

MARIA LUÍSA SCHNEIDER

“BRINCAR É UM MODO DE DIZER”:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Florianópolis

2004

MARIA LUÍSA SCHNEIDER

“BRINCAR É UM MODO DE DIZER”:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de investigação: Educação e Infância.

Orientadora: Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho.

Florianópolis

2004

(Professora Dra. Andréa Zanella – UFSC)

(Professora Dra. Jucirema Quinteiro – UFSC)

(Professora Dra. Diana Carvalho de Carvalho – Orientadora - UFSC)

(Professora Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva – Suplente - UFSC)

A todas as crianças

Por manter uma conduta dinâmica e conseguirem brincar ainda tendo que exceder obstáculos com os quais se defrontam. De forma que aprendemos que as próprias crianças são uma espécie de preservação da infância e especialmente da própria humanidade.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Diana Carvalho De Carvalho, orientadora da dissertação, pela paciência, serenidade e extrema competência com que orientou a minha trajetória no percurso da pesquisa.

À Escola Amarela, que acolheu a pesquisa no primeiro encontro e sempre manteve as suas portas abertas. À direção, aos professores, aos demais funcionários da escola e principalmente às crianças, que tanto contribuíram para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

À Nilva, por permitir que participasse da sua família, garantindo-me um porto seguro em Florianópolis; à Keila, pela sua disponibilidade de ouvir; à Fê, pela sua serenidade ao se colocar; à Ilona, muito comprometida e sempre preocupada com nós todas; à Karine, com quem gostaria de ter compartilhado mais; à Arlete, a quem dividimos tanto em tão pouco tempo; e à Alexssandra, a quem convivi tão pouco e certamente poderíamos aprender muito juntas.

Às colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Escola – GEPIE, pelos sonhos compartilhados na riqueza da diversidade deste grupo, e em especial à Coordenadora Jucirema Quinteiro, pelo entusiasmo com que defende e credita a escola como um lugar privilegiado da infância.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de estudos que garantiu as condições para a realização deste trabalho.

Aos meus filhos Tiago e Tomás, por respeitarem o meu distanciamento no decorrer da dissertação.

Ao Rui, um agradecimento especial, pela forma paciente e resignada com que suportou meus devaneios.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar como está sendo salvaguardada a infância, especialmente o brincar, no processo inicial de escolarização das crianças, no interior da escola pública. Esta investigação toma como base teórica os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente as produções de Lev S. Vygotsky, Aléxis N. Leontiev e Daniil B. Elkonin em que enfocam a importância do brincar como atividade humana. Também toma como referência os estudos da Sociologia, da Antropologia e da Historiografia para entender as relações estabelecidas entre infância, brincar e escola. A questão fundamental da pesquisa é como as crianças das séries iniciais do ensino fundamental significam o brincar na escola. Os sujeitos investigados foram as crianças do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Blumenau, Santa Catarina. A metodologia de pesquisa foi o estudo de caso, sendo os instrumentos utilizados a observação de campo, a análise de documentos e as entrevistas, estas realizadas com 43 crianças, com representantes da Secretaria Municipal de Educação e da direção da escola e com cinco professores que atuavam na escola em 2003. A escolha do campo de pesquisa deveu-se a preocupação revelada por esta escola em proporcionar condições para que o brincar ali acontecesse, tais como: a) o recreio é de 30' sendo 15' para brincar, onde todas as crianças, sem limite de idade ou de turma, podem brincar no parque e com os brinquedos disponibilizados pela escola; b) a construção do prédio evidencia preocupação com a segurança e o respeito às crianças com necessidades especiais; e c) a organização pedagógica prevê um espaço chamado "multi-idade", um momento em que as crianças de diferentes idades se juntam para realizar atividades, com o objetivo de integração. Constata-se, no entanto, que tais condições não são suficientes para garantir que o brincar aconteça na escola de modo integrado às propostas pedagógicas, cumprindo efetivamente sua função no desenvolvimento do psiquismo. A manifestação de resquícios de uma cultura escolar tradicional, aliada às dificuldades dos próprios professores quanto a sua formação, são algumas das dificuldades constatadas. Com relação às crianças, elas traduzem o brincar como um modo de dizer, ou seja, uma forma de expressar-se, nem sempre consentida, ouvida ou mesmo valorizada. Pode-se dizer que a criança brinca, muitas vezes apesar da escola, e encontra modos de manifestar-se, de aprender e se desenvolver. Entretanto, a escola pode tornar-se um espaço de inesgotáveis possibilidades para a criança e o desenvolvimento de seu psiquismo, se desenvolver projetos que se preocupem em ouvir a criança, envolvendo temas como a participação infantil, seja nas discussões e reflexões que dizem respeito aos seus direitos e sobre as decisões da escola de modo geral.

ABSTRACT

The present work has as objective investigating the way childhood is being safeguarded, specially the playing, in the initial process of school time of the infants, in the public school. This inquiry takes as theoretical base the studies of the Historical-Cultural Psychology, specially the outputs of Lev S. Vygotsky, Aléxis N. Leontiev and Daniil B. Elkonin in which they focus the importance of playing as a human activity. It also takes as reference the studies from Sociology, Anthropology and from Historiography to understand the relations established among childhood, playing and school. The fundamental question of the research is how the infants of the initial series of the fundamental education signify playing at school. The investigated subjects were the infants of the fundamental education of a public school from the city of Blumenau, Santa Catarina. The methodology of research was the study of case, being the used instruments: the field observation, the analysis of documents and interviews, these carried out with 43 infants, with representatives from the Municipal Office of the Secretary of Education and from the direction of the school and with five professors that worked in the school in 2003. The choice of the field of research was due to the preoccupation revealed by this school in providing conditions so that the playing happened there, such as: a) the recreation is of 30' being 15' to playing, where the infants, without limit of age or of group, can play in the park and with the toys given by the school; b) the construction of the building demonstrates care and respect to children with special needs; and c) the pedagogical organization foresees a space called "multi-age", a moment in which the infants of different ages join to carry out activities, with the objective of integration. It is observed, however, that such conditions are not sufficient to guarantee that playing happens at school in an integrated way to the pedagogical proposals, fulfilling effectively its function in the development of the psyche. The manifestation of remnants of a traditional school culture, ally to the difficulties of the own professors about their formation, are some of the observed difficulties. Regarding the infants, they translate playing as a way of saying, a form of expression, not always consented, heard or even valued. It is possible to be said that the infant plays, many times despite of the school, and finds ways to manifest himself, to learn and to develop himself. However, the school can become a space of inexhaustible possibilities for the infant and the development of his psyche, if projects that worry about hearing infant are developed, involving themes like the children participation, in the discussions and reflections that are concerned with their rights and about the decisions of the school itself.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabelas

Tabela 1.1	Histórico das crianças entrevistadas.....	45
Tabela 1.2	Demonstrativo do número de matrículas e de entrevistados por turma.....	45
Tabela 4.1	Instituições de pré-escola ¹ e ensino fundamental na rede municipal de Blumenau e as respectivas matrículas no ano de 2000.....	92
Tabela 4.2	Porcentagem de crianças que brincam ou não na sala de aula	128

Quadros

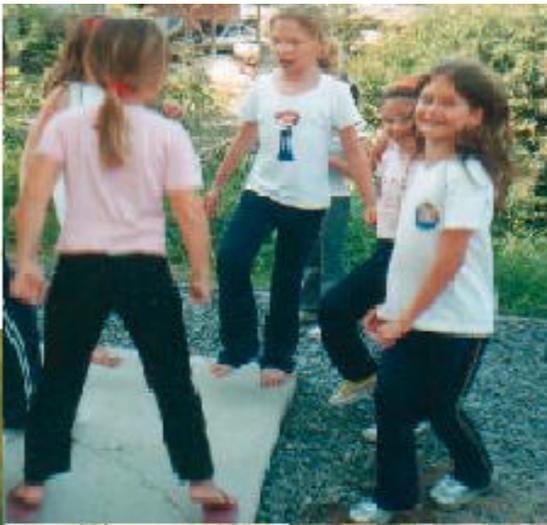
Quadro 4.1	Os ciclos e a idade do seu pertencimento.....	102
Quadro 4.2	Funcionários da Escola Amarela – Fevereiro de 2003.....	111
Quadro 4.3	Organização do horário da turma de 6 anos – período matutino.....	115
Quadro 5.1	Tipo de brincadeiras desenvolvidas pelas crianças entrevistadas, segundo o espaço considerado: em casa, na rua e na escola.....	139

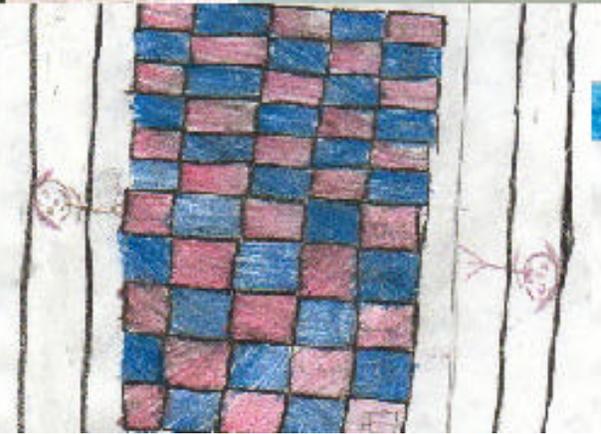
¹ Aqui me refiro ao último ano da educação infantil, mais especificamente à turma que deveria ser de 6 anos de idade, mas que já está no ensino fundamental.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
CAPÍTULO I	
O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA:.....	28
1.1 UM CAMINHO TEÓRICO - METODOLÓGICO.....	33
1.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	36
CAPÍTULO II	
O BRINCAR COMO ATIVIDADE HUMANA.....	49
2.1 DEFININDO O TERMO “BRINCAR”.....	50
2.2 A DIMENSÃO HISTÓRICA, SOCIAL E CULTURAL DO BRINCAR.....	55
2.3 O PAPEL DO BRINCAR NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA.....	61
CAPÍTULO III	
A INFÂNCIA, O BRINCAR E A ESCOLA: UMA HISTÓRIA A SER CONSTRUÍDA.....	76
CAPÍTULO IV	
A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO DE PESQUISA: O ESTUDO DA ESCOLA AMARELA.....	91
4.1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO DE BLUMENAU.....	91
4.1.1 A educação na rede pública de ensino – um breve histórico.....	93

4.2 ESCOLA SEM FRONTEIRAS – UMA PROPOSTA QUE SE QUER DEMOCRÁTICA.....	100
4.3 A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA AMARELA: UMA IDÉIA DIFERENTE DE ESCOLA.....	109
4.3.1 Um olhar sobre como aparece o brincar no Projeto Político-Pedagógico	119
4.3.2 Os espaços e os tempos de aprender e de brincar na escola.....	122
CAPÍTULO V	
O BRINCAR COMO POSSIBILIDADE DA INFÂNCIA NA ESCOLA.....	134
5.1 OS BRINQUEDOS, OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DE BRINCAR.....	140
5.2 A FORMAÇÃO DOS GRUPOS.....	155
5.3 OS MODOS DE BRINCAR NA ESCOLA.....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	175
ANEXOS.....	187





INTRODUÇÃO

O “brincar”, temática com a qual estive envolvida nestes últimos anos, tornou-se mais do que uma possibilidade de pesquisa, tornou-se uma provocação, pois estudar o brincar das crianças da educação infantil despertou em mim a curiosidade de saber como tais manifestações aconteciam nas séries iniciais. Esta inquietação fez com que me lançasse no desafio de conhecer a infância no interior da escola, para esboçar um retrato do seu cotidiano, destacando os modos, os tempos e os espaços do brincar, ansiando encontrar, quiçá, uma escola do possível, onde este espaço seja um lugar de vivência dos direitos da criança, principalmente o direito de brincar.

Para entender melhor como o brincar foi se tornando um foco de interesse e de pesquisa, é preciso conhecer um pouco como este tema foi se constituindo na minha trajetória profissional. Os quinze anos de magistério que possuo foram dedicados à educação infantil. E fazendo parte de um Centro de Educação Infantil¹ foi possível constatar o brincar pela sua intensidade e a sua constante presença no cotidiano da criança. Indiferentemente da aprovação do professor, o brincar se faz presente. Mesmo conseguindo fazer esta constatação, não tinha conhecimento suficiente para mensurar a sua relevância para o desenvolvimento infantil. E foi buscando desvendar a gênese desta ação que mergulhei em bibliografias, estruturei as formas de observação, implantei uma brinquedoteca², acompanhei as atividades, o desenvolvimento dos grupos e da criança individualmente. Este material levantado era, em parte, base para o

¹ Trabalhei nesta instituição de 1999 até 2002, e ela recebia 200 crianças de 0 a 6 anos diariamente. O quadro de funcionários era constituído por 32 profissionais, entre: orientadora pedagógica, professor (as), recreadoras e auxiliares de turma, além da secretária, cozinheiras e auxiliares de limpeza.

² A brinquedoteca foi instituída para as crianças como um espaço de expressão e de manifestação, e para a equipe de professores representava a possibilidade de estudar, compreender e promover o desenvolvimento humano na perspectiva do brincar – cujo tema foi sendo constituído e hoje é à base do trabalho deste lugar.

estudo que acontecia nas reuniões diárias, nas quais este grupo de professores pensava, estudava, analisava, desenvolvia planos e ações que, por meio do brincar, auxiliassem a criança no seu desenvolvimento. Então, exaustivamente, neste Centro de Educação Infantil, além de observarmos as brincadeiras das crianças, as condições do “ambiente”, promovíamos momentos em que o brincar desempenhava uma função educativa e outros em que tinha uma função lúdica³ (KISHIMOTO, 2002). Sempre garantindo um tempo no qual as crianças tinham a liberdade⁴ para brincar e fazer as suas escolhas.

Como decorrência da avaliação deste trabalho apontamos dois aspectos importantes a serem considerados, um se refere à prática pedagógica, pois durante as discussões e os estudos sobre a criança, suas necessidades, seus interesses e “direitos”, compreendemos que estávamos “escolarizando” a infância, já na educação infantil. O outro aspecto diz respeito ao avanço no desenvolvimento das crianças, que passaram a se apresentar mais tranqüilas, afetivas, receptivas à aproximação das outras crianças, ensaiando utilizar a linguagem para resolver conflitos, para estabelecer relações. Podemos dizer que as experiências do brincar potencializaram o desenvolvimento das crianças de modo geral. Essa experiência nos desafiou a aprofundar os estudos sobre o brincar no processo de constituição do sujeito.

Como bem sabemos, no século XX, os estudos advindos de campos diferentes como a Pedagogia, a Psicologia, a Antropologia, a Historiografia e as Ciências Sociais, entre outros, tiveram como base a investigação aprofundada sobre o fenômeno social da infância e mais precisamente sobre este sujeito histórico e social chamado criança, ficando conhecido como o “século das crianças”.

³ Em seu livro **O jogo e a educação infantil** (2002) Tizuko Kishimoto defende a idéia de que na educação devemos resguardar o equilíbrio entre estas duas funções – a lúdica e a educativa. Na função lúdica o jogo é entendido como “diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente”, e na função educativa “o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (KISHIMOTO, 2002:19).

⁴ Esta liberdade é sempre questionável, pois, pôr mais que proporcionemos à criança a livre escolha do que brincar, esta ação está condicionada a dois fatores: um externo, que envolve os limites dados pelos materiais, pelo espaço ou mesmo pelo tempo; e outro interno, no qual a decisão do que brincar está intimamente ligada aos fatores que envolvem suas motivações e necessidades.

De certo modo foram estes estudos que evidenciaram o fim do mito da infância como um período feliz, apresentando indicativos conseqüentes do advento da Modernidade, que sinalizavam que “ser criança” poderia não ser tão fácil assim⁵. Muito pelo contrário, quanto mais adentramos na Modernidade, mais desvendamos a impossibilidade de a criança viver dignamente a sua infância, especialmente pelo brincar.

As condições de vida e as legislações que dizem respeito às crianças demonstraram o caráter paradoxal do século XX, pois, ao mesmo tempo em que a criança foi submetida à degradação humana: trabalho infantil, abusos, maus-tratos, miséria, entre outras humilhações, foi neste período também que elevaram a criança à condição de “sujeito de direitos”. O advento das legislações tentou garantir os direitos da criança, mas ainda não conseguiu garantir a vivência destes direitos, nem mesmo daqueles que dizem respeito à sobrevivência das crianças. Neste sentido podemos imaginar com que descaso o brincar pode ser visto e até considerado irrelevante para os menos informados.

Narodowsky estabelece como marco para o nascimento de uma infância moderna o afastamento “[...] da criança em relação à vida cotidiana dos adultos; afastamento que é determinante, pois implica um passo constitutivo na confirmação da infância como novo corpo. O surgimento da escola é um fato aparentado a esse afastamento: ao mesmo tempo causa e conseqüência” (NARODOWSKY, 2001:50).

A escola de massas foi designando o sentido com que a infância se consolidou no século XX, na medida em que ela foi criada para enquadrar e controlar os humores endoidecidos das crianças, assim como para conformar aquela sociedade emergente. Deste modo as possibilidades de brincar que historicamente têm sido oferecidas às crianças de zero a dez anos, principalmente na escola, são restritas, seja em relação à

⁵ Este advento ocasionou o avanço nos estudos das ciências e tecnologias, que, no século XX, repercutiram em implicações diretas na vida do homem como as guerras, a pobreza, o desemprego. E estas questões provocaram uma organização mundial que gerou documentos, entre eles: legislações, normativas e declarações de forma a conjugar esforços na prevenção dos sofrimentos indizíveis à humanidade. As crianças, neste caso, também são atingidas, e o Fundo das Nações Unidas pela Infância – UNICEF (www.unicef.org.br), em seus relatórios, tem elucidado muitos destes aspectos abrangendo os maus-tratos, a pobreza, o analfabetismo, o trabalho infantil, etc.

oferta do tempo, à qualidade e à quantidade dos materiais – como brinquedos e objetos, seja em relação à qualidade da mediação pela qual esta atividade poderia auxiliar no alargamento da sua dimensão humana. É voz corrente no senso comum a idéia de que na escola se aprende, não se brinca. No entanto, pensar que, na medida em que a criança avança no nível de escolaridade, ela não brinca mais, é um equívoco, que a escola tem constantemente reiterado no decorrer da sua história, como se crescer significasse necessariamente desaprender de brincar.

Este é um tema que me inquieta: por que as crianças supostamente podem brincar até os seis anos e quando entram na escola têm que parar de brincar? Será que elas deixam de ser crianças ao entrar na escola? O que acontece com a sua infância?

Esta é uma questão que veio ao encontro das discussões que estão ocorrendo não só no Brasil, mas em todo o mundo, e que em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós-Graduação em Educação, mais especificamente na Linha de Pesquisa – Educação e Infância, tem sido objeto de estudos e pesquisas.

Desde 2001, esta linha de pesquisa visa ressignificar a especificidade da infância que está de alguma forma restrita às crianças de zero a seis anos de idade, propondo o alargamento da idéia de infância, construindo uma nova identidade em favor da valorização da infância e dos direitos de todas as crianças.

Investigar o brincar na escola também é uma das questões problematizadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Infância e Escola – GEPIE, do Centro de Ciências da Educação da UFSC, que defende a idéia da *escola como lugar privilegiado da infância em nossos tempos*.

Leontiev (s.d.), (1978) e (2001), em seus estudos, apresenta o brincar como uma atividade essencialmente humana, que é incondicionalmente vivida, em outras palavras, o brincar acontece mesmo nas piores condições. A criança brinca. Este brincar acontece com autorização ou pela subversão, e esta última se transforma em mais uma maneira não só de brincar, mas como possibilidade de poder brincar, para assim realizar uma atividade que é humana.

As crianças não brincam por falta do que fazer, pois esta atividade não é uma mera diversão, mas é a forma pela qual se apropriam dos conhecimentos da cultura, e é nesse processo que elas se humanizam (LEONTIEV, 2001). Por ser uma atividade humana, vital e insubstituível na infância, algumas hipóteses se levantam a respeito das condições do brincar nos dias atuais: o fim do espaço socializante da rua; o advento dos brinquedos eletrônicos; o isolamento da criança diante da TV, do computador/vídeo-game; e até mesmo a “agenda” da criança lotada de compromissos que roubam seu tempo de brincar.

Há alguns anos, um dos lugares privilegiados da infância era o pátio da casa, de forma que muito do tempo da infância da criança era vivido junto à família, aos vizinhos, brincando com outras crianças. Hoje, poucos podem morar em casas providas de um lugar “seguro” para as crianças brincarem e, quando têm pátio em casa, “[...] as mães, por várias razões, não permitem que a criança brinque [...]”⁶, sem contar a ausência dos adultos, que deixam as crianças sozinhas e saem em busca da sobrevivência.

Do mesmo modo, a rua era um dos lugares mais democráticos e socializadores da infância, onde todos se encontravam, brincavam e cuidavam um dos outros. Como estão as nossas ruas hoje?

Se as crianças não têm mais o pátio da casa, não têm mais o lugar da rua, os parques da cidade, nem vamos citar, pois são praticamente inexistentes, então qual é o lugar da infância na cidade? Sabemos que a escola é o lugar em que elas passam grande parte da sua infância e já sabemos também que as crianças brincam, cabe então perguntar: como as crianças brincam na escola?

Certamente que não é o brincar que vai resolver os problemas da escola, mas ao mesmo tempo as questões da escola, especificamente a qualidade da formação humana, decididamente perpassam pelo brincar.

Estudiosos como Vygotsky (1996), (2001), Leontiev (1978), (2001), Elkonin (1998), Brougère (2000), Benjamin (1984), (2002) e muitos outros defendem em suas obras que, ao brincar as crianças reproduzem aspectos do ambiente social do mundo adulto como uma forma de compreender, por meio da brincadeira, a lógica dominante

⁶ Segundo depoimento das crianças em entrevista nos dias 11, 12 e 13 de setembro de 2003.

da realidade na qual estão inseridas. Estas situações possibilitam às crianças o encontro com seus pares, fazendo com que interajam socialmente, no espaço escolar ou não.

Apesar de os estudos e as pesquisas reforçarem a necessidade de valorizar o brincar, e mesmo este sendo um direito constitucional, esta atividade não tem lugar na instituição que fundamentalmente trabalha com educação de criança.

Por este motivo, não é de estranhar que, mesmo no cotidiano de uma instituição de educação infantil, nos deparamos com uma certa banalização do brincar⁷. Se isto acontece na educação infantil, em se tratando de crianças de zero a seis anos, onde há todo um discurso de que este é um espaço onde ainda é permitido brincar, o que dizer da escola?

Percebemos visivelmente que há um descaso, um tratamento espontaneísta em relação a esta atividade da criança. Este fato parece não ser um caso isolado. As pesquisas vêm indicando e contextualizando o “descrédito” do brincar mesmo na educação infantil. Como um exemplo a ser citado, temos o trabalho de Schorro, uma pesquisadora paranaense que defendeu em sua dissertação a afirmação de que nem sempre as crianças brincam, assim como nem sempre o brincar está estabelecido como importante na educação infantil e que o brincar “[...] continua sendo visto e empregado como objeto de entretenimento. Lamentavelmente não é entendido como um instrumento que, a depender de sua exploração, possibilita a formação de funções psicológicas superiores” (SCHORRO, 2002:114).

É desalentador perceber que o descaso com o brincar não é uma situação particular da escola, mas é retratado pela pesquisa científica, que denuncia a sua ausência já na prática de centros de educação infantil. O que então esperar do ensino fundamental? Existem pesquisas sobre este tema? O que dizem as publicações sobre o brincar na escola?

⁷ Esta prática podia ser constatada cotidianamente, na instituição que trabalhei até 2002, antes da formação em serviço e em vários momentos durante e mesmo depois da formação.

Busquei conhecer o que se tem produzido sobre o brincar, mais especificamente o brincar na escola, e logo descobri que esta não seria uma tarefa das mais simples de ser desempenhada.

Parti do levantamento já realizado pela pesquisadora Maria Raquel Barreto Pinto (2003) quando da elaboração da sua dissertação de Mestrado “A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança”, no qual evidenciou os documentos que tratavam de temas que envolviam os conceitos de: infância e educação, infância e escola, tempo e espaço da infância, tempo e espaço escolares, tempo e espaço do brincar na escola.

Realizei a busca destes dados em livros, dissertações, teses e artigos de periódicos existentes no acervo do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0-6 anos (NEE0a6) e no banco de dados da Biblioteca Setorial do Centro de Educação da UFSC. Além disso, fiz um levantamento no Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (<http://dedalus.usp.br>) e no Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos – LABRIMP da Faculdade de Educação – USP (<http://apache.fe.usp.br/laboratorios/labrimp>). Acessei também a base de dados da Biblioteca Central da Fundação Universitária Regional de Blumenau – FURB. Por fim, busquei nas publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (disponíveis no site <http://www.anped.org.br>) as teses e dissertações referentes ao período de 1970 a 1983, e no Grupo de Trabalho⁸ – Psicologia da Educação (<http://www.pucsp.br/pos/ped/>); no qual encontramos teses e dissertações defendidas no período entre 1971 a 2002.

À medida que o levantamento avançava, percebi a necessidade de organizar estes dados, classificando-os, no início, por temas mais abrangentes que, aos poucos, foram sendo subdivididos pelas áreas temáticas mais específicas, que permitiam ao mesmo tempo a visualização da abrangência dos aspectos envolvidos na temática e a especificidade do “brincar na escola”. Convém, no entanto, ressaltar que farei uma breve referência sobre os resultados do levantamento, pois seu objetivo foi, tão-

⁸ O Grupo de Trabalho – Educação Fundamental não estava disponível em meio virtual, e o Grupo de Trabalho – Educação da Criança de 0 a 6 anos foi acessado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0-6 anos da UFSC.

somente, conhecer o que têm sido pesquisado e obter material para estudos mais aprofundados do tema em questão, e não fazer uma análise bibliográfica em profundidade.

De modo geral, posso afirmar que, ao acessar o banco de dados da USP, primeiramente usando a palavra-chave “brincar”, encontrei 203 registros publicados, entre 1919 a 2003, que abrangiam textos nacionais e estrangeiros, incluindo temas como: as formas de recreação/lazer, a construção de brinquedos e trabalho com sucata, as formas de aprendizagem, as brincadeiras e jogos, entre outros.

Recorrendo ao banco de dados do LABRIMP intitulado “teses”, me chamou a atenção a quantidade de vezes que havia a recorrência de alguns temas ligados ao termo brincar. Classifiquei as 75 referências em quatro subitens: o brincar como característica da infância (33,33%), como instrumento pedagógico (45,4%), no contexto da educação infantil (14,67%) e da escola (6,67%). Mesmo que os estudos sobre o brincar na educação infantil representem o dobro dos estudos sobre o brincar na escola, o que se destaca são os 45,4% que fazem do brincar uma medida pedagógica.

Por outro lado, o fato de o jogo e a brincadeira serem freqüentemente problematizados em diferentes aspectos e abordagens relacionados especialmente à prática pedagógica⁹ me dá indicativos de que a educação está em busca de um meio de tornar a aprendizagem algo mais interessante e prazeroso.

Ao mesmo tempo, este é um tema que deve ser tratado com ponderação, pois no ímpeto de valorizar esta atividade muitos acabam por torná-la sistematizada, e ela poderia perder justamente a sua característica mais importante, que é a possibilidade de criar. Por outro lado, como defende Kishimoto (2002), na educação há lugar para a “função lúdica e para a função educativa”. E é este “brincar como função educativa” que parece estar sendo mais pesquisado no âmbito da escola, enquanto o brincar como uma especificidade da infância ainda não possui a mesma representatividade.

No site da biblioteca virtual da USP busquei pela palavra-chave “brincar na escola”, e foram selecionados 23 itens, que, no entanto, não tratavam da escola

⁹ No LABRIMP, em “teses” (1970 a 1999), encontrei o termo pedagógico sendo usado, na maioria das vezes, como referência à apropriação do conhecimento de uma área específica (matemática, ciências, etc.).

especificamente, pois, quando se referiam à instituição de educação, era da educação infantil que falavam. Em relação à escola, encontramos assuntos relativos ao ensino do desenho, do computador, o trabalho com poemas e livros, mas nenhuma denominação envolvendo o brincar no interior da escola.

Assim, finalizar este levantamento me possibilitou conhecer os estudos que têm sido realizados, mensurando a sua abrangência e a forma de condução deste tema nestas bibliografias. Deste levantamento foram selecionadas algumas bibliografias que me auxiliaram a entender melhor o objeto desta pesquisa.

O que pude comprovar é que muito se tem escrito sobre o brincar, mas a grande maioria destes trabalhos faz a defesa da atividade do brincar na escola como recurso pedagógico (AMARAL, 1998; ROSA, 2002; MOYLES, 2002). Esta constatação veio reiterar a importância da investigação proposta, demonstrando que há uma variedade da produção acadêmica sobre as questões que envolvem o “brincar”, no entanto, poucas trazem referências sobre o brincar no interior da escola e menos ainda como as crianças significam esse brincar. Da forma que está posto, deixam transparecer ainda a concepção de que a escola é um lugar só de conhecimento sistematizado e que tudo mais, que é pertencente à condição humana, não tem espaço para se manifestar neste universo.

Podemos, assim, partir do pressuposto de que o brincar está confinado na escola, e, desta forma, confina a infância também, a infância aqui entendida como construção cultural. Este é o grande desafio, defender a idéia de que tanto na educação infantil como nas séries iniciais deve-se preservar a infância – constituída pelo brincar – como um direito incondicionalmente estabelecido e, nesta direção, conto com pesquisas como a de Pinto e Sarmiento (1997), Rocha (1999), Kishimoto (1998), Faria e Palhares (2000) que compartilham da mesma idéia.

A essas pesquisas agregamos o estudo de QUINTEIRO, que na sua defesa pela infância destaca a importância de conhecer a criança, aquela esquecida na escola:

[...] é essencial conhecer as culturas infantis em toda a sua complexa multiplicidade objetivando compreender quem é a criança, particularmente, aquela que está no aluno da escola pública do ensino fundamental, e que muitas vezes tem lhe sido roubado o direito de

ser criança. Há que se exercitar e construir um outro olhar através do qual se possa conhecer a infância e a escola [...] (QUINTEIRO,2000:24-25).

Compreender o brincar é reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre, espontânea, em que elas não se limitam apenas a se apropriarem de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para novos caminhos e possibilidades. É também tornar as instituições, e principalmente a escola, como afirma Quinteiro (2000:2), “o lugar da infância”, um lugar de vivência destes direitos, direito a uma educação de qualidade, e o direito de brincar, respeitando as necessidades básicas de constituição humana.

O brincar torna-se importante, de acordo com Leontiev (2001), porque é uma atividade humana, e é pelo brincar que o homem se humaniza. Certamente, este é um motivo muito forte para que o brincar possa entrar pela porta da frente da escola.

Entretanto, também se faz necessário dar relevo a este objeto de estudo – o brincar nas séries iniciais, pois há um grande abismo entre o que os profissionais da educação julgam conhecer sobre o brincar, o que o professor efetivamente pratica e o que o brincar realmente significa para a criança.

Portanto, conhecer a escola e a sua forma de tratar a infância, seus projetos, suas experiências de sucesso ou não tornaram-se prioridades a serem desvendadas. Dar visibilidade à criança no interior da escola pública não é algo novo, a inovação deste trabalho está na abordagem crítica da relação “infância e escola” na Modernidade. Neste sentido, algumas questões se apresentam: no decurso da sua existência, está se constituindo uma escola que também seja lugar da infância? O que significa: possibilitar o brincar na escola? Qual o espaço destinado para o brincar na escola? Como as crianças significam o brincar na escola?

Este estudo se mostra pertinente e adequado às temáticas desenvolvidas pela linha de pesquisa Educação e Infância, ao defender o direito à infância, especialmente o brincar, tanto na educação infantil como nas séries iniciais, tendo como foco a criança.

Neste aspecto devemos considerar a relevância de discutir as implicações metodológicas desta pesquisa que implicou ouvir e registrar o que tinham a dizer as

crianças. Este ser humano de pouca idade e que não é mais um *infans* (aquele que não fala) tem muito a dizer sobre a sua infância e a sua condição de criança. E, no caso desta pesquisa mais especificamente, a criança pode, mais do que qualquer adulto da escola, nos revelar e esclarecer as significações que elas empregam na atividade do brincar. Ouvindo a criança poderemos confirmar ou refutar as hipóteses levantadas, lembrando que estas foram elaboradas por adultos que pensam a infância como um tempo vivido, passado, mas a criança pode falar da infância no seu tempo – o presente.

Busquei com esta pesquisa trazer ao conhecimento da academia um estudo de caso, envolvendo uma escola pública em que, de alguma forma, o brincar fosse valorizado no espaço escolar, dando assim indicativos de que poderia ser um lugar privilegiado da infância.

Tendo por base este posicionamento, num primeiro momento tive a preocupação de delimitar o critério para a escolha do campo, de forma que procurei uma escola de ensino básico que contemplasse a pré-escola e as primeiras séries do ensino fundamental – tendo como diferencial possuir espaços que permitissem as diferentes manifestações do brincar.

Nesta busca a SEMED da cidade de Blumenau, colocou a impossibilidade de fazer a indicação de uma escola, por outro lado, fez referência a algumas propostas que estavam sendo implementadas na Rede. Entre elas, uma me chamou muita atenção, se chamava Escola Amarela¹⁰ e apresentava três elementos importantes para este estudo, que foram:

- a) o recreio – o recreio tem a duração de 30 minutos e é o momento em que as crianças podem, sem restrição de idade ou turma, brincar no parque e com os brinquedos que são disponibilizados neste momento;
- b) a multi-idade – este termo designa a organização de turmas que acontece sistematicamente na semana, na qual as crianças das diferentes idades trabalham juntas com o objetivo de integrar os sujeitos daquele Ciclo. A multi-idade acontece em

¹⁰ A escola pertence à Rede Pública Municipal, e optei por preservar a sua verdadeira identidade, por razões éticas, portanto, quando me referir à escola pesquisada, o farei pela denominação de Escola Amarela.

um ou dois dias da semana, instituídos previamente no calendário escolar¹¹, quando todas as turmas que são de uma mesma idade são reorganizadas em novas turmas outras com diferentes idades dentro do mesmo Ciclo. No caso do 1º Ciclo, se reúnem em uma sala crianças com idades de seis, sete e oito anos, desenvolvendo seus trabalhos, durante aquele dia de aula.

c) o prédio – possui as colunas com secção redonda, banheiro para crianças portadoras de necessidades especiais, rampas de acesso, entre outros.

O primeiro contato com esta escola foi no dia 25 de novembro de 2002, quando me encontrei com a diretora para fazer a apresentação do projeto e explicar-lhe a minha intenção de pesquisa. Esta visita também teve outros objetivos, tais como me certificar de que os três elementos citados acima realmente existiam e fazer um primeiro reconhecimento da escola.

Outro fator que chamou a minha atenção foi conhecer a forma de organização do intervalo destinado ao recreio. Neste tempo e espaço toda a criança, até mesmo quem não estuda na escola ou está em outro período, pode, sem restrição de idade ou turma, brincar no parque e com os brinquedos, que são todos disponibilizados neste momento.

Com base nestes dados formulei a hipótese de que uma escola que tem o “brincar” como foco de preocupação tendencialmente pode favorecer a manifestação desta atividade no seu cotidiano. Se o brincar é permitido para todas as crianças, de todas as idades, isso nos dá indicativos para considerar que nesta escola, possivelmente, além de não haver rupturas quando uma criança passa da turma de seis anos para a turma de sete anos, não haveria descontinuidade na qualidade desta infância, muito menos na qualidade do brincar. E mais, nos dá indícios de que é possível a concepção da “escola como lugar privilegiado da infância”.

Se a escola disponibiliza à criança tempo, espaço e materiais para brincar, esta terá oportunidade de elaborar, reelaborar e transformar a sua realidade. Em outras palavras, a criança que brinca aprende sobre si mesma, sobre o meio social no qual está inserida e também sobre as outras crianças com quem tem contato. Deste modo

¹¹ A partir do segundo semestre de 2003, passou a ser uma vez por semana, descaracterizando a proposta.

poderá compreender a sua realidade e por meio deste conhecimento poderá transformá-la.

Esta hipótese reitera o objetivo desta pesquisa, que foi “investigar como está sendo salvaguardada a infância, especialmente o brincar, no processo inicial de escolarização das crianças, no interior da escola pública, e como as crianças significam esse processo”.

Esta é a singularidade deste trabalho, defender a infância na escola, especialmente o direito de brincar, sobretudo quando este brincar já está intencionalmente presente. Só este fato poderia fornecer pistas para a construção de um outro olhar sobre a infância.

Para ter acesso ao brincar das crianças, muitas vezes subsumido no interior da escola, busquei formas de conhecer como se encontra a infância neste espaço, recorrendo especialmente aos próprios sujeitos envolvidos neste brincar – as crianças.

A questão principal que norteou esta investigação ficou assim definida: como as crianças das séries iniciais do ensino fundamental significam o brincar na escola?

Ao construir respostas para esta pergunta foi preciso eleger três categorias de análise, tendo por base as características da Escola Amarela e os estudos realizados no levantamento bibliográfico: a) “os brinquedos, os tempos e os espaços de brincar”; b) “a formação dos grupos”, e c) “os modos de brincar na escola”, por serem elementos constituintes deste objeto de estudo que é o “brincar na escola”.

Para desenvolver esta pesquisa, os procedimentos propostos foram: a observação direta, as entrevistas semi-estruturadas com adultos e crianças e a análise dos dados e documentos oficiais da escola e da rede municipal de ensino. Nestas entrevistas também estão incluídos profissionais que trabalham ou já trabalharam na Secretaria Municipal de Educação e mesmo na Escola, e estas entrevistas foram retomadas em diferentes momentos, para buscar novos dados, na medida que foi surgindo à necessidade.

Vale destacar aqui que, entre os instrumentos utilizados, além do registro do Diário de Campo, das entrevistas com a direção e professores, tive a preocupação de garantir a recolha “da voz” da criança.

Existe um número significativo de pesquisas sobre a escola que tratam sobre a criança, mas raramente encontramos alguma que traz a “voz” da criança, de forma a poder conhecer o que elas pensam ou mesmo têm a dizer a seu respeito. Ainda que exista pouca experiência acumulada com relação a esta metodologia, ouvir a criança foi um dos procedimentos utilizados que me ajudou a conhecê-la melhor. Temos como pressuposto a idéia de que é preciso partir das próprias crianças para se poder realizar um estudo da infância, por acreditar que as crianças são seres completos, pensantes e que certamente podem falar da sua infância com mais competência que nós adultos, que falamos dela como algo do passado, distante da realidade atual.

Durante o ano de 2002, período em que realizei a pesquisa campo, participando da vida cotidiana e de eventos promovidos pela escola, pude agregar ainda outros elementos à pesquisa, tais como as conversas com as crianças, seus desenhos e as fotografias. Estes materiais foram pensados a fim de que as crianças pudessem de maneiras diferentes contar, descrever ou mesmo registrar os tempos, os lugares e os modos de brincar na escola, e que desta forma, conseguisse o máximo de informações sobre esse processo. Este material documentado pelas crianças foi de fundamental importância, pois tanto poderia dar indicativos de contradições presentes na realidade como poderia desvendar os códigos secretos estabelecidos e vividos pelas crianças no interior da escola.

Neste caso, vale destacar que os sujeitos desta pesquisa foram às crianças matriculadas na Escola Amarela, pertencentes à rede pública municipal da cidade de Blumenau. No entanto, não excluimos os adultos, pois, no cotidiano observado, as crianças sozinhas não produzem a realidade, mas esta se funde com a dos adultos, cujas histórias e contextos dão origem às marcas nesta realidade distinta.

Apesar de, no início da pesquisa, ter pensado em focar somente as crianças de seis, sete e oito anos de idade, no decorrer do processo investigativo foi impossível deixar de incluir as demais crianças da escola, em função da interação existente entre eles. Convém lembrar que tratarei as crianças de todas as idades pela denominação de “criança”, mesmo aquelas mais velhas que estão vivendo o conflito de “ser ou não criança”.

Destaco que o acompanhamento destas crianças foi realizado nos mais diferentes espaços da Escola. Mas, pelo espaço de tempo da pesquisa, precisei fazer novas escolhas e selecionei para serem acompanhados os trabalhos em sala de aula das crianças de seis, sete e oito anos, por presumir que nestas turmas o brincar ainda estaria muito presente e poderia acompanhar o ingresso das crianças nas séries iniciais. As crianças foram observadas quando estavam na sala, tanto organizadas na mesma idade, como quanto organizadas em diferentes idades do 1º. Ciclo, ou seja, a multi-idade.

Logo no início das observações, em que circulava por todos os espaços e tempos da escola, foi possível notar que a simples existência dos elementos que foram destacados na escolha do campo não garantiam a presença do brincar na escola. Embora a escola oportunizasse uma forma singular de organização do intervalo destinado ao recreio, na qual todas as crianças, sem restrição de idade ou turma, brincavam no parque e com os brinquedos que são também disponibilizados neste momento, esta é somente uma das faces dos tempos e espaços no interior da escola. Conseqüentemente, foi preciso analisar com mais cautela as hipóteses levantadas sobre o brincar na Escola Amarela, pois esta não é uma atividade simples de se implementar, muito menos na escola que tem a sua cultura própria.

No cotidiano escolar o que encontramos ainda é a dualidade da aula/recreio, e durante a aula o que vigora é a autoridade, a obediência, o silêncio, a imobilidade; no recreio está presente o oposto: a alegria, a espontaneidade, a expressão, o prazer, a vivência plena da infância, do direito de ser criança.

Após situar o objeto de pesquisa, apresentarei os capítulos a seguir, que foram organizados de modo a apresentar o processo da pesquisa, os dados obtidos e as análises realizadas. O processo de pesquisa resultou nesta dissertação, que foi organizada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo apresento o percurso da investigação, considerando os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

Em seguida, no segundo capítulo, busco na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nos estudos de Lev S. Vygotsky, Aléxis N. Leontiev e Daniil B. Elkonin,

conhecer a importância do brincar como atividade humana. Este capítulo está organizado em três momentos; no primeiro busco identificar a que os autores se referem, quando usam o termo brincar, e o porquê da escolha e da prioridade deste termo e não outro. No segundo momento, apresento os conceitos teóricos que corroboram para a compreensão da dimensão histórica, social e cultural do brincar. E no terceiro momento situo a contribuição do brincar para o processo de apropriação da cultura pela criança.

No terceiro capítulo, procuro ampliar o foco de análise buscando reconstruir as relações estabelecidas entre infância, brincar e escola, contando para isto com os estudos da Sociologia, da Antropologia e da Historiografia.

Apresento no quarto capítulo a contextualização da educação no panorama histórico de Blumenau e da rede pública de ensino, assim como a Proposta da Escola Sem Fronteiras, para em seguida apresentar a escola-campo. Em relação à Escola Amarela, serão apresentados sua história, constituição, organização, estrutura, e funcionamento. Também está contemplado um estudo sobre o seu Projeto Político-Pedagógico, em que são definidos os espaços e tempos de aprender e de brincar.

No quinto capítulo apresento os resultados da análise, considerando as seguintes categorias: o brincar na visão das crianças, os brinquedos, os tempos e os espaços de brincar, a formação dos grupos e os modos de brincar na escola. Procurei dar maior visibilidade à “voz” da criança, pois é sobre ela e as suas atividades que o foco deste trabalho se centraliza.

Nas considerações finais procurei sintetizar as conclusões desta pesquisa fazendo algumas indicações sobre o brincar na escola.

Os anexos que constam no presente trabalho têm por objetivo dar maiores informações ao leitor acerca dos procedimentos metodológicos e resultados da pesquisa. Assim, no Anexo I apresento a “bibliografia temática inicial sobre o brincar”, pois no decorrer da pesquisa senti necessidade de conhecer o que havia de estudos e publicações nesta área e esta busca foi imprescindível para sistematizar as leituras sobre o brincar. No entanto, não foi possível realizar uma busca exaustiva e este

trabalho deve ser considerado somente como ponto de partida para estudos mais aprofundados.

Encontra-se no Anexo II os instrumentos utilizados no decorrer da pesquisa, como o roteiro para a entrevista com as professoras, a direção e as crianças.

O Anexo III traz na íntegra, o registro de uma entrevista com uma criança.

E no Anexo IV incluí o livro construído junto com as crianças no momento da entrevista, intitulado: **O segredo das crianças de todos os tamanhos.**

CAPÍTULO I

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Contaram para a “Desconhecida” que numa terra não muito distante havia um lugar especial para as crianças de todos tamanhos e que lá existia uma mistura de faz-de-conta e realidade. Também lhe disseram que alguns moradores daquela localidade tinham sérias dúvidas sobre o que era realmente aquele local, outras pessoas diziam que se tratava de uma Escola.

A Desconhecida foi investigar este diz-que-diz-que e percebeu que as crianças de todos os tamanhos vinham em bando e a maneira sorridente com que chegavam indicava que elas gostavam de estar ali.

Certo dia a Desconhecida entrou neste lugar, porque era muito curiosa e queria saber o que acontecia de diferente lá dentro¹².

Entre a diversidade de métodos existentes, pareceu-me apropriado utilizar para esta pesquisa o **estudo de caso**, dado que o objetivo proposto era o de conhecer como as crianças significam o brincar na escola.

Este método permitiu uma abundância de descrições que foram marcadas pela riqueza de detalhes e que possibilitou o uso de múltiplas fontes de verificação permitindo o desenvolvimento da investigação sob várias frentes, dando assim maior visibilidade ao complexo fenômeno investigado.

A escola, neste trabalho será compreendida como uma “instituição sociocultural”, conforme Mafra destaca nos estudos de Waller, pois “[...] para ele, a teia de relações e as pessoas fazem da escola um mundo social cheio de significados. Seu interesse volta-se para a escola que tem concretude, a escola como realmente é, e não a escola que deveria ser” (MAFRA, 2003:120).

Dentro desta concepção, entendo que a escola é marcada historicamente por contradições e superações, e é esta condição que me interessa, pela sua concretude, a escola real, e não outra forma de escola, aquela que gostaríamos que existisse.

¹² Esta é uma parte do Prefácio do livro: **O segredo das crianças de todos os tamanhos** (2003), que foi construído com as crianças, simultaneamente no período das entrevistas.

Neste aspecto o primeiro grande desafio foi definir as metodologias que possibilitassem aprofundar e construir subsídios com o objetivo de captar esta realidade, levando em conta as suas várias dimensões e principalmente a sua dinâmica. Esta foi uma preocupação constante, pois eu buscava um modo de evitar análises que resultassem em fragmentos de investigação.

Alguns autores aconselham que, logo no início da pesquisa, o pesquisador deve explicitar seus procedimentos, quais serão os seus contornos e onde terminará o caso (LUNA, 2002; RABITTI, 1999; TEIXEIRA, 2003). Seguramente é lícito pensar que toda pesquisa deve prever o seu processo e inclusive o seu final, mas isto não significa estruturar um planejamento que possa vir a ser "uma camisa-de-força", especialmente tendo como foco de estudo algo tão singular como "o brincar na escola".

Concomitantemente, os planos elaborados nem sempre se cumpriram ou ainda prevaleceram sem alterações até o término da pesquisa, afinal, a realidade insiste em ser dinâmica. E como bem afirmou Sarmiento, "[...] o método é, deste modo, não a garantia da apreensão dos factos da vida nas grelhas com que o investigador os pretende ler e interpretar, mas o roteiro que reconduz à certeza da possibilidade de um caminho nessa busca, no meio da incerteza e da ambigüidade" (SARMENTO, 2003:154).

Neste roteiro também teve espaço a preocupação com o papel do investigador que é sujeito, constituído historicamente e carregado de marcas. Seguramente, estando inserida no campo de pesquisa, tive consciência da não-neutralidade da minha influência neste espaço e das relações estabelecidas com os sujeitos.

No artigo "Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola" Carvalho (2003) faz reflexões importantes sobre a condição do pesquisador no campo da pesquisa e cita questões como as formas de interação com os sujeitos envolvidos na pesquisa, as resistências, o acolhimento e as expectativas que giram em torno da investigação. Em suma, alerta para que o pesquisador esteja ciente do jogo de forças que deverá enfrentar no cotidiano da escola, especialmente se a investigação envolver, além dos adultos, as crianças.

Carvalho esclarece que, de certo modo, no decorrer da investigação, o pesquisador que trabalha com adultos e crianças está:

[...] dependendo sempre do consentimento do professor da classe para prosseguir suas observações, não pode abertamente negar-lhe sua cumplicidade adulta diante dos alunos, o que poderia significar a perda de seu apoio. Mas percebe, simultaneamente, que esta aproximação com o professor coloca em risco a confiança que as crianças poderiam depositar nele (CARVALHO, 2003:220).

Por isto, minha preocupação primeira foi com o acolhimento desta investigação pela Escola, gerando um acordo com os sujeitos da pesquisa quanto a esta acessibilidade, a cedência de documentos, informações e, conseqüentemente, a presença do pesquisador no interior da escola.

Acredito que este é o primeiro passo para o bom encaminhamento da pesquisa; o segundo, também bastante complexo, é conseguir a colaboração e, por conseguinte, o máximo de informações dos sujeitos envolvidos.

Em relação às responsabilidades do pesquisador, considero metodologicamente apropriado o encaminhamento de, após registrar os fatos e dados, com o mínimo de distorções possíveis e com o máximo de detalhamento, apresentá-los aos envolvidos para que façam a sua apreciação. Esta relação de transparência dos dados e a disponibilidade do pesquisador em discutir com os sujeitos envolvidos, as formas de acessar e operacionalizar as ações para que se alcançasse o resultado esperado, fez com que a colaboração fosse diligente.

Por este motivo, me mantive durante a pesquisa constantemente à disposição para conversar, discutir as questões registradas, explicar e realizar mudanças no material apresentado. É desta forma que entendo este processo de investigação, pois, como afirma Rabitti (1999):

Discutindo observações e entrevistas com os sujeitos interessados, o pesquisador tem a oportunidade de confrontar suas impressões com as das pessoas envolvidas, de redimensionar alguns aspectos ou de colocar outros em relação com determinadas situações. Ninguém pode pretender ir a uma escola e compreender de imediato mais do que aqueles que lá trabalham, talvez há muitos anos. Ocorre, porém, de o pesquisador – que, não podemos esquecer, é um profissional em seu campo e possui, portanto, experiência de implicações teóricas, de instrumentos e de situações reais – ver ângulos e detectar aspectos e ligações que não são percebidos por quem está envolvido quotidianamente em uma

experiência. O seu trabalho, assim, ajuda a aumentar a compreensão do fenômeno nas pessoas envolvidas (RABITTI, 1999:34).

Mesmo tendo estes cuidados, alguns acontecimentos são inevitáveis. No caso de entrevistas, por exemplo, notei que muitos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa agiam ou respondiam às questões de acordo com a sua concepção do que consideravam ser a expectativa do pesquisador. Fernandez Ballesteros registra esta como “[...] uma forma especial de distorção da resposta por não ser intencional ou totalmente deliberada: a pessoa modula suas respostas dependendo das circunstâncias, para de certa forma, adequar-se às demandas da situação social na qual ela se encontra” (BALLESTEROS apud MORO, 2002:75).

Consciente deste desafio e dos limites que sempre advêm desta aproximação com o real, a opção foi pelo estudo de caso numa abordagem qualitativa, tendo em vista que sua finalidade não é a busca de causalidade, mas a compreensão deste caso singular, “o brincar na escola”, em toda a sua complexidade.

Pensar então sobre “o brincar na escola” implicou o entendimento de que esta atividade humana se constitui pela interação de múltiplos fatores que se fazem presentes nos mais diferentes contextos e são transformados continuamente pela própria ação dos sujeitos e por suas produções culturais.

Em diferentes sociedades e culturas a relação do brincar na escola assume formas distintas, segundo o entendimento que se tem de criança, de infância, de brincar e principalmente de escola, instituição que tem uma cultura que lhe é própria. Os significados dessa ação humana na escola aparecem impregnados da ideologia dominante e de contradições que implicam diversas maneiras de entender e explicar esta relação. As crianças, integrantes desta sociedade e cultura, criam a partir destas referências os seus códigos, preservando e, ao mesmo tempo, transformando a própria cultura.

Conforme adverte Florestan Fernandes, o pesquisador “[...] não lida diretamente com os fatos ou fenômenos que observa e pretende explicar, mas com instâncias empíricas, que reproduzem tais fatos ou fenômenos” (1991:77).

Certamente os fatos e fenômenos não falaram por si só, foi preciso primeiramente desvendar as várias realidades que os sujeitos vivem no ambiente escolar e perceber que a escola traz e deixa marcas de uma realidade distinta, de acordo com o lugar e o contexto histórico onde está inserida.

Os procedimentos foram caracterizados pelos mais diversos instrumentos utilizados para a recolha de dados¹³, que envolveram **observações, entrevistas** semi-estruturadas e estruturadas, de caráter individual ou coletivo, e **documentos**.

Com base nos registros e dados “recolhidos” no campo de pesquisa busquei, então, à luz da teoria, a reflexão e a análise que desvelassem a infância no interior da escola, especialmente o brincar.

Neste caso, a perspectiva teórica que também orientou esta análise foi a Psicologia Histórico-Cultural (ver Capítulo II), pela qual procurei examinar a legitimidade das hipóteses da pesquisa através dos conceitos teóricos apresentados.

As primeiras análises dos dados foram sendo empreendidas durante o trabalho de campo, o que me permitiu modificações no decorrer do processo, buscando encontrar as regularidades, as conexões, os contornos que emergem e esclarecem as problemáticas, tornando a realidade apresentada compreensível. Segundo Frigotto, a análise dos dados:

[...] representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudo-concreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade (FRIGOTTO, 1991:89).

Como já defendi, a flexibilidade do planejamento da pesquisa foi determinante, pois permitiu um trânsito constante entre a observação e a análise, entre a teoria e a realidade, possibilitando a ampliação e o enriquecimento das reflexões teóricas.

¹³ SARMENTO (2003:167) discute esta nomenclatura: “A recolha desse material lingüístico é quase sempre realizada num contexto comunicativo, no qual o investigador conversa, pergunta, entrevista, realiza a interação verbal que lhe permite apreender e interrogar os múltiplos sentidos que se cruzam nas escolas. Deste modo, o investigador etnográfico não ‘colhe dados’, como por vezes a urgência da frase-feita convida a dizer ou escrever”. Este autor enfatiza que o pesquisador produz, cria muitos de seus materiais.

Rabitti destaca a contribuição de Stake ao indicar que “[...] a importância de algumas conclusões, ou resultados não dependem da possibilidade de generalizá-las para uma população de casos; o caso pode até não ser representativo, mas o estudo aprofundado de um problema escolar local pode ser iluminante, ou seja, esclarecedor, para professores de outras escolas [...]” (RABITTI, 1999:35). É neste sentido que esperamos contribuir na produção do conhecimento sobre a escola. Sem a pretensão de considerar esta pesquisa uma obra completa e acabada, ela deve ser considerada como um exercício em trilhar caminhos fecundos e capazes de oferecer subsídios para refletir e intervir na realidade.

Nesse sentido, acredito que os fenômenos e processos singulares que foram abordados são parte de uma totalidade maior que os determina e que é, em certa medida, também por eles determinada.

1.1 UM CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como se encontra a infância no interior da escola? Como vislumbrar esta infância pelo viés do brincar, tendo como porta-voz os próprios sujeitos envolvidos nesta ação – as crianças? Como acessar seus códigos infantis, se este acesso é restrito àqueles que são seus membros?

Estas foram algumas das minhas inquietações, que não são só minhas, nem são incertezas desprovidas de fundamento, que acompanharam o processo de investigação. Como podemos nos aproximar desta cultura e desvendar seus códigos sem que os nossos preconceitos interfiram, ou mesmo, que sejamos influenciados ingenuamente por eles?

Sobre essa relação extremamente delicada Bastide (1979) nos presenteou traduzindo em palavras exatamente a sensação que os adultos e, neste caso, mais diretamente os pesquisadores experimentam perante as crianças:

Quem somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que, para elas, somos como os móveis da casa, parte do cosmo exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos (BASTIDE, 1979: 153-154).

Para mergulhar no mundo da criança e enxergar o que se esconde nas sombras do cotidiano escolar foi preciso deixar para trás a minha visão adultocêntrica, o que não foi fácil, nem ocorreu de um momento para outro. Igualmente foi preciso disciplinar o olhar para o estranhamento e assim poder questionar o que estava aparentemente naturalizado na rotina.

Para desvendar os códigos das crianças, é necessário tomar por base a própria criança, partindo dela para um estudo das realidades da infância. Neste caso “[...] as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças” (PINTO & SARMENTO, 1997:24). Com destaque para os “relatos orais” das crianças¹⁴. Pinto (1999), compreende que:

[...] as crianças merecem ser consideradas e estudadas não apenas pelo que hão-de ser, mas também pelo que são, através dos respectivos modos de expressão, das formas de sociabilidade, das redes de interação, dos modos diferenciados de se apropriarem do espaço, do tempo e dos recursos, das suas visões de si mesmas e do mundo em que vivem, daquilo que pensam e esperam dos adultos e do mundo que estes edificaram (PINTO, 1999:3).

Esta concepção é compartilhada por uma significativa coletividade de pesquisadores, que têm contribuído para os “estudos da infância”. Deste modo, lembramos de DEMARTINI (2002:02) em sua declaração insistente de que vale “reiterar a importância cada vez maior, em nossos dias, de **aprender** a ouvir as crianças e os jovens” (grifo meu).

Rocha (1999) em sua tese “A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia”, já apontava este recurso

¹⁴ Embora o número de pesquisadores que se aventuram a “dar voz” às crianças ainda seja ínfimo, podemos observar que este experimento está ganhando mais visibilidade nas pesquisas realizadas nos últimos anos, haja vista os trabalhos de Sarmiento (2000), (2003), Pinto (1999), Sarmiento & Pinto (1997), Quinteiro (2000; 2002), Demartini (2002), Leite (1996), Kramer (2002) e Oliveira (2001).

teórico-metodológico, encontrado em determinadas pesquisas, que buscava escutar as vozes das crianças a partir dos contextos da educação infantil. Contudo, Rocha indicava cautela quanto à utilização deste instrumento, pois havia necessidade de estudos mais aprofundados sobre esta metodologia.

Nesta perspectiva de “dar voz” ao sujeito criança, Quinteiro (2000) destaca os dilemas quanto ao uso de procedimentos e instrumentos metodológicos que devem ser previamente pensados:

Questões referentes aos problemas metodológicos de pesquisa com a criança, fundamentalmente, as relações: sujeito-objeto; infância-criança-escola; criança-adulto, criança-aluno; aluno-professor; além dos problemas relativos aos instrumentos e procedimentos metodológicos, tais como: o uso da entrevista, da enquete, produção iconográfica das crianças, enfim, mediações que ultrapassam as tradicionais, expressas em jogo, brinquedo e brincadeiras, formam um feixe que não se esgota e que apresenta inúmeras dificuldades para serem vencidas pelo pesquisador (QUINTEIRO, 2000:112).

Existem outras questões que envolvem o ato de “dar voz” à criança. De acordo com Demartini, se o pesquisador “[...] não conseguir estabelecer com as crianças certo grau de relacionamento [...], se não conseguir estabelecer certo grau de respeito, de intimidade, para que se crie certa abertura, não vai obter fala nenhuma [...]” (DEMARTINI, 2002:12). Ainda assim, encontraremos as “crianças que falam” e “as crianças que, no momento de falar, silenciam”. Isto requer do pesquisador a compreensão também daquilo que não foi dito ou que tenha sido dito numa só palavra, na sua síntese.

Não há consenso sobre os procedimentos metodológicos para se “dar voz” à criança, nem mesmo modelos ou prescrições que garantam a sua eficácia, o que temos são caminhos na busca de uma “autonomia conceptual” que supõe o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância (PINTO & SARMENTO, 1997).

Estes foram os principais elementos que considerei no momento da elaboração do instrumento teórico-metodológico mais apropriado para acessar as crianças no entanto, para esta tarefa, usei também permitir que emergisse o meu lado

“criançóloga” e “criancista”¹⁵. Assim, optei por algumas escolhas metodológicas para tentar assegurar as condições da “recolha e voz” da criança, pois, segundo Pinto & Sarmiento (1997), esta é a condição principal para o conhecimento e estudo da infância.

Estas escolhas partiram do pressuposto defendido no referencial teórico, de que as crianças desde que nascem estão inseridas em um contexto histórico, que são capazes de fazer múltiplas relações e que, por serem seres sociais, sua memória se constitui por mediações simbólicas, seja pela brincadeira, seja pelo desenho, gesto ou pelas mais diversas linguagens, aspectos estes constitutivos dos seres humanos.

Com toda esta capacidade, quem pode dizer que a criança não tem “história” para contar? A seguir apresento algumas das formas que buscamos para “ouvir” as crianças, entender o que pensam, sentem e fazem neste lugar, pois ninguém pode conhecer, sentir e expressar melhor o brincar na escola do que os sujeitos que lá se encontram.

1.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Com a intenção de conhecer a infância, especialmente o brincar, no cotidiano de uma escola pública, assumi os preceitos defendidos por KUHLMANN de que o que está em pauta não é a inexistência da infância e o direito à mesma, mas sim:

[...] uma perspectiva pedagógica que considera as condições vividas pelas crianças no interior das instituições educacionais. Qualifica-se o direito: direito a uma infância que não seja explorada, que não seja segmentada” (KUHLMANN apud FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002:13) (grifo meu).

Esta busca se tornou mais do que uma possibilidade de estudo, se tornou uma inspiração cunhada no movimento da pesquisa, cujo tempo não foi vivido de forma

¹⁵ Termo cunhado por Ana Lúcia Goulart de Faria, ao prefaciar o livro **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**, ao se referir à necessidade de um redimensionamento e uma construção de outra metodologia para a pesquisa com as crianças, assim tanto a pesquisadora da infância – a criançóloga, – como criancista – a criança que ainda existe dentro dela – transgridem a ordem inventando moda (FARIA; DEMARTINI e PRADO, 2002: ix).

linear numa atividade de causa e efeito, mas numa sofrida e prazerosa catarse que foi expressa pelas crianças, na forma mais original de manifestações do brincar na escola, de maneira que a própria atividade ora coletiva, ora solitária, impulsionava o alargamento da dimensão humana naquelas crianças.

Assim, descreverei os primeiros passos, aqueles que deram o ritmo desta caminhada e foram significando seu contorno.

Os ritos de passagem – estabelecendo os vínculos

Meu trabalho de pesquisa de campo ocorreu durante o período de 25 de novembro de 2002 a 18 de novembro de 2003.

No início, os primeiros contatos foram com a direção para conhecer a escola e realizar o levantamento de dados sobre ela, sendo usada a entrevista com a diretora como instrumento privilegiado, bem como a análise do Projeto Político-Pedagógico elaborado pela escola.

Quando, em 11 de março de 2003, me inseri definitivamente dentro da Escola Amarela, tinha muitas expectativas em relação a este campo da pesquisa, que considerei tão particular.

A curiosidade acompanhou-me nesse momento inicial, quando me sentia ainda uma “Desconhecida¹⁶”. O processo de (re) conhecimento é lento, os dois lados ficam um tanto quanto reservados, se conhecendo por meio de outras linguagens, menos faladas e mais evidenciadas pela postura, pelos olhares, e sinais.

Aos poucos, convivendo com as crianças em todos os tempos e espaços, fui me tornando mais próxima e também uma referência para quando precisavam de alguma

¹⁶ Esse termo foi usado para identificar a personagem no livro produzido em conjunto com as crianças durante as entrevistas.

ajuda ou mesmo companhia, principalmente no horário do recreio¹⁷, até porque este é o momento de maior descontração na escola.

Quanto à aceitação da minha presença na escola por parte dos adultos, creio que a relação ocorreu dentro do esperado, tendo ciência de que sempre a presença de um observador é um elemento inoportuno por definição¹⁸ (RABITTI, 1999:48).

Muito antes de chegar ao campo de pesquisa a minha preocupação era de não interferir no cotidiano da escola, mas este cotidiano é feito de pessoas, de histórias, de experiências, e cada um carrega suas bagagens cheias de marcas da vida. Dentro do que a própria pesquisa permitia, mantive a maior transparência de dados e acessibilidade possível, além da discrição.

O mapa e um jeito de caminhar

Pelo fato de investigar a infância numa instituição de ensino que atende crianças de 6 a 14 anos de idade, os múltiplos instrumentos de pesquisa utilizados auxiliaram a desenhar os contornos desta infância, entrevendo também os seus modos, tempos e espaços de brincar.

Entre eles destaco a pesquisa nos documentos oficiais da escola e da rede, os registros das observações do campo de pesquisa¹⁹, as entrevistas semi-estruturadas e as conversas tanto com os adultos quanto com as crianças, as fotografias e os desenhos. Desta forma utilizei estes instrumentos como estratégia de pesquisa, pois com as diferentes fontes de registro de um mesmo fenômeno teria mais elementos para compreender a infância no interior da escola.

¹⁷ Quando entrei no campo para iniciar as observações, em 11 de março de 2003, na sala dos professores encontrava-se um aviso: "PROFESSOR QUE ESTÁ EM ESTUDO: NÃO ESQUEÇA DE ESTAR NO RECREIO COM AS CRIANÇAS", mas raramente observei esta prática.

¹⁸ Para saber mais sobre a relação do pesquisador com o campo de pesquisa ver em: Carvalho (2003), Zago (2003), Mafra (2003), Leite (1996), entre outros.

¹⁹ O Diário de Campo foi o primeiro instrumento utilizado para os registros ocorridos no cotidiano, e este material esteve presente durante todo o percurso das minhas inserções no campo de pesquisa.

As observações tinham por objetivo conhecer o brincar no cotidiano da escola, buscar informações sobre a jornada escolar, rotinas e acontecimentos ligados à vida escolar do 1º Ciclo e na multi-idade²⁰, mais especificamente dos grupos de crianças de 6 a 8 anos de idade.

Realizei, primeiramente, um estudo exploratório com o intuito de me aproximar deste cotidiano, construir um primeiro esboço da Escola Amarela e também levantar questões mais específicas que indicassem caminhos que melhor me conduzissem a conhecer “como as crianças significam o brincar na escola”.

Esta estratégia do estudo exploratório aconteceu no período de 11 de março a 3 de abril, durante oito horas diárias em que acompanhei as turmas de seis anos, as de sete anos e as de oito anos, incluindo a reorganização de turmas na multi-idade, nos dois períodos, matutino e vespertino.

Neste momento da pesquisa, ainda não havia uma maior preocupação em definir “o que” observar, pois o interesse era conhecer os “ritos” da escola de que fala Forquin (1993) obter dados que possam auxiliar no entendimento do seu cotidiano.

A impressão que tive foi a de que todos os dias na escola ocorriam de forma exatamente igual: os tempos, as atividades, algumas falas das crianças e dos adultos, e, principalmente, as brincadeiras.

A minha sensação era a mesma de quando se adentra a noite numa casa onde não há luz: no início tudo é igual, um breu, mas a minha esperança também era a de que, aos poucos, os olhos fossem se adaptando àquela realidade e eu começasse a distinguir algumas formas entre as muitas sombras.

Estas “formas” me indicavam que eu precisava fazer mudanças no planejamento, rever as questões, o objetivo, e principalmente voltar ao referencial teórico para que este iluminasse estas sombras.

Recuperando a curiosidade e junto com ela a busca pelo estranhamento, comecei a fazer algumas questões com relação ao que para mim já era o habitual, então, comecei a questionar a minha própria miopia: por que as crianças menores estão brincando pouco no parque? Quem brinca no parque? Por que estão separadas

²⁰ Esse termo refere-se à organização das turmas no interior da escola e será detalhado no capítulo IV.

as crianças maiores das menores? As crianças brincam juntas em algum momento? Ou nunca brincam juntas? A metodologia eleita permitiu esta visibilidade, pois ela me provocava a registrar e registrando repensava os modos e as cenas que presenciava na escola.

Tomando por base estas questões pude com mais propriedade discernir o que era significativo investigar, e a partir daí um itinerário foi cuidadosamente pensado para que auxiliasse a encontrar o caminho para prováveis respostas ao problema referendado. Deste modo os eixos que reconduziram as observações foram os seguintes:

1. Como a escola vem tratando a infância, mais especificamente o brincar?
2. De que forma a escola conduz as manifestações do brincar no seu cotidiano?
3. Existe um planejamento na escola para as atividades lúdicas?
4. Se existe, os adultos incluem ou não as crianças nestas atividades?
5. Como o professor conceitua e trabalha com a atividade de brincar nesta escola?
6. Como o professor traduz as idéias que estão no Projeto Político-Pedagógico na realidade, no cotidiano?
7. Quais as situações em que as crianças se manifestam, e o que manifestam sobre o brincar?
8. De que e com quem brincam?
9. Com o que brincam?
10. Como acontece este brincar?

Para que este itinerário se transformasse em respostas, as observações foram registradas buscando ser fiel aos fatos e fenômenos presenciados, as expressões e manifestações evidenciadas e às falas dos sujeitos envolvidos. Todas as observações foram registradas no caderno do Diário de Campo, posteriormente digitadas, e se

constituíram na única forma de registro das observações acompanhadas no decorrer do ano de 2003.

A seguir iniciei a segunda parte da pesquisa, que foi acompanhar mais sistematicamente as turmas eleitas: uma de seis anos, uma de sete anos e outra de oito anos, no período entre 18 de agosto a 5 de setembro, observando-as durante quatro horas diárias, uma semana em cada turma.

No decorrer destas observações fiz uso de registros fotográficos para que pudesse apreender, da realidade investigada, as imagens que expressavam fragmentos imperceptíveis de um tempo e espaços vividos, e que só as lentes de uma câmera podem detectar.

Neste processo tive a oportunidade de estar muito próxima das crianças em diferentes momentos de sua rotina escolar, como no pátio, na hora de chegada e saída, nas aulas de educação física, nas atividades extracurriculares, no recreio. Aos poucos fui sendo procurada para auxiliar na resolução de conflitos, inclusive, de crianças com quem eu não possuía contato anteriormente, tornando-me uma espécie de referência. Neste caso era procurada para que visse o que sabiam fazer, para conversar ou mesmo para explicar a minha condição na escola.

Depois que deixei de ser a “Desconhecida” dentro do campo, as aproximações com as crianças se estreitaram, principalmente em lugares mais descontraídos como o espaço do recreio, ou mesmo dentro da sala de aula, entre uma troca de olhar, num bilhete contendo alguns sinais ainda por serem decifrados, um sinal indicando que estava tudo bem (o polegar empinado), uma palavra ou sussurro. Desta forma, devagar, respeitando o tempo de cada um, aos poucos, consegui melhorar a relação entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado.

Pude, então, não só observar, mas construir vínculos com as crianças, condição para este tipo de pesquisa, como por exemplo, na sala de aula, de forma que, sentada entre elas, iam me “mostrando” a dinâmica daquele espaço, auxiliando-me a compreender “os sinais”. Neste lugar também trocávamos idéias, conversando sobre os acontecimentos que ali observei, e esta “conversa” acontecia nas “frestas”, da forma que conseguíamos aproveitar ou mesmo criar o espaço, e fiz destas oportunidades

momentos de ricas descobertas. O fato de eu ter optado por roteiros semi-estruturados, possibilitou lugar para o inusitado, o excepcional, o singular, como ocorreu muitas vezes, e foi fundamental no decorrer do trabalho.

Também foi na sala de aula que as crianças me entregaram pela primeira vez desenhos: assim que eu abria a folha dobrada, a criança se aproximava, como que para explicar o que havia representado, e ficávamos cochichando por alguns segundos, quando então ela voltava à sua carteira.

Segundo LEITE (1996:82), “[...] quanto maior o leque de opções para a expressão, mais portas abrimos para nossa escuta [...]”. Esta aproximação com as crianças contribuiu sobremaneira para a construção e o delineamento da pesquisa, originando ganhos incontáveis deste vínculo que, aos poucos, foram se mostrando reveladores dos modos, atitudes, jeitos, concepções e contradições dos sujeitos investigados.

1,2,3, gravando – as entrevistas e os desenhos

Como a convivência e as conversas eram tranquilas na relação entre pesquisadora e pesquisados, este foi o clima que instituiu a base para a entrevista. Conforme nossas conversas e encontros iam acontecendo, fui comentando com as crianças da possibilidade de realizar uma entrevista com algumas delas.

A reação das crianças, num primeiro momento, foi de “estranhamento” – demonstraram uma mistura de sentimentos que iam do deslumbramento (talvez se imaginando na televisão) à desconfiança, insegurança – será que este adulto fala sério?

Conforme os dias iam passando, aumentava o número de crianças que vinham me indagar sobre o que era mesmo que eu tinha dito para o “Fulano”, e rapidinho juntava um bolinho de crianças animadas, curiosas querendo saborear mais aquela promessa de escuta, de atenção. Agiam tão entusiasmadas querendo saber como,

onde, com quem aconteceria, de que forma, que deixavam transparecer não só a ausência da comunicação – do diálogo, mas de um diálogo diferente daquele que ocorre entre os pares de crianças, um diálogo que envolve outras relações, como o adulto e a criança.

Conforme ficavam sabendo o que iria acontecer, tanto a reação, como a curiosidade ia se modificando. A ansiedade e o estranhamento iam dando lugar à tranqüilidade e à confiança, porque já não era mais importante saber como iria acontecer, o foco da curiosidade agora era “o que” a pesquisadora queria saber.

Uma semana antes da inscrição para a entrevista todos na escola já sabiam o que e como iria acontecer. Muitas crianças tinham certeza de querer participar, outras se mantinham desconfiadas, e algumas crianças pouco sabiam deste acontecimento.

Dias antes da inscrição, coloquei por toda escola folhetos explicativos, nos corredores, nas salas de aula²¹, pois a procura para fazer a entrevista estava aumentando muito e apesar de ter desde o início planejado que as crianças se inscreveriam, não podia imaginar que pudesse trabalhar com um número excessivamente grande de crianças. Portanto, delimitei, já no folheto, o número de crianças por turma, para que garantisse um número mais expressivo entre crianças de 6 a 8 anos e outro representativo de crianças entre 9 a 14 anos.

Foram oferecidos às crianças dois momentos para fazerem a inscrição para a entrevista, no início da aula e durante o recreio, tanto no período da manhã como no da tarde, mas muitos não chegaram a tempo, e as crianças encerraram as inscrições antes de começar a aula (nos dois períodos), portanto, nem chegou a ter oferta na hora do recreio.

Fui muito procurada para que justificasse os motivos pelos quais as crianças não poderiam mais se inscrever e quando teriam nova oportunidade, pois muitos ainda queriam participar.

Durante este processo de inscrição houve um fato curioso, particular, distinto. Um menino de 11 anos, portador de deficiência visual durante todo processo de divulgação, me dizia: “você já colocou o meu nome?”, pela sua insistência ele parecia

²¹ Ver o folheto e o roteiro das entrevistas no Anexo II.

bastante disposto a participar. Por motivos que dispensam a pré-diga, coloquei o seu nome na lista antes de abrir a inscrição para as demais crianças da escola. A turma à qual pertence o menino me procurou, e “fui à sala deles” resolver o caso. O grupo discutiu e me convenceu de que mereciam ter mais uma vaga, pois a inscrição do menino havia “burlado” o trâmite previsto, e foi o que aconteceu.

Antes de agendar o horário e local da entrevista, fui conversar com a direção, no sentido de aliar os interesses da escola e da pesquisa e interferir menos possível no cotidiano da escola. A diretora ponderou que seria melhor que as crianças, em número de três ou quatro, conforme tinham se inscrito, saíssem da sala para fazer a entrevista. Estudamos juntas, também, qual seria o melhor local para realizá-la, e os critérios eram: ser um lugar silencioso e ter o mínimo de interferências possíveis (um lugar de pouca circulação). O lugar escolhido foi um depósito de produtos de limpeza e almoxarifado da escola, que ficava debaixo da escadaria, um cubículo praticamente sem janela (tinha tijolos vazados por onde entrava a ventilação) e com um certo odor de mofo, mas, com a mesa e cadeiras coloridas, cedidas pela turma das crianças de seis anos, o local foi transformado num lugarzinho bastante acolhedor.

Chegado o dia, eu havia elaborado um roteiro²² para que, ao mesmo tempo, conseguisse muitas informações com o máximo de detalhes possíveis, mas com a preocupação de que este processo não melindrasses em nenhum momento as crianças, seja pela pressão, seja pela extensão de tempo, cansaço, falta do lúdico ou de criatividade.

Das duzentas e quarenta e três crianças matriculadas nesta escola, foram ouvidas quarenta e três crianças, e deste total: dezoito são meninas, e vinte e cinco são meninos, com idades variando de 6 a 14 anos, conforme evidenciam as Tabelas abaixo.

²² O roteiro da entrevista encontra-se no Anexo II.

TABELA 1.1. HISTÓRICO DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS.

CRIANÇAS ENTREVISTADAS																		
IDADE	6		7		8		9		10		11		12		13		14	
SEXO	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
NÚMERO DE CRIANÇAS	3	9	4	4	2	3	2	2	1	3	1	2	3	2	0	1	0	1
TOTAL	12		8		5		4		4		3		5		1		1	

Fontes: Secretaria da Escola Amarela e ficha de inscrição para entrevista.

TABELA 1.2. DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS E DE ENTREVISTADOS POR TURMA.

HISTÓRICO DAS CRIANÇAS MATRICULADAS NA ESCOLA									
	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ	ONZE	DOZE (43)		
							DOZE	TREZE	QUATORZE
NÚMERO DE CRIANÇAS POR TURMA	48	30	26	35	30	31	41	1	1
ENTREVISTADOS	12	8	5	4	4	3	5	1	1

Fontes: Secretaria da Escola Amarela e ficha de inscrição para entrevista.

Conforme consta no registro das entrevistas, às 7h48 entrou o primeiro grupo de crianças para a “entrevista”.

Inicialmente coloquei às crianças, que eu estava ali para conhecer como acontecia o brincar nesta escola e esta era uma pesquisa que serviria para outras pessoas conhecerem a forma como eles brincavam. Informei a eles que estaríamos

fazendo um levantamento das brincadeiras que eles conheciam. Expliquei que eu queria conhecer como acontecia o brincar nesta escola, pois esta era uma grande curiosidade minha, disse-lhes que havia notado que inventavam muitas brincadeiras, e que eu só olhando não entendia como ela funcionava, como o exemplo de uma brincadeira chamada de “caça-vampiro²³” que eu via crianças correndo, fazendo uns sinais, falando sobre sangue, e não entendia nada e que só fui entender depois que as próprias crianças me explicaram como era.

Completei dizendo que, se estas brincadeiras estivessem registradas, elas poderiam servir tanto para os seus colegas aprenderem como se brinca, como para ensinar outras turmas que ainda virão para esta escola brincar como eles brincavam no ano de 2003. Assim, sugeri a produção de um livro, que seria editado, encadernado e ficaria na escola onde todos teriam acesso a ele.

Depois do “convite”, expliquei como aconteceria este trabalho, em seguida dei algumas dicas sobre o gravador, como falar em tom de voz normal, um de cada vez, direcionando a voz para onde está o microfone, sobre a escolha de um nome fictício que eles mesmos inventaram para constar no registro, entre outras coisas.

Após este preâmbulo, conversamos sobre as brincadeiras que elas faziam na escola e, em seguida, pedi para que registrassem em uma fichinha aquelas que lembravam ou as que eram mais significativas para eles. A seguir, as crianças leram esta lista e escolheram entre as brincadeiras mencionadas (se estavam em três crianças, e duas, se estivessem em quatro crianças) aquela que era a melhor de se brincar e registrassem passo a passo como se brinca, e assim o fizeram.

Depois, sugeri que desenhassem a brincadeira, pois era uma outra forma de explicá-la. Assim, ofereci uma variedade de materiais para realizar esta atividade, pois percebi em sala de aula que estas crianças só têm acesso (quando têm) ao lápis preto e à borracha. Deste modo coloquei à disposição deles lápis de cor com 36 cores, giz de cera de formas e cores bem diversas, lápis de cor aquarelado, tudo isto para que servissem também de estímulo para o desenho.

²³ Maiores detalhes no Anexo IV.

Mesmo com este material houve casos em que algumas crianças maiores optaram por não desenhar, outras utilizaram um tempo maior para a entrevista, e outras não fizeram o desenho em função de estar na hora do recreio ou de já estar chegando o horário de irem embora.

No decorrer deste trabalho conversamos o tempo todo sobre tudo o que estava fazendo, e, quando iniciamos efetivamente a entrevista, o clima já era de completa descontração. A conversa fluía, falavam tudo o que eles queriam dizer e sobre o que eu, precisava conhecer. Neste clima havia espaço para o silêncio, para as pausas, para os risos coniventes, para os não definitivos, para os sinais que indicavam que não tinham nada para falar sobre a questão ou ainda que, não queriam falar. Enfim, “dar voz” à criança é também dar tempo para que esta voz se constitua no discurso e no decorrer dos diálogos se expresse sobre o que lhe é próprio. No final todos passavam pelo mesmo ritual, que era rebobinar um pouco a fita e ouvir a própria voz.

Com relação às brincadeiras, aquelas que as crianças relataram no momento que antecedia a entrevista e que foram consideradas por elas as mais significativas, foram traduzidas para o formato de um livro: **O segredo das crianças de todos os tamanhos** (2003). Nele encontramos as brincadeiras com os respectivos modos de brincar, bem como os desenhos explicativos que foram elaborados pelas crianças, e foi prefaciado e organizado por mim²⁴. A obra foi entregue à escola num encontro que tivemos em 15 de outubro 2003, aproveitando o ensejo da comemoração do Dia das Crianças. A curiosidade das crianças foi grande, pois queriam saber se a sua brincadeira, seu desenho, seu nome verdadeiro ou fictício estavam no livro mesmo, precisavam mostrar para os colegas.

Ainda aconteceram dois encontros importantes com as crianças, um deles foi na oficina de brinquedos (que aconteceu no dia da entrega do livro), e outro para fazer o desenho dos tempos e lugares de brincar na escola.

A realização de oficinas de confecção de brinquedos foi uma atividade proposta para comemorar o Dia das Crianças e também serviu como estratégia para suprir a

²⁴ Este livro se encontra no Anexo IV.

demanda da escola com relação a brinquedos. Neste dia, a escola divulgou várias possibilidades de oficinas, sendo que eu me ofereci para ajudar e propus uma oficina. As crianças se inscreveram no que mais as interessava, entre as oficinas encontravam-se: as cinco-marias, a vareta, o jogo da velha em caixa de CD, o boliche, a peteca, argila e a minha, que era “tamanco de pau”.

Dias depois da divulgação das inscrições, a escola entrou em contato comigo para informar que a oficina de “tamanco de pau” aconteceria nos dois períodos do dia e com o número máximo de inscritos. Fiquei muito feliz, pois já estava um pouco afastada do campo e imaginava que as crianças já haveriam de ter me esquecido. Ledo engano.

Chegou o dia 15 de outubro, as crianças me receberam muito calorosamente, enquanto fazíamos os tamancos, as crianças vinham conversar e saber da próxima entrevista e se eu não ia mais escrever sobre eles. Estavam se referindo às observações e aos registros que me viam fazendo o ano todo.

Aproveitei este momento para inserir na conversa um próximo encontro no qual eles fariam desenhos dos tempos e dos lugares de brincar na escola.

Este novo encontro aconteceu em 31 de outubro de 2003, e o organizamos de forma que não excluísse ninguém que quisesse desenhar. Como ocupamos o horário a partir do recreio, a proposta era desenhar em sala de aula e pintar nas mesas da quadra coberta, onde novamente era oferecida uma variedade de materiais para colorir.

Estes registros também integraram a coletânea de materiais da pesquisa, pois entendemos que, assim como as observações, as fotografias, as conversas e as entrevistas, todos estes recursos dizem a respeito da criança, inclusive o desenho, que é revelador das suas manifestações, do mesmo modo que os demais instrumentos utilizados.

CAPÍTULO II

O BRINCAR COMO ATIVIDADE HUMANA

Minha atenção, neste momento, se dirige ao referencial teórico-metodológico que orientou a presente dissertação. Neste caso, a perspectiva do materialismo histórico, que fundamenta a Psicologia Histórico-Cultural, orienta que se busque compreender na história da humanidade como o indivíduo e a sua espécie foram se constituindo; a preocupação é entender o homem como um ser histórico e cultural.

Como bem se sabe, o maior expoente da teoria histórico-cultural é Lev S. Vygotsky, que teve como colaboradores Alexander R. Lúria e Aléxis N. Leontiev. Esses autores acreditavam que a Psicologia deveria ser uma ciência que pudesse “[...] explicar como as características singulares humanas, os processos psicológicos, são produzidos a partir das relações sociais, isto é, do convívio com os outros indivíduos da espécie humana, capazes de elaborar cultura e fazer história” (ZANELLA, 2001:74). Assim, nasce uma psicologia que diz respeito à ciência do homem, uma psicologia histórica, cultural e que trabalha indissociavelmente esta relação com o outro. E neste outro está contida toda a história da humanidade. Portanto, metodologicamente, esta teoria propõe que se entenda que o homem se constrói na relação com a cultura.

Estas questões permitiram uma perspectiva diferenciada para olhar meu objeto de estudo, ou seja, “o brincar na escola”, e por esta razão estabeleci como referencial para este estudo as obras de Vygotsky, Leontiev, e Daniil B. Elkonin, por reconhecer em seus estudos elementos capazes de redimensionar a atividade do brincar como atividade humana.

Com relação ao brincar, Vygotsky (1987),(1989) e (1996) se dedicou a pesquisar a origem e o desenvolvimento dos processos e fenômenos psíquicos, considerando a atividade simbólica como tal. Leontiev (s.d.), (1978), (2001) analisou o jogo conjuntamente com o seu interesse em entender as atividades do homem, por isto tratou de questões que buscavam identificar a evolução dos jogos, a que ele

denominou de enredo. Elkonin (1998), por sua vez, desenvolveu seus estudos sobre a evolução do que ele chamou de jogo protagonizado, característica que se observa nas crianças que estão no final da fase pré-escolar.

É importante registrar que, neste trabalho, não realizei uma apresentação geral da teoria histórico-cultural, pois tinha clareza de que não esgotaria seu estudo em relação ao desenvolvimento humano. Também não foi minha preocupação esmiuçar as diferenças entre os autores, mas compreender alguns conceitos que considero fundamentais para subsidiar as discussões quanto à atividade do brincar no contexto escolar.

Neste momento, explicitarei os conceitos que foram selecionados, tomando por base questões que se encontram na origem desta teoria. De forma geral são eles: 2.1. Definindo o termo brincar; 2.2. A dimensão histórica, social e cultural do brincar; 2.3. O papel do brincar no processo de apropriação da cultura.

2.1. DEFININDO O TERMO BRINCAR

Para que eu possa apresentar as questões teóricas que envolvem o “brincar” preciso inicialmente explicitar meu entendimento quanto a este termo. E na tentativa de apresentar esta definição me deparei com a inexistência de uma terminologia unificada e consensual para designá-lo, uma vez que “[...] jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado” (KISHIMOTO, 2002:7). Pude observar que nas principais línguas européias os verbos *to play* (inglês), *spielen* (alemão), *jouer* (francês) e *jugar* (espanhol) significam tanto “jogar” como “brincar” e são utilizados também para definir outras atividades, como a interpretação teatral e musical (SANTA ROZA, 1993).

O termo brincar, do português, é oriundo do latim *vinculum* significa laço, união, porém, o termo que possui maior abrangência, é sem dúvida, *ludus*, do latim, pois ele designa “[...] os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2001:41).

Existe uma rede muito grande de pesquisadores envolvidos com o tema “brincar” que trazem definições bem peculiares, e que me auxiliaram a construir a trama de sentidos em que este termo está envolvido.

Começarei destacando uma das pesquisadoras deste tema no Brasil – Tizuko Kishimoto (1998), (2003), (2000) e (2002), que em seu livro: **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** define a brincadeira como sendo “[...] a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 2000:21). Como podemos observar nesta citação e nas que veremos a seguir, as referências normalmente se apresentam fazendo relação à brincadeira, ao jogo ou a ambos, mas não especificamente ao brincar.

Heloísa Dantas, neste mesmo livro, revela sua pesquisa com as professoras de educação infantil, na qual questionou sobre o sinônimo para a atividade do brincar, e as respostas foram sempre “prazer”. Dantas analisa que estas professoras se atêm ao efeito e não à causa do brincar, portanto, na sua concepção “[...] prazer é o resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade; inversamente, a imposição pode retirar o prazer também a qualquer uma” (DANTAS, 1998:111).

Elkonin traz em sua obra **Psicologia do jogo** um estudo sobre a etimologia desta palavra e verifica que jogo “[...] começou a significar em todas as línguas um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação” (ELKONIN, 1998:12). Entretanto, faz um alerta quanto à tentativa de enquadrar qualquer definição de jogo, pois:

[...] a palavra “jogo” não é um conceito *stricto sensu*. É possível que por isso mesmo alguns pesquisadores procurassem encontrar algo de comum entre as ações mais diversas e de diferente aspecto denominadas com a palavra “jogo”; não temos, até hoje, uma delimitação satisfatória, dessas atividades e uma explicação, também satisfatória, das diferentes formas de jogo (ELKONIN, 1998:13).

Mas para o historiador holandês Huizinga (2001) o jogo é referido pela sua intensidade, tensão, alegria e divertimento, que acontece entre animais, crianças e adultos. Defende a idéia de que o jogo é central para a civilização e em sua definição de jogo inclui argumentos como:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’ (HUIZINGA, 2001:33).

Das definições encontradas a mais abrangente é esta, e possivelmente ela também poderia ser empregada para definir o brincar, pois acredito que ela possa ser bem aplicada para toda atividade que envolve ludicidade.

Em relação ao brinquedo, sou acometida pela tentação de fechar este conceito como sendo aquele objeto especificamente e especialmente produzido, artesanal ou industrialmente para responder as “demandas das crianças” ou de uma sociedade que valoriza mais o objeto que o sujeito. No entanto, um estudo mais aprofundado me mostrou outras facetas da história e dos conceitos do brinquedo que devem ser levados em conta para a sua compreensão. Estou me referindo aos estudos de Gilles Brougère (1998), (2000), filósofo e antropólogo que tem se dedicado ao estudo do brinquedo e da brincadeira, e também aos estudos de Walter Benjamin (1984), (2002), filósofo alemão que acompanha a história cultural dos brinquedos, ligando-a aos modos de experiência da vida e à compreensão que temos da história.

Estabelecerei, primeiramente, de que modo entendo o brinquedo no decorrer deste estudo, entendimento este baseado nos estudos de Brougère, que defende que o brinquedo deve ser compreendido:

[...] como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos. Por um lado, o brinquedo merece ser estudado por si mesmo, transformando-se em objeto importante naquilo que ele revela de uma cultura. De outro lado, antes de ter efeitos sobre o desenvolvimento infantil, é preciso aceitar o fato de que ele está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser (BROUGÈRE, 2000:7).

Portanto, faz sentido a explicação de Ariès de que estes “brinquedos” surgem como “[...] o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas” (ARIÈS, 1981:89).

Confirmando esta revelação, Benjamin apresenta um objeto que todos nós conhecemos e supostamente já brincamos – o chocalho – também conhecido por matraca. O que sabemos pelo senso comum é que este objeto ajuda na discriminação

auditiva, além de entreter e divertir a criança. Contudo, o que Benjamin encontrou em seus estudos difere profundamente desta visão, pois o que a história revela é que "[...] desde os tempos remotos o chocalho é um instrumento de defesa contra os maus espíritos, o qual, justamente por isso, deve ser colocado nas mãos do recém-nascido" (BENJAMIN, 2002:97). Observamos, neste caso, que a origem do chocalho, um dos mais antigos "objetos de brincar", não foi inicialmente um *brinquedo* de criança pequeninha, pelo contrário, pode ter pertencido antes ao mundo dos adultos, como um objeto pertencente aos rituais de uma cultura determinada.

Os brinquedos documentam como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança (BENJAMIN, 1884). Há brinquedos muito antigos, como bola, roda, roda de penas, papagaio, que provavelmente derivaram de objetos de culto e que, dessacralizados, dão margem para a criança desenvolver a sua fantasia. De qualquer forma, quando há o oferecimento destes objetos para a criança, resta somente

[...] a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformando-se em brinquedos (BENJAMIN, 2002:98).

Os brinquedos, em certa medida, nasceram com a visão que os adultos tinham a-cerca das crianças, ou seja, adultos em miniaturas. E de acordo com os estudos de Benjamin, levou muito tempo até que se percebesse este fato "[...] para não falar do tempo que levou até que essa consciência se impusesse também em relação às bonecas" (BENJAMIN, 2002:86).

Este autor, em 1928, ofereceu novas formas de pensar o brinquedo, e esperava uma superação para os dias atuais do equívoco que acreditava ser a:

[...] brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos [...] tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto. Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a

imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva (BENJAMIN, 2002: 93).

Esta reflexão tem a sua atualidade confirmada pelos mais diversos autores, e sua importância é confirmada pela falsa simplicidade e a inocência relativa que os brinquedos escondem, contemplando as mais variadas formas de infantilizar. O próprio Benjamin (2002) enfatiza o significado do verdadeiro brinquedo, e certamente uma grande parte dos objetos modernos, indicados como brinquedo, não passam de enfeites caros, uma vez que nas mãos da criança praticamente não possuem utilidade. Este objeto oneroso que a mídia coloca como ideal para a criança tem poucas chances de virar brinquedo.

Lembrando ainda da história do brinquedo, por volta do século XVIII, surgem as oficinas especializadas na sua fabricação, e, aos poucos, as crianças começam a ter mais acesso a estes objetos; ao mesmo tempo, observamos que o seu uso não é exclusivo de um sexo, ou seja, tanto meninas como meninos brincam, indiferentemente, com os mesmos brinquedos.

Para entender como os objetos se transformaram em brinquedos precisamos conhecer as dificuldades por que passaram, e talvez ainda passem, os historiadores e colecionadores ao ter que distinguir "[...] a boneca, brinquedo de criança, de todas as outras imagens e estatuetas que as escavações nos restituem em quantidades semi-industriais e que quase sempre tinham uma significação religiosa [...]" (ARIÉS, 1981:90). Na maioria das vezes estes objetos e miniaturas de objetos dos adultos – incluindo os bibelôs, – e principalmente as bonecas – não eram de uso exclusivo das crianças, estes objetos eram utilizados por bruxos e feiticeiras, em seus rituais de feitiçarias, desde as civilizações primitivas. Em relação ao que foi exposto, Benjamin esclarece:

[...] assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as crianças se defrontam, assim também ocorre com os seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou artes puras. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança (BENJAMIN, 2002:96).

Mesmo esta atividade tendo sofrido mutações em função dos aspectos tratados anteriormente, ela ainda é presente, e, conforme Huizinga, sua história se iniciou antes da cultura propriamente dita. Portanto, existe uma impossibilidade de precisar um conceito de jogo, e revela que "[...] o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos" (HUIZINGA, 2001:10).

É por este motivo que, tomando por base a teoria que fundamenta este trabalho, me propus a compreender os termos jogo, brinquedo e brincadeira no sentido mais abrangente, e estarão inseridos em um universo que denominamos "brincar". Portanto, priorizarei neste estudo o termo "brincar", por entender que ele compreende uma multiplicidade de ações lúdicas, e este referencial teórico vem corroborar a qualificação desta atividade humana e dos demais fenômenos ligados a ele como uma atividade que produz desenvolvimento.

Determinado o termo ao qual farei referência neste trabalho, faz-se necessário apresentar em que consiste o brincar nesta perspectiva teórica.

2.2 AS DIMENSÕES HISTÓRICA, SOCIAL E CULTURAL DO BRINCAR

Para entender em que consiste o brincar nesta perspectiva teórica, precisamos primeiramente entender que "[...] a criança nasce em um mundo que é humano [...]" VYGOTSKY (1996), LEONTIEV (2001).

As pesquisas desenvolvidas pelos precursores da Psicologia Histórico-Cultural comprovaram que, obviamente, não se pode desconsiderar a influência da herança biológica da espécie humana, mas esta herança não determina as funções psíquicas. "As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro" (LEONTIEV, s.d.:274-275). O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais funções especificamente humanas, mas apenas a função para a formação destas funções (LEONTIEV, s.d.). Quando nascemos encontramos um

[...] mundo de objetos, encarnando as faculdades humanas que se formaram no processo de desenvolvimento da prática sócio histórica, não é de imediato percebido como tal pelo

indivíduo. Para que a natureza do mundo circundante, este aspecto humano dos objetos, surja ao indivíduo ele tem que exercer uma atividade efetiva em relação a eles, uma atividade adequada (se bem que não idêntica, evidentemente) à que eles, cristalizaram para si (LEONTIEV, s.d.:254).

Isto significa dizer que o que a natureza dá ao indivíduo não basta para que ele viva em sociedade, certamente devemos entender este aspecto não na sua especificidade, mas na diversidade de fenômenos criados pelo homem e que fazem parte do repertório humano, como a linguagem oral, a escrita, os instrumentos, as artes, entre outros. Contudo, não basta estar no centro do fenômeno, é preciso agir sobre ele, e este é o papel do ser humano desde o seu nascimento. Cabe aqui elucidar as palavras de Piéron citadas por Leontiev “[...] a criança, no momento do nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve *aprender* a ser um homem na relação com os outros homens” (PIÉRON, apud LEONTIEV, s.d.:255).

O que observamos é que, quando nascem, as crianças estão inseridas neste mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes e, para que possam se apropriar deles, “[...] que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (Leontiev, s.d.:286). Uma das atividades que pode servir ao propósito de apropriação da cultura humana é o brincar, pois para o recém-nascido se tornar humano não basta que ele esteja no meio de humanos, é necessário que esta criança se aproprie da cultura na relação com os outros homens. Portanto, a origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento, está, segundo os princípios desta teoria, na sociedade, na cultura e na sua história. Desta forma entendo que o brincar é uma atividade humana como é o trabalho.

Desde bebê estamos mergulhados num mundo de cultura, de história e de instrumentos construídos pelo homem, sempre permeado por seres humanos (não necessariamente de adultos) que promovem situações culturalmente valorizadas e que estão carregadas de significados. Este processo tem seu início quando nascemos, por isso Elkonin (1998) nos lembra a prática dos adultos de pendurarem objetos no berço

do bebê para que lhe sirvam de distração e que possam ser manipulados. Na verdade o que estamos fazendo é inserindo este ser dentro desta cultura que é humana.

Outro exemplo de *coisas* que são oferecidas às crianças e que representam objetos reais são os bichos (de borracha, pano, pelúcia, etc.) e as bonecas. Para Elkonin (1998) este último é o brinquedo universal que adquire primeiro a função representativa. Em nossa cultura observamos que a convivência com estes objetos se inicia ainda quando a criança é um bebê, pois eles são colocados ao seu lado para dormir, são levados juntos para a banheira na hora do banho, no passeio, etc.

Estes objetos, aos poucos, vão se transformando pela interação favorecida pelos adultos e mediada por sua cultura, e se transformam em brinquedo. Entre este objeto e sua exploração – o brincar – existe um longo caminho a ser percorrido pela criança que vai se configurar na exploração, internalização, transformação, socialização, construção de ações lúdicas.

E de acordo com Pontes e Magalhães (2003) a “[...] transmissão de um elemento cultural só pode ocorrer dentro de um contexto social [...]”, ou seja, o brincar como cultura só pode acontecer no social. E foi justamente esta relação que possibilitou a acumulação e a transmissão de experiência, as quais colaboraram no desenvolvimento do homem e, conseqüentemente, no progresso da humanidade.

Prioritariamente, a evolução das funções psíquicas do homem deve-se ao fato de que a atividade característica dos homens é uma atividade produtiva, criadora e fundamental, denominada trabalho (LEONTIEV, s.d.: 252). O trabalho é o criador da cultura, da história humana, das mediações que se constituem num fato universal e específico da espécie humana. Por estas mediações se desenvolvem as atividades coletivas, conseqüentemente, as relações sociais, a criação e o emprego de instrumentos, em especial a construção da linguagem. Para Leontiev (2001) só os humanos têm capacidade de materializar ou mesmo cristalizar suas idéias e experiências em objetos ou instrumentos, ou seja, os artefatos culturais são ao mesmo tempo materiais e conceituais, são manifestações físicas e de idéias.

Esta é a forma com que o indivíduo se humaniza, e são estas experiências que o homem absorve com o trabalho e que vão se imprimindo na sua herança biológica. O

ser humano está sempre realizando algo ao produzir a sua existência, assim vai gerando necessidades que se materializam em atividades, desencadeando ações para atingir objetivos, e neste movimento trazem basicamente elementos velhos e novos, de forma que vão organizando estes elementos velhos e criando elementos novos.

Com a criança acontece igualmente, por ser humana, ela está sempre realizando atividades, e a sua atividade fundamental é o brincar, que também pode ser chamada de trabalho. Portanto, a produção da sua existência, ou melhor, da sua existência humana, está garantida, desde que lhe seja permitida a prática do brincar.

O brincar é a atividade que permite e garante à criança a apropriação da cultura dos objetos e dos fenômenos pelas relações humanas, e, quando ela se apropria dos conhecimentos da cultura, torna-se também capaz de produzir cultura.

Nos estudos de Elkonin (1998), nos deparamos com um levantamento sobre as diferentes formas de brincar nas mais diversas culturas e nos vários períodos da história. As informações obtidas o levaram à constatação de que nas sociedades que possuem baixo nível de desenvolvimento as crianças participam em nível de igualdade nas atividades laborais juntamente com os adultos, e elas também brincam e jogam com material de toda a espécie. Entretanto, constatou que estas crianças não representavam cenas da vida dos adultos, nem imitavam em seus jogos as situações vividas no cotidiano dos adultos, ou seja, nestes casos inexistia a presença do faz-de-conta ou, como prefere chamar Elkonin, do “jogo protagonizado”.

Com a evolução das sociedades tanto os meios como as formas de trabalho passaram a ser mais elaborado, e esta transformação do caráter da produção resultou numa outra divisão de trabalho, neste aspecto houve uma mudança na participação das crianças, que agora ficam à margem das atividades laborais.

Para Elkonin é neste momento que nasce o jogo protagonizado, e este é fundamentalmente resultado do desenvolvimento histórico da sociedade, que teve como consequência a mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais, a qual está relacionada com as condições sociais concretas da vida da criança.

É a partir desta segregação que a criança, em vez de vivenciar as suas experiências juntamente com os adultos, passa a viver a sua infância em separado.

Este fato faz com que a criança busque uma forma diferente de ter acesso à cultura de modo geral, e esta forma é traduzida pelo brincar. Brincando de faz-de-conta a criança tem acesso ao mundo dos adultos, e este modo de brincar conduz a criança também ao aprendizado de práticas e papéis sociais da sua cultura.

Por meio destas atividades a criança observa que as relações sociais apontam os modos de “ser um humano”, e o papel do **outro** tem fundamental importância na constituição cultural deste humano, pois este se constitui sujeito na relação com o outro, um “outro” que compartilha do mesmo contexto e que por isso lhe é possível transmitir significados daquele meio em que se encontra. Portanto, o meio no qual a criança vive e age apresenta-se para Vygotsky como um lugar carregado de significados, história e cultura, onde não cabe pensar num ser abstrato.

É neste contexto que se constitui o humano, pois sua aprendizagem “[...] pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1996:115).

Nesta linha de raciocínio, avalizada pela teoria histórico-cultural, pode-se afirmar que, quando a criança brinca de faz-de-conta, o que ela realmente apresenta são as funções que as pessoas exercem no seu cotidiano, e, de acordo com Elkonin (1998:34):

[...] a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel do adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo .

Assim, quando a criança brinca, o que ela internaliza, repete e/ou transforma são as ações que ela observa das relações e funções exercidas no cotidiano das pessoas. Portanto, ao brincar a criança se expressa, e, deste modo, segundo Brougère:

[...] insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido. Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade (BROUGÈRE, 1998:105).

E durante este processo a criança aprende a distinguir o que e quando uma atividade é lúdica ou não, pois:

[...] a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica (Brougère, 1998:106).

Neste caso, faz-se necessário explicitar em que conceito de cultura estou me pautando. Busquei entender este conceito na Filosofia, a qual traz a palavra cultura com dois significados, sendo um deles, o mais antigo, que “[...] significa a formação do homem, sua melhoria e refinamento [...]” e o segundo significado “[...] indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização” (ABBAGNANO, 2000:225). Ainda em Abbagnano (2000) encontramos o mote de que esta palavra é

[...] usada por sociólogos e antropólogos para indicar o conjunto de modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de determinada sociedade. Nesse significado, cultura não é a formação do indivíduo em sua humanidade, nem sua maturidade espiritual, mas é a formação coletiva e anônima de um grupo social nas instituições que o definem (ABBAGNANO, 2000: 226).

Na Psicologia Histórico-Cultural Vygotsky traz o conceito de cultura como um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem. Compreende a cultura como uma prática social resultante das relações sociais próprias de uma determinada sociedade e também como um produto do trabalho social (PINO, 2000).

Vale ainda registrar que Huizinga traz em seus estudos que o jogo é anterior à cultura e, certamente, se o relacionarmos à lógica vygotskiana, que diz que o social é ao mesmo tempo condição e resultado do aparecimento da cultura, a afirmação de Huizinga estava correta.

Nesta perspectiva, o social precede a cultura e, concomitantemente, adquire nela novas formas de existência. É por este motivo que “[...] sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens” (PINO, 2000:53).

Por conseguinte, o desenvolvimento humano acontece num processo contínuo de internalização das formas culturalmente existentes de comportamento. E as interações com o meio são consideradas sempre com base em um meio social e cultural específico, com significados particulares, caracterizando cada grupo cultural.

Deste modo é preciso reiterar que, sendo o objeto desta pesquisa “o brincar na escola”, assim, discutirei o processo de preservação e transmissão cultural que a educação congrega, e que, neste caso específico, a cultura é definida como patrimônio de conhecimento e de competências, e a **responsabilidade da escola é transmitir e perpetuar a experiência humana** (FORQUIN, 1993). Ainda em Forquin:

Pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela educação, pelo trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana (FORQUIN, 1993:14).

Pode-se entender “o brincar na escola” como parte de um processo de preservação e transmissão cultural, pois o brincar pressupõe uma aprendizagem social, e neste caso aprender formas de brincar é parte integrante desta cultura. Após estas explanações as questões que emergem são: como acontece esta transmissão, como as crianças aprendem as brincadeiras e, principalmente, como elas significam este brincar?

Conhecendo o que defendem as teorias psicológicas e considerando que na teoria histórico-cultural não há muitas referências ao brincar das crianças com idade acima de sete anos, busquei conhecer os modos de brincar destas crianças, objetivando compreender como as crianças significam o brincar na escola.

2.3. O PAPEL DO BRINCAR NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA

Ao analisar o papel do brincar no processo de desenvolvimento, Vygotsky identifica que muitos definem o brincar como uma atividade que dá prazer à criança.

Mas, segundo este autor, isto é um equívoco, pois existem outras atividades que proporcionam muito mais prazer. Ele menciona que chupar chupeta pode ser uma atividade mais agradável do que alguns jogos que só dão prazer se o seu resultado for interessante (1996:121), mas, de toda forma, o prazer não deve ser visto como uma característica definidora do brincar.

Mesmo o brincar não tendo esta definição, Vygotsky declara que o brincar preenche as necessidades da criança, e entende o termo necessidade não como necessidade física, mas uma motivação intrínseca do ser humano, como "[...] tudo aquilo que é motivo para a ação" (VYGOTSKY, 1996:121).

A atividade é caracterizada por ações que satisfazem necessidades que não se relacionam com o seu resultado objetivo, e esta atividade se denomina brincar, atividade que possui na sua própria essência o seu motivo.

Para compreender o brincar é preciso também desmistificar a idéia de que a criança brinca porque tem energia sobrando, ao que Leontiev argumenta que é um contra-senso acreditar nesta possibilidade. Certamente a criança necessita de alguma energia para que possa brincar, contudo não é por isto que ela brinca. A criança brinca porque tem necessidade de agir em relação não apenas aos objetos que estão ao seu alcance, mas em relação ao mundo mais amplo dos adultos (LEONTIEV, 2001:124).

Segundo Vygotsky, tanto a necessidade quanto o incentivo é que colocam a criança em ação, e disto resulta que todo o seu avanço:

[...] está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade (VYGOTSKY, 1996:122).

Assim, o brincar se apresenta como uma forma de a criança satisfazer seus desejos e necessidades que não podem ser imediatamente satisfeitos ou simplesmente esquecidos. Vygotsky define que até os três anos de idade a criança tem necessidade de satisfazer seus desejos imediatamente. Após este período, na idade pré-escolar, a tendência é que estes desejos ampliem em muito o seu número, e sua forma de

resolvê-los é pelo brincar. Se antes dos três anos uma boa conversa e a oferta de outro objeto poderia resolver, mesmo que momentaneamente, com a mudança do foco de desejo agora já não é mais tão fácil esta negociação.

Para “[...] resolver esta tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY, 1996:122). O brincar ou a imaginação em ação é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva, este fato justifica que no brinquedo a criança age com um significado alienado numa situação real.

A imaginação é uma atividade humana consciente e, como todas as funções da consciência, surge originalmente da ação, e ao brincar ela representa e produz muito mais do que aquilo que viu: “[...] o brinquedo envolvendo uma situação imaginária é, de fato, um brinquedo baseado em regras” (VYGOTSKY, 1996:124) .

Vygotsky expõe a idéia de que toda situação imaginária contém regras, explícitas ou não, ainda assim a criança adota a lei do menor esforço, ou seja,

[...] ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido pelo prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY, 1996:130).

E ao mesmo tempo esta experiência traz à criança a possibilidade de emancipação, pois, ao brincar, ela toma posse de uma atividade que permite e se sustenta na transgressão do real (VYGOTSKY, 1996:130).

Deste modo, quando a criança está representando o papel do motorista, por exemplo, suas ações se enquadram nas regras aceitáveis de comportamento do que ela internalizou sobre o que é ser motorista. A criança aprende deste modo que agir considerando estas regras “[...] significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, a subordiná-lo a um propósito definido” (LEONTIEV, 2001:69).

Neste caso Leontiev traz a sua contribuição assegurando que, quando a criança se imagina motorista, ela pode vir a reproduzir a forma de agir de um único motorista que ela tenha visto,

[...] mas a sua própria ação é uma representação, não de um certo motorista concreto, mas de um motorista “em geral”, não suas ações concretas, tais como foram observadas pelas crianças, mas as ações de guiar um carro em geral, dentro dos limites, é claro, da compreensão e generalização dessas ações, que sejam acessíveis à criança. É por isso que o motivo para a criança não é reproduzir uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, ou seja, precisamente uma ação generalizada. (LEONTIEV, 2001:130).

A criança, ao reproduzir o comportamento social do adulto em suas brincadeiras, combina situações reais com elementos da sua imaginação. Deste modo a criança demonstra que é capaz de fazer mais do que ela pode compreender.

Se toda situação imaginária contém regras, Vygotsky traz a revelação de que todo jogo, incluindo aqueles “[...] chamados jogos puros com regras [...]”, por sua vez, contemplam situações imaginárias (VYGOTSKY, 1996:125).

Esta situação imaginária é muito mais a lembrança (memória em ação) de alguma coisa que realmente aconteceu do que uma situação imaginária nova. Este é um processo psicológico novo para a criança, e na medida em que a brincadeira se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente do seu propósito; esta ação representa uma forma especificamente humana de atividade consciente (VYGOTSKY, 1996:122).

E neste aspecto as transformações que começam a ocorrer na memória impedem que a criança esqueça seu desejo, com a mesma facilidade com que fazia antes, pois agora conta com a capacidade de registrar e conservar experiências, as quais lentamente vão se operando. Estes são elementos das Funções Psicológicas Superiores, que são processos tipicamente humanos como: a memória, a imaginação, a atenção, a capacidade de planejar, de antecipar, a linguagem, entre outros.

As Funções Psicológicas Superiores, entendidas como ações mediadas, ocorrem pela interação da criança com membros mais experientes da cultura, propiciando nesta interação a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação social.

Este processo de formação resulta do movimento dialético entre interpsicológico e intrapsicológico, que são propulsores das Funções Psicológicas Superiores. De acordo com Vygotsky “[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior *da* criança (intrapsicológica)”, e este processo está ligado a mudanças “[...] nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis” (VYGOTSKY, 1996:75).

Desta forma, o brincar auxilia na constituição do indivíduo como sujeito, possibilitando que este seja capaz de regular voluntariamente sua conduta, pois é pelo brincar que a criança se apropria das significações produzidas nas relações sociais, constituindo-se como sujeito, caracterizando-se assim o brincar como uma atividade potencialmente destinada ao desenvolvimento da psique da criança e, conseqüentemente, da sua consciência.

Neste processo as situações criadas pela imaginação da criança, no momento em que brinca e as situações/objetos reais, presentes no seu dia-a-dia, fazem com que ela possa criar, atribuindo outros significados aos objetos com os quais brinca, objetivando satisfazer suas necessidades e desejos, de forma imediata, portanto, “[...] um dado objeto tem um significado no brinquedo e outro significado fora dele” (VYGOTSKY,1996:134).

De certo modo, como afirma Vygotsky, a base de toda ação criadora está na inadaptação ao mundo real, e sem a tensão que move o sujeito a agir não haveria criação. Em seu livro **La imaginación y el arte en la infancia** Vygotsky (1987:35) alerta que “[...] *o ser que se encontra plenamente adaptado no mundo que o rodeia, nada poderia desejar, não experimentaria ânsia nenhuma e, certamente, nada poderia criar*” (tradução minha).

Assim, a criança ao brincar vai criando suas experiências, contribuindo e construindo conhecimentos acerca do mundo e do outro com quem se relaciona. Conforme Vygotsky (1996), o brincar é responsável por grande parte do desenvolvimento da criança, pois “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das

motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKY, 1996:126).

Este processo também é enfatizado por Leontiev em seu estudo sobre o desenvolvimento do psiquismo, ao destacar que o mundo dos objetos que a criança assimila vai ficando cada vez mais amplo para ela. Este mundo se relaciona aos objetos que pertencem ao seu ambiente e aos adultos, com os quais ainda não pode operar na realidade, pois estão além da sua capacidade (LEONTIEV, 2001:120).

Sua necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as ações desejadas, por outro, fazem com que a criança resolva esta contradição pelo brincar (LEONTIEV, 2001:121). Desta forma a criança descobre um mundo novo – o mundo dos adultos. A criança não percebe inicialmente, mas o seu propósito é atuar como um adulto. Antes da descoberta a criança brincava com a boneca, agora ela assume o papel de mãe, e a boneca é a sua filhinha. O menino não empurra somente o carrinho, agora ele é o bombeiro que dirige o seu caminhão.

Ao presenciar estas ações da criança é comum o próprio adulto dizer à criança que ela está procedendo como um homenzinho (ELKONIN, 1998:403), e, mesmo sem saber, este adulto está contribuindo para a aproximação destes dois mundos. Aos poucos a criança vê no adulto seu modelo e começa a percebê-lo pelas suas funções nas relações humanas.

Tomando como referência o mundo dos adultos, o brincar é a forma que a criança tem de satisfazer seus desejos, lembrando que para atender as suas necessidades básicas a criança fundamentalmente conta com as relações estabelecidas com os adultos, que fazem parte de um restrito grupo, que determinam suas relações com todo o resto do mundo, e estas pessoas são seu pai, mãe e as pessoas muito próximas destas. A criança conta também com as relações estabelecidas com um segundo grupo que é formado por todas as demais pessoas, e, conforme Leontiev, “[...] as relações como essas são mediadas pelas relações que ela estabeleceu no primeiro círculo, mais estreito” (LEONTIEV, 2001:60).

Se as relações e o desenvolvimento da criança dependem de um grupo restrito de pessoas, é bem possível imaginar como o fato de ingressar na escola pode mudar

totalmente, para esta criança, o seu modo de ver e compreender o mundo, mesmo quando “[...] psicologicamente sua atividade permanece como antes, dentro de seus muitos limites básicos” (LEONTIEV, 2001:60). Este desenvolvimento dependerá de como a criança está ressignificando o seu conhecimento, e conseqüentemente, todo o sistema de suas relações é reorganizado de tal modo que “[...] sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações se altera” (LEONTIEV, 2001:59).

Neste sentido, Elkonin (1998) defende que pelo faz-de-conta ou pelo jogo protagonizado, como ele prefere chamar, a criança consegue penetrar na vida e nas relações dos adultos, o que de outro modo não seria possível. Nestas brincadeiras as crianças reconstituem a esfera de trabalho dos adultos que lhes é acessível, assim como também os afazeres domésticos nos quais participam mais diretamente.

Ao brincar de faz-de-conta a criança se comporta como se tivesse mais idade do que realmente possui, ensaia comportamentos, papéis, atitudes, valores e hábitos, situação esta para as quais na vida real ainda não está preparada. Esta atuação nesse mundo imaginário cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, de acordo com Wertsch, significa “[...] a região dinâmica que permite a transição do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico, pois, segundo Vygotsky, todas as Funções Psicológicas Superiores resultam da reconstrução pelo sujeito de uma atividade social, partilhada” (Apud ZANELLA, 2001:98).

Mesmo considerando que existe uma grande diferença entre o comportamento na vida real e o comportamento no jogo, a atuação no mundo imaginário cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal composta de conceitos, ou processos em desenvolvimento. As interações requeridas no jogo possibilitam a internalização do real e promovem o desenvolvimento cognitivo (BAQUERO, 1998).

Vygotsky enfatiza que o brincar é “[...] uma das principais ou a principal atividade da criança [...]” e deste modo ele “[...] destaca o caráter central do brinquedo na vida da criança, subsumindo e indo além das funções de exercício funcional, de seu valor expressivo, de seu caráter elaborativo, etc...” (BAQUERO,1998:101). Na sua singularidade a brincadeira também exerce um papel fundamental no desenvolvimento

do pensamento da criança, pois é por meio desta atividade que ela aprende conceitos e a fazer abstrações, operando com o significado das coisas, sem mais depender dos objetos.

E é a partir deste processo que, aos poucos, a criança aprende a separar o significado da ação, e este significado passa a acontecer predominantemente no brincar. Esta atividade favorece a capacidade de lidar com os significados dos objetos ausentes. É desta distinção que nasce o símbolo.

De certa forma, antes da aquisição da linguagem, a relação da criança com os objetos é de atração, pois estes ditam o seu comportamento (uma porta fechada sugere que seja aberta, um pote aberto sugere que seja fechado...), a criança restringe-se a esta reação porque na primeira infância a consciência é determinada pela união de motivação e percepção, sendo ainda a percepção um aspecto integrado de uma reação motora. Seu comportamento é desencadeado por fatores externos, ou seja "[...] toda percepção é um estímulo para a atividade" (VYGOTSKY, 1996:127).

Por volta dos dois a três anos de idade, a criança apresenta um desenvolvimento bastante avançado, pois houve progresso na sua linguagem, no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores como a memória, a atenção, o pensamento, e já apresenta também a capacidade de representar por meio do faz-de-conta.

Neste período, a criança começa a dar outro significado ao objeto, este deve lembrar de alguma forma o objeto de ação – um cabo de vassoura poderia ser usado para representar o cavalo, pois este objeto guarda semelhança com o cavalo por suportar a ação que no episódio é andar a cavalo. Neste mesmo período, se o objeto fosse trocado por um lápis, a ação não poderia ser realizada, porque a criança neste momento não consegue abstrair o objeto da ação motora, assim não é possível cavalgar um lápis da mesma forma que ele faz com um cabo de vassoura.

Como podemos observar, a criança tem necessidades que não são possíveis de serem realizadas, mas podem ser satisfeitas no seu mundo imaginário. A criança, conforme enfatiza Vygotsky "[...]ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age", mesmo assim as suas [...]ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a

interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa” (VYGOTSKY, 1996:132).

Com a evolução deste processo, a criança não precisa mais de um suporte (objeto) que lembre o seu instrumento de ação (no caso, o cavalo). A criança pode bater os pés no chão, fazendo de conta que está cavalgando, assim ela passa a perceber primeiro o significado atribuído a **ação** e esta em segundo plano, significa que:

[...] separar o significado do objeto tem conseqüências diferentes da separação entre significado e ação. Assim como operar com o significado de *coisas* leva ao pensamento abstrato, observamos que o desenvolvimento da vontade, a capacidade de fazer escolhas conscientes, ocorre quando a criança opera com o significado de *ações* (VYGOTSKY, 1996:132).

No entanto, para chegar a isto a criança certamente já explorou muitos objetos, em diferentes lugares e de diferentes formas, para então conseguir pensar que qualquer *coisa* possa ser um avião.

Vygotsky ressalta que no brinquedo a criança tem a possibilidade, pela utilização de alguns objetos, de executar com eles gestos representativos. É o caso de quando

[...] uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira torna-se, num jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou o dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles. O próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado” (VYGOTSKY, 1996:143),

Esta é a possibilidade do gesto representativo da ação real. Neste sentido, podemos observar a importância de o jogo de faz-de-conta:

[...] ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado – assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente (VYGOTSKY, 1996:143-144).

Neste aspecto Vygotsky pesquisou a gênese da função dos signos na linguagem escrita e pôde constatar que a criança a partir dos três anos de idade é capaz de entender a representação simbólica. Se usarmos objetos familiares da criança representando coisas e pessoas também familiarizadas e lhe contarmos uma história,

ela conseguirá “ler” com facilidade esta notação simbólica. Um exemplo ilustrativo seria a história do “Lobo mau e os sete cabritinhos”, contada usando como suporte escovas de dente de tamanhos diferentes para representar os cabritinhos e uma tesoura para ser o lobo.

Neste caso o objeto usado deve cumprir uma função de substituição: a tesoura significa a figura do lobo, a escova menor, o cabrito que é caçula, mas somente o gesto pode dar a eles os significados. Aos poucos a criança descobre que “[...] os objetos não só podem indicar as coisas que eles estão representando como podem, também, substituí-las [...]”, e assim “[...] sob o impacto do novo significado adquirido modifica-se a estrutura corriqueira dos objetos” (VYGOTSKY, 1996:145).

Então, voltando à história do lobo e dos sete cabritinhos, se a tesoura é o lobo e cai da mesa em que estamos contando a história, a criança pode dizer: “o lobo caiu”. Neste caso o objeto adquire a função de um signo, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças” (VYGOTSKY, 1996:146).

As crianças um pouco maiores podem ler notações um pouco mais complexas, mesmo assim os objetos devem, como neste experimento, admitir o gesto apropriado e que possa funcionar como um ponto de aplicação dele (VYGOTSKY, 1996); caso contrário, serão rejeitados pelas crianças. Neste episódio Vygotsky salienta que:

[...] representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira de faz de conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem (VYGOTSKY, 1996:146).

Vygotsky pautou-se nos estudos de Heltzer, que se dedicou a investigar como a representação simbólica dos objetos – tão importante no aprendizado da escrita – se desenvolve em crianças de três a seis anos de idade. Sua conclusão foi que, quando a criança brinca, “[...] a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos de idade não está na percepção do símbolo mas, sim, no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação” (VYGOTSKY, 1996:147).

Conforme este estudioso, esta “[...] é uma conclusão extraordinariamente importante; ela indica que a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente,

uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1996:147). Tendo por base tais considerações teóricas, podemos perguntar: Qual é o lugar desta representação simbólica na educação infantil? E na escola? A educação de forma geral tem tirado proveito deste conhecimento? E com relação às outras formas de linguagem? Pois entendemos que não existe somente uma forma de linguagem²⁵, mas que, fundamentalmente para se chegar à linguagem escrita é preciso que a criança experiencie outras formas de expressão como o brincar, o gesto, o desenho, entre outras, e que possibilite o desenvolvimento do simbolismo de segunda ordem.

Acrescenta-se a experiência sociocultural da criança, a linguagem que se constitui não somente como meio de comunicação, mas como signo de excelência na mediação do desenvolvimento das funções psicológicas e como instrumento do pensamento (VYGOTSKY, 1989).

Estas construções oportunizam a criança a dar **significado e sentido**²⁶ às suas representações, fazendo abstrações, e a partir destas ela pode compreender o simbolismo da escrita.

Este processo não acontece de forma linear, e suas características são as rupturas e as aparentes descontinuidades. E este desenvolvimento ocorre no movimento, nesta dialética supostamente fragmentária, mas necessária no seu conjunto, para a conquista do seu maior objetivo. O que significa dizer que a linguagem gráfica aparece tendo por base a linguagem verbal, e “[...] neste sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos” (VYGOTSKY, 1996:149).

Muitas vezes quando a criança faz, ou tenta representar, seus primeiros “desenhos”, sua linguagem oral já está bem desenvolvida, exercendo agora uma

²⁵ Segundo Michaelis (1998:1260), o significado de *linguagem* é: 2. Conjunto de sinais falados (glótica), escritos (gráfica) ou gesticulados (mímica), de que se serve o homem para exprimir suas idéias e sentimentos. 3. Qualquer meio que sirva para exprimir sensações ou idéias.

²⁶ Em **Obras escogidas II: problemas de psicología general**, Vygotsky esclarece que “[...] o sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. O significado é só uma destas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa” (Apud ZANELLA, 2001:77).

atividade mediadora que constitui a função de organizar e planejar o pensamento. Quando a criança desenha, ela o faz de memória, com o que conhece; e certamente sabe muito mais do que é capaz de desenhar, e, na verdade, a sua representação gráfica são tão-somente algumas indicações. Observamos que, ao relatar o seu feito, a criança usa o mesmo recurso utilizado durante o registro do desenho, ou seja, sua memória.

A criança leva muito tempo para descobrir que seus traços podem significar algo. Para a criança o seu “desenho” é um objeto em si mesmo, e como prova disto Vygotsky relata que, ao mostrar a ela um desenho onde aparece uma criança de costas, a reação imediata desta é virar a folha para vê-la de frente. Esta ação é sempre acompanhada pela fala, e a linguagem oral está constantemente permeando a construção de todos os outros sistemas de signos que são criados.

Quando pedimos a uma criança para representar, da forma que souber, alguns objetos, muitas crianças utilizam-se do desenho para fazê-lo, e outras já arriscam símbolos abstratos²⁷. É por isto que podemos afirmar que o desenho das crianças se torna linguagem escrita real.

Estes registros, principalmente os desenhos, são símbolos de primeira ordem, que representam diretamente ações ou objetos, e ainda terão que evoluir para chegar ao simbolismo de segunda ordem, no qual o desenho da figura se transforma em sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Em outras palavras, Vygotsky ressalta que a criança passa pela transição de desenhar coisas para desenhar a fala (VYGOTSKY,1996:153). Assim, a defesa é que “[...] dado o estado atual do conhecimento psicológico, a nossa concepção de que o brinquedo de faz de conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita [...]” (VYGOTSKY,1996:153). Deste modo, podemos imaginar as:

²⁷ Sobre este tema verificar FERREIRO Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: CORTEZ, 1998; _____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1985; _____.& Teberosky, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990; e, SMOLKA, Ana L. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 1989, entre outros.

[...] transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de tudo que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita” (VYGOTSKY,1996:154).

As considerações de Vygotsky com relação ao modo com que a linguagem escrita tem sido tratada nas escolas implicam duas indicações do que acredita ser importante partilhar sob o ponto de vista pedagógico para que na escola exista a “linguagem escrita viva”.

A primeira delas é de que mesmo “[...] as crianças mais novas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita” (VYGOTSKY,1996:154), o que poderia ser considerado desde o início da educação infantil.

Contudo, Vygotsky faz algumas ressalvas, as quais ainda não foram consideradas pela grande maioria de professores, ou seja, que:

[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediá-las; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite (VYGOTSKY, 1996:155-156).

Assim, as crianças não precisam necessariamente parar de brincar para fazer um exercício sem sentido e estéril, a escrita pode fazer parte da brincadeira, e assim ela acontecerá de forma prazerosa, significativa e não imposta.

Este é ainda o maior desafio da escola, pois estamos no século XXI, e as práticas que observamos revelam que ainda não compreendemos estes estudos, visto que a escrita ainda é ensinada “[...] como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa” (VYGOTSKY, 1996:156).

Embora as publicações desta teoria sejam bastante divulgadas e conhecidas, ainda se faz necessária uma maior apropriação e reflexão sobre o seu conteúdo, sobre o que verdadeiramente seja “[...] uma leitura e uma escrita relevante à vida [...]” (VYGOTSKY, 1996:156). Em segundo lugar, Vygotsky afirma que a escrita deve

[...] ter significado para as crianças, [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (VYGOTSKY, 1996:156).

A brincadeira, que ainda é muito presente na idade dos cinco aos oito anos, não poderia ser a grande aliada neste processo de apropriação da linguagem escrita? Esta possibilidade pode vir a ser construída com as crianças, como uma divertida brincadeira, cujos desafios se transformem em curiosidades a serem desvendadas. Quanto mais elas se envolvem nesta atividade, acabam descobrindo “de brincadeira” o funcionamento do sistema de escrita.

Outra consideração que Vygotsky faz é que, quando perguntamos à criança o que ela gosta de fazer na escola, entre as respostas nunca aparece: as atividades de sala de aula, e muito menos a escrita. O que isto sugere?

Por outro lado, temos que atentar para a condição dos educadores: será que eles estão preparados para lidar com estas questões do mundo infantil? Como se relacionam com a sua própria ludicidade?

As estruturas conscientes e/ou inconscientes existentes nesse adulto que ensina se refletem fundamentalmente na sua prática. Assim, um professor ou mesmo os pais que desconhecem e/ou não gostam de brincar dificilmente desenvolverão um "olhar sensível" para o brincar, tampouco reconhecerão o valor das brincadeiras na vida da criança.

Acreditamos que, para o professor utilizar o brincar no âmbito do espaço escolar com a devida "seriedade", considerando a sua importância, é preciso que ele reflita **na** e **sobre** a prática, sabendo relacionar o processo de desenvolvimento humano ao surgimento das brincadeiras, considerando que o brincar vai além das questões estritamente cognitivas, sendo, culturalmente, uma atividade humana.

E quanto à forma de efetivação desta prática, Montessori mostrou em suas pesquisas que “[...] o melhor método é aquele em que as crianças não aprendem a ler e escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo” (MONTESSORI apud VYGOTSKY, 1996:156).

Neste aspecto, Vygotsky esclarece que “[...] da mesma forma que elas aprendem a falar elas podem muito bem aprender a ler e escrever” (VYGOTSKY, 1996:156). E completa, afirmando que as crianças “[...] devem sentir necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo” (VYGOTSKY, 1996:156) e que sejam levadas:

[...] a uma compreensão interior da escrita, assim como fazer com que a escrita seja desenvolvimento organizado, mais do que aprendizado [...], assim como o trabalho manual e o domínio da caligrafia são para Montessori exercícios preparatórios ao desenvolvimento da habilidade da escrita. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente os objetos, mas também a fala (VYGOTSKY, 1996:157).

Se, pode ser uma descoberta, então por que insistimos, como afirma Vygotsky, em ensinar “[...] as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal” ? (VYGOTSKY, 1996:139).

A apropriação da linguagem escrita pode ser bem diferente, pode acontecer principalmente a partir de experiências que interessam a criança, que a motivem e ainda que possam ser divertidas e desafiadoras. As motivações, os pretextos para a criança agir se encontram nos seus interesses, que estão, por sua vez, ligados a sua cultura e, conseqüentemente, este processo tem como efeito o desenvolvimento da cultura da criança. Pois todo seu processo evolutivo tem como pano de fundo o seu desenvolvimento cultural.

CAPÍTULO III

A INFÂNCIA, O BRINCAR E A ESCOLA: UMA HISTÓRIA A SER REVISITADA

O capítulo anterior, as discussões centravam-se em compreender o brincar como uma atividade humana, tendo por base os estudos da Psicologia.

Neste capítulo, procuro ampliar o foco de análise buscando reconstruir as relações estabelecidas entre infância, brincar e escola, contando para isto com os estudos da Sociologia, da Antropologia e da Historiografia. Início explicitando o conceito de infância no percurso de sua construção histórica e também delineando os contornos da infância do século XXI.

Para descrever a que concepção de infância estou me referindo, busquei nos estudos de Pinto & Sarmiento (1997), Ariès (1978), Kuhlmann (1998) e Kramer (2003), referências na qual o fenômeno chamado infância é entendido como uma construção histórica e cultural.

Portanto, não se pode pensar em uma única infância, pois, esta reflete as variações da cultura humana, e numa mesma sociedade existem e são construídas diferentes infâncias. Este é o resultado da variação das condições sociais em que as crianças vivem. A criança não é um ser isolado, ela se constitui nas relações sociais, nos mais diferentes tempos e espaços que se fazem presentes em sua vida. E estas vivências e convivências culturais e sociais, dependem do tempo histórico em que se situam e mudam de cultura para cultura.

Por conseguinte, é preciso conhecer esta representação de infância, considerando “[...] as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais [...] e reconhecê-las como produtoras da história”, o que significa dizer que “[...] é preciso considerar a infância como uma condição da criança” (KUHLMANN, 1998:31).

Este pressuposto deixa transparecer que o olhar sobre a infância nem sempre foi o mesmo, e isto nos leva a crer que os significados também não foram os mesmos,

modificações ocorreram e ocorrem por determinações culturais e mudanças estruturais na sociedade, sendo assim:

[...] as crianças participam das relações sociais, e este não é um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN, 1998:31).

Deste modo, conhecendo a história, pode-se dizer que houve um tempo em que crianças e adultos não viviam histórias separadas, pelo contrário, conviviam o tempo todo, fosse no trabalho, no passeio, nas festas, nas brincadeiras, pois a aprendizagem sobre a vida era feita em contato direto com ela.

Estes indicativos me fizeram voltar à história, para compreender como se configurou a infância entendida e vivida pelo viés do brincar. Do que as crianças brincavam, com o que e com quem?

Neste sentido, alguns estudiosos como ARIÈS (1981), NARODOWSKY (2001), BENJAMIN (2002), (1984), HUIZINGA (2001), entre outros, puderam conduzir em uma busca pela resposta destas questões.

Ariès dedicou-se à historiografia, e no seu livro **História social da criança e da família**, no capítulo “Contribuição à história dos jogos”, traz uma descrição histórica da infância de um Delfin, ou seja, título do herdeiro do trono, na antiga monarquia francesa, na qual relata seus jogos e brincadeiras. Em sua obra Ariès buscou identificar as características históricas da infância, que surgem a partir do século XVI e XVII, quando o sentimento em relação à família e à própria infância sofrem modificações em função da estrutura social. Estas revelações permitiram compreender como no século XVII acontecia a relação adulto-criança, de que forma tratavam a infância, qual era o papel do brincar naquela cultura e como se manifestava esta atividade, mesmo em se tratando de uma infância vivida na nobreza.

A interação adulto-criança era mantida pelos costumes da própria cultura de forma que as festas, tanto sazonais como tradicionais, envolviam toda a sociedade, “[...] as crianças e os jovens participavam delas em pé de igualdade com todos os outros membros da sociedade [...]” (ARIÈS, 1981: 94). A justificativa era que, segundo Ariès,

no século XVII [...] não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Em outras palavras, neste período o adulto também brincava sem ser considerado um “tolo”, o caráter lúdico ainda estava preservado como natureza humana. Os mesmos jogos eram comuns a ambos“ (ARIÈS, 1981:88). Alguns brinquedos usados pelas crianças eram: o pássaro preso por um cordão, o cavalo-de-pau, o bilboquê, o cata-vento ou o pião (ARIÈS, 1981). Além destes, Ariès relata situações, nas quais a criança brincava com objetos que faziam parte do mundo dos adultos e dos seus rituais, como o violino. Este objeto não era um brinquedo, no sentido atual do termo, mas um objeto que fazia parte dos rituais aos quais todos assistiam e dos quais participavam. Neste caso, “brincar com o violino” significava fazer de conta, reproduzir uma situação observada na realidade, e assim a criança muitas vezes tornava o objeto um brinquedo.

É importante destacar esta representação da criança ao “brincar de violino”, pois esta é a mais pura florescência da cultura lúdica, a qual procede de um ritual que era vivido lúdica e intensamente por toda a sociedade.

As formas de diversão desta época também incluíam a literatura, por isto eram organizadas reuniões noturnas, de forma que tanto adultos como crianças apreciavam ouvir as fábulas e histórias reais – deste modo percebe-se como a cultura era permeada pelo lúdico, e que por outro lado era mantida pelo vínculo social.

Conhecer as atividades lúdicas relativas há um tempo, no qual quase não havia registros não é tarefa fácil. Ariès encontrou uma das possíveis formas de desvendar esta história pela iconografia²⁸. Apesar de sua obra sofrer críticas, e estas recaiam principalmente sobre os limites metodológicos utilizados, de todo modo foi esta a forma com que seu estudo pôde apontar indícios que nos levam a crer que as crianças brincavam com brinquedos como o cavalo-de-pau, o cata-vento, o pássaro preso por um cordão e bonecas, sendo que destas últimas constam poucas referências. Quanto a estas brincadeiras, Ariès constatou através da iconografia que:

²⁸ A partir do século XV, as pinturas envolviam a imagem dos *putti*, que são crianças (nuas) brincando.

[...] a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturadas aos adultos (ARIÈS, 1981:92).

Nesta forma de organização social pode-se observar que o trabalho:

[...] não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido.[...] os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida (ARIÈS, 1981: 94).

Com a chegada da Modernidade aos poucos os jogos foram sendo, de certo modo, abandonados pelos adultos da burguesia, mas ainda sobreviveram entre as crianças e o povo. Algumas formas de brincar e de diversão se transformaram, e outras foram sendo excluídas da vivência dos adultos, sendo que para estes:

[...] o divertimento, tornado quase vergonhoso, não é mais admitido, a não ser em raros intervalos, quase clandestinos: só se impõe como dado dos costumes uma vez por ano, durante o imenso êxodo do mês de agosto que leva às praias e às montanhas, à beira d'água, ao ar livre e ao sol uma massa cada vez mais numerosa, mais popular e ao mesmo tempo mais motorizada (ARIÈS, 1981: 94).

Com a preocupação em relação à educação de seus filhos, e conseqüente com o surgimento do sentimento de infância²⁹ na família, Ariès encontra nos escritos datados de 1602 a informação de que as crianças eram enviadas a partir dos sete anos à escola³⁰, esta entendida como o [...] mercado da verdadeira sabedoria [...]" , a crença da

²⁹ Ariès buscou na iconografia conhecer a história da infância e percebeu que até o "século XII a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo" e revela que "por volta do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno" (ARIÈS, 1981:50-52).

³⁰ Segundo Saviani [...] a origem da palavra escola em grego significa lazer, tempo livre, ócio e, por extensão, ocupação dos homens que dispõem de lazer; estudo. [...]. Essa educação diferenciada, centrada nos exercícios físicos, música, na arte da palavra e nas atividades intelectuais e desenvolvida de forma sistemática através de instituições específicas era, portanto, reservada à minoria, à elite. A maioria, isto é, aqueles que através do trabalho garantiam a produção da existência de si mesmos assim como dos seus senhores, continuava a ser educada de maneira assistemática através da experiência de vida cujo centro era o trabalho" (SAVIANI, 1997:2).

sociedade é de que na escola os alunos se tornariam [...] os artífices de sua própria fortuna, os ornamentos da pátria, da família e dos amigos” (ARIÈS,1981:277).

É com o surgimento da escola que podemos identificar o nascimento do que seria a infância moderna, caracterizada segundo Narodowsky como o:

[...] afastamento da criança em relação à vida cotidiana dos adultos; afastamento que é determinante, pois implica um passo constitutivo na confirmação da infância como novo corpo. O surgimento da escola é um fato aparentado a esse afastamento: ao mesmo tempo causa e conseqüência (NARODOWSKY, 2001:50).

Ariès sinaliza este momento como crucial da história da humanidade, pois mudaria completamente o destino da criança:

[...] a família e a escola retiram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos (ARIÈS, 1981:277-278).

É neste panorama que nasce a escola como possibilidade de educação da criança, tendo agora um caráter mais institucional e também mais normatizador, sendo preconizados nestas instituições os princípios científicos como reguladores do comportamento infantil.

A escola é um instrumento da Modernidade. Toda a sua estrutura, desde o prédio até o currículo, foi planejada para cumprir uma função disciplinar. Inspirada em instituições disciplinares anteriores, como por exemplo, o quartel e o convento, ela herdou o melhor e o pior de cada um dos seus antecessores. Estas informações possibilitam entender como este sistema se voltou para o enquadramento e o controle social, ou seja, ele foi criado com o objetivo de disciplinar, de enquadrar e de controlar os humores endoidecidos das crianças, assim como para conformar aquela sociedade emergente.

A idéia que se propagou é que os estudantes, jovens e crianças, acostumados à liberdade lúdica, a partir do século XVIII tiveram que criar outros mecanismos para continuar jogando, mesmo tendo a escola a sua tradição disciplinar. Muito lentamente em algumas escolas, como os colégios jesuítas os jogos foram sendo liberados, mas

esta liberação vinha cheia de ressalvas, e, como era de se esperar, os alunos subvertiam a ordem (ARIÈS, 1981).

De fato, a escola foi designando o sentido que a infância consolidou, pois:

Não é casual que o nascimento do sentimento de infância seja contemporâneo à proliferação de discursos normativos das condições que devem ser geradas nesses âmbitos de permanência das crianças. Na medida em que a absorção do corpo infantil por parte da escola vai ganhando terreno, são quantitativamente maiores e qualitativamente mais complexos os problemas que cotidianamente vão se apresentando. Uma nova situação é necessário levar a bom porto: crianças encerradas em escolas, o que implica resolver, por um lado, o tratamento que deverá lhes ser dado, a dinâmica da instituição, e por outro lado, e isso de início é mais importante, necessita-se resolver o modo como essas crianças serão afastadas da produção e do jogo (NARODOWSKY, 2001:51).

Por esta razão, as normas quanto ao lugar e tipos de jogos utilizados se tornavam cada vez mais rígidas, e a sua vigilância, cada vez mais intensa, realizada inclusive por decretos, como nos relata Ariès sobre um documento datado de 27 de março de 1752, escrito pelo tenente-general Moulins, no qual constava: [...] é proibido aos donos das quadras de péla e das salas de bilhar abrir o jogo aos estudantes e aos criados durante as horas de aula, e aos donos das pistas de boliche ou outros jogos abrir o jogo aos mesmos em qualquer tempo“ (ARIÈS,1981:112).

Concomitantemente, em algumas escolas aconteciam práticas que buscavam integrar os jogos às atividades escolares, datadas do século XVII, quando os “[...] humanistas do Renascimento, em sua reação antiescolástica, já haviam percebido as possibilidades educativas dos jogos [...]” mas foram nos colégios jesuítas que “[...]os padres compreenderam que não era possível nem desejável suprimi-los, ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos[...]” (ARIÈS, 1981:112). Então passaram a ensinar a dança, o balé, as peças de teatro com temas profanos e sacros, assim como a comédia, e a permitir jogos como péla e de bola.

No século XVIII, os médicos, “[...] inspirados nos velhos ‘jogos de exercícios’, na ginástica latina dos jesuítas, conceberam uma nova técnica de higiene corporal: a cultura física” (ARIÈS, 1981:113), que recomenda que o corpo se movimente enquanto

crece. No final deste século somam-se em defesa destes jogos a alegação patriótica, pois preparavam os jovens para a guerra (ARIÈS, 1981:113).

Em países como a França e a Inglaterra os jogos não foram totalmente abandonados, mas transformados: “[...] sob formas modernas e irreconhecíveis que esses jogos foram adotados pela burguesia e pelo ‘esporte’ do século XIX”³¹, contagiando em seguida os demais países (ARIÈS, 1981:124).

É importante descrever estes acontecimentos envolvendo o brincar e as metodologias utilizadas pela escola ao longo da história para mostrar o quanto e há quanto tempo se desenvolve a luta pela consideração a esta atividade humana, que ainda não tem seu lugar reconhecido, nem mesmo respeitado, pela sociedade.

Entretanto, me ative a dados mais recentes em relação às perspectivas da educação, instituídos no fim do século XIX, por acreditar que muitos dos procedimentos de ensino, referidos hoje como transgressores e mobilizadores do brincar, são na verdade práticas que tiveram a sua origem na Pedagogia da Escola Nova.

Uma das características deste movimento é que estudos advindos de diferentes campos tomaram como base para a investigação aprofundada o sujeito histórico e social chamado criança, sendo este o motivo pelo qual o século XX ficou conhecido como “o século da criança”³².

Neste sentido, destacar o movimento escolanovista, neste trabalho, será somente para mostrar como a atividade do brincar era considerada, uma vez que existe a consciência da heterogeneidade do pensamento dos diferentes autores que integraram esse movimento.

³¹ A partir do século XIX, há uma progressiva valorização e um incentivo aos esportes, mas Huizinga nos sugere cautela nesta aparente possibilidade de jogo, e o que o leva a desconfiar desta valorização é que “[...] as regras se tornam cada vez mais rigorosas e complexas, são estabelecidos recordes de altura, de velocidade ou de resistência superiores a tudo quanto antes foi conseguido[...]”, e sua avaliação é de que a “[...] sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implica a perda de uma parte das características lúdicas puras. Isto se manifesta nitidamente na distinção oficial entre amadores e profissionais (ou cavalheiros e jogadores, como já foi hábito dizer-se), que implica uma separação entre aqueles para quem o jogo já não é jogo e os outros, os quais por sua vez são considerados superiores apesar de sua competência inferior. O espírito do profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe falta a espontaneidade, a despreocupação” (HUIZINGA, 2001:219).

³² De certa forma, como já profetizava Ellen Key, *o século da criança*, do seu conhecimento, do seu resgate, embora ainda restrito (a certas áreas do mundo, a certas classes sociais) e incompleto (a violência contra a infância é ainda amplamente – e tragicamente – generalizada)” (CAMBI, 1999:387).

Um de seus principais representantes foi Dewey, que no início dos anos 20 já revelava a sua preocupação com o desconhecimento e o pouco interesse da escola em adotar a atividade lúdica.

Maria Nazaré de C. P. Amaral (1998) estudou as concepções de Dewey sobre o jogo, defendendo a tese da importância atribuída por este autor a esta atividade:

[...] o jogo é tão espontâneo e inevitável que, a seu ver, poucos pensadores educacionais atribuíram a ele em teoria o lugar de destaque que sempre ocupou na prática, ou mesmo, poucos tentaram descobrir se as atividades naturais de jogo das crianças oferecem sugestões que possam ser adotadas na escola (AMARAL, 1998:99).

Para Dewey o jogo era a expressão máxima da atividade espontânea da criança e um instrumento educativo poderoso. Salientava ainda que este conseguiria “[...] propiciar a ligação vital [...] entre necessidades infantis de desenvolvimento e exigências sociais próprias da comunidade democrática” (AMARAL, 1998:81).

Ainda segundo Amaral (1998), Dewey escreveu em seu livro: **Escolas de amanhã**, questões sobre as mudanças estabelecidas em algumas escolas preocupadas com as crianças e a sua preparação para a vida. Neste aspecto, Dewey defende que o jogo tem grande valor educacional, pois a criança que brinca de médico, de casinha, está se apropriando do mundo em que vive. Sua intenção é que as crianças fixem na memória os “bons” hábitos, por este motivo aconselha as escolas a utilizarem no horário escolar os jogos exercitados fora da escola, como método para tornar o trabalho mais interessante, mas também pelo valor educacional destas atividades, nas quais a criança aprende as idéias e os ideais adequados sobre a vida (AMARAL, 1998).

O que se pode observar é a tentativa de que a criança passe a ser o centro do processo educativo, e o conhecimento seja integrado ao processo, sendo este conhecimento significativo, na medida que deva ter sentido para a criança e fazer parte de sua vida.

De acordo com Cambi, Dewey compartilhava esta referência e enfatizava que a escola deveria “[...] mudar o seu próprio *centro de gravidade* que, tradicionalmente, era colocado *fora da criança* e deve agora ser formado pelas características fundamentais

da natureza infantil” (CAMBI, 1999:550). Melhor dizendo, o centro do processo educativo deveriam ser os interesses das crianças.

Nesta perspectiva, as crianças deveriam encontrar na escola um espaço adequado para os quatro interesses fundamentais:

[...] para a **conversação com comunicação**, para a **pesquisa ou a descoberta das coisas**, para a **fabricação ou construção das coisas**, para a **expressão artística**, e todo o trabalho escolar deverá ser renovado à luz dessa revolução copernicana, introduzindo, ao lado dos laboratórios, espaços para a criação artística e para o jogo (CAMBI, 1999:550) (grifo meu).

Esta citação diz respeito às bases técnicas da Escola Nova, as quais se caracterizam pela revisão dos meios de educar. Assim, é possível observar que neste discurso há espaço para a criança se manifestar, criar, brincar e desenvolver sua criatividade sua curiosidade.

Este movimento não pode ser estudado de forma acrítica, descontextualizado da conjuntura política e social de seu tempo, pois é pelo seu discurso cientificista de “cadência hipnótica” (MONARCHA, 1989:139) que corremos o risco de assimilarmos seu conteúdo de forma ingênua. Entretanto, o mesmo trouxe um novo olhar sobre a Escola Tradicional, à didática e também sobre a escola em si.

Embora a Escola Nova tivesse como intenção preservar a inocência da criança, ela encontrava-se enquadrada no discurso da Modernidade, e sua pedagogia acabava por controlar, disciplinar e educar dentro dos valores sociais dominantes. Este recurso disciplinar se tornou central quando a educação foi oferecida para todos, sendo que neste conjunto encontravam-se as crianças, e neste caso, as escolas desenvolveram estratégias pautadas em um regime disciplinar mais rígido, incluindo mecanismos de coerção.

Estes procedimentos, considerados condições necessárias para que houvesse a adaptação dos indivíduos e sua preparação para atuação na sociedade seguramente estavam dentro dos “[...] princípios de mercado: produtividade, disciplina, circulação, procurando homogeneizar a cultura e eliminar os laços pessoais” (MONARCHA,

1989:24), preparando-os para o evento da industrialização e adequando-os ao sistema capitalista.

Conforme Medrano (2003), neste caso, a infância que é “[...] silenciada, silenciada de nome, silenciada enquanto sujeitos, aos poucos começa ter uma importância estratégica dentro das políticas de estado” (MEDRANO, 2003:50). No mesmo momento em que o discurso escolanovista centra o foco de sua atenção na criança, surgem manifestações em defesa dos direitos das crianças, especialmente motivadas pelas atrocidades vividas pelos povos nas guerras.

Esta luta pelos direitos da criança teve seu início na década de 20, com Englantine Jebb, que fazia o alerta de que “[...] os custos das guerras dos adultos, das suas repressões políticas e contingências econômicas e sociais são pagas pelas crianças” (HAMMARBERG, apud SOARES, 1997:78). Este movimento resultou na 1ª. Declaração dos Direitos da Criança, ou como ficou conhecido Declaração de Genebra, em 1923.

As Nações Unidas, após a 2ª Guerra, definiram como intenção “[...] preservar as novas gerações vindouras do flagelo da guerra [...] que trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade [...] e estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e outras fontes do direito internacional possam ser mantidos” (Carta das Nações Unidas, 1945).

Em 1959, houve a promulgação e a adoção da Declaração Universal dos Direitos da Criança pela Assembléia Geral das Nações Unidas, na qual contemplava os direitos através de dez princípios. Esta já enfatizava a importância de a criança ter uma infância feliz, sendo o brincar uma dessas condições.

As Nações Unidas, em 1989, adotaram a Convenção sobre os Direitos da Criança, ampliando os dez Princípios para 54 artigos, nos quais encontramos a defesa dos direitos básicos, traduzidos pelo *direito da criança à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento* e, além disto, “[...] reconhece a individualidade e personalidade de cada criança, sendo salvaguardada quer a sua proteção, quer a sua liberdade” (SOARES, 1997:81).

Hammarberg, em 1990 (HAMMARBERG, apud SOARES,1997:82), apresentou um estudo em que agrupou estes 54 artigos em três categorias: os direitos à provisão, à proteção e à participação. Os direitos mais conhecidos e divulgados são os direitos de provisão e proteção, mas nenhuma das três categorias está garantida na prática.

A partir da aprovação da Constituição de 1988, os direitos da criança passaram a existir legalmente, e o governo brasileiro sancionou a Lei N° 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e, através do Decreto Legislativo nº 28, em 14 de setembro 1990.

O que fica claro, após conhecer estas Convenções e Declarações, é que há um confronto entre a normatização e a aplicação da legislação, pois burocraticamente a criança tem direito, mas não o possui realmente. Elaboraram-se as leis, normas, cartas, declarações e entregaram às crianças o papel, mas não o direito de fato.

Portanto, como era de se esperar, a legislação sozinha não tem o poder de solucionar os problemas sociais. Pensarmos que, pela simples existência do Estatuto da Criança e do Adolescente, os problemas da infância estariam solucionados é um equívoco, pois uma lei não é suficiente para garantir a aplicabilidade dos seus artigos. De acordo com Pinto & Sarmiento (1997), a justificativa desta persistência é que:

Esta situação deve-se, entre outros fatos, a que a realidade social não se transforma por efeito simples da publicação de normas jurídicas; as desigualdades e a discriminação contra (e entre) as crianças assentam na estrutura social, pelo que a proclamação dos direitos, pese embora o seu interesse e alcance, constitui, no quadro da manutenção dos fatores sociais de desigualdade e discriminação, uma operação com acentuada carga retórica, de efeitos em grande medida ilusórios (PINTO & SARMENTO, 1997:18).

Como podemos observar, o advento das legislações tentou assegurar os direitos da criança, mas ainda não conseguiu garantir a vivência destes direitos, nem mesmo daqueles direitos que dizem respeito à sobrevivência das crianças.

Realizar esta breve explanação sobre como o brincar foi tratado no decorrer da história da humanidade aliadas às reflexões sobre os direitos das crianças propiciou conhecer informações importantes para que se possa compreender que, depois de muitos séculos, até mesmo a escola ainda carrega um sentimento de resistência em relação ao brincar. Atualmente, este é um sentimento dúbio, pois ao mesmo tempo em

que algumas escolas têm a intenção de promover algo diferente, elas também têm receio de perder o único domínio que conhecem, sabem utilizá-lo, e que realmente o possuem desde a sua origem que é a disciplinarização e o controle.

As instituições que trabalham com educação, com raras exceções, apresentam certa dificuldade em oportunizar o desconhecido, neste caso, o brincar. E quando oportunizam esta atividade, a tendência é que a tornem uma atividade didática.

Neste aspecto, Maria Raquel Barreto Pinto (2003), em sua dissertação de Mestrado intitulada **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança** traz um estudo aprofundado sobre o tempo e o espaço do brincar na escola, e esta pesquisadora declara que o tempo e o espaço atualmente “[...] destinados às crianças no interior da escola, quando são pensados, planejados e organizados pelo adulto, apresentam uma lógica que nem sempre coincide com a da criança e que, geralmente, serve para conformá-la e discipliná-la, ao invés de emancipá-la” (PINTO, 2003:165).

Pois a ideologia que ainda se propaga sobre a escola e instituições para a infância é que elas:

[...] existem para impedir que a violência se esparrame pelas vielas da sociedade onde criança e rua se (des) encontram. Entretanto, ainda que investidos de tal responsabilidade, esses espaços institucionais não se eximem de, até arquitetonicamente, se assemelharem às cadeias. São de cor cinza, para economizar tinta, são feias para economizar esperança” (FREITAS, 2002:7).

Pinto (2003) recupera a história da escola pública, e segundo esta pesquisadora:

[...] estudos alertam para o fato de que as escolas públicas destinadas ao atendimento educacional das crianças das classes populares em nossa sociedade, diferentemente das escolas construídas para atender a elite, não são organizadas e pensadas de modo a garantir as especificidades destes pequenos sujeitos que, além de adquirir os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, importantes para a participação ativa na sociedade na qual estão inseridas, necessitam também de espaços e tempos que garantam o desenvolvimento das dimensões afetiva, lúdica e criativa, enfim, que garantam tempo e espaço para viverem suas infâncias” (PINTO, 2003:43).

Pinto constatou em sua pesquisa, que “a condição social da criança na Escola ainda é muito precária, principalmente as condições para o brincar” (PINTO, 2003:165),

sendo considerados somente o recreio e a educação física como espaços privilegiados para o desenvolvimento desta atividade. Ainda assim é possível verificar também nos resultados desta pesquisa, segundo depoimento das crianças, que o espaço da Escola “oportuniza o brincar e o estabelecimento de novas amizades entre elas, mas reclamam do pouco tempo que lhes é possibilitado para isto” (PINTO, 2003:150).

Mesmo tendo ciência de que as mudanças não acontecem de um momento para outro, é preciso apreender que, a forma como a estrutura da escola está configurada deve ser entendida dentro da história que a constituiu, contextualizando-a em seu tempo e espaço principalmente político. Se a escola se constitui num tempo e espaço determinados, e sofre as influências das relações sociais com esse meio seguramente pode-se entender que “[...] há possibilidade de mudanças na estrutura espaço-temporal das escolas de modo a se tornarem espaços que favoreçam o processo de desenvolvimento e a formação das crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos” (PINTO, 2003:59).

Um exemplo do que é respeitar a infância está registrado na tese de Ana Lúcia G. de Faria (2002), intitulada **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**, na qual registra o seu anseio de contribuir com os desafios da educação:

[...] garantir que a criança construa conhecimentos e a cultura infantil, e aprenda outros conhecimentos, de outras culturas, preparando-se para continuar criando (sem esconder seu lado criança) enquanto aluno, enquanto adulto, em um mundo de diversidade, antagonismos, contradições...” (FARIA, 2002:196).

Sua pesquisa realizada em 1993 aborda os Parques Infantis, criados pelo Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, na década de 30, tendo Mário de Andrade como diretor. Este trabalho integrava um projeto governamental de educação não escolar para as crianças de família operária, por meio do qual lhes foi garantido o “direito à infância”. Este espaço era de cuidado, educação e recreação para crianças entre três e doze anos, com uso em período integral para os que não tinham idade escolar e em período oposto ao da escola para os que tivessem escola.

Seu lema era “educar, assistir e recrear”, e, de acordo com Faria, se assentava numa pedagogia que garantia “[...] o direito da criança ser criança, levando em conta todas as dimensões humanas: física, intelectual, cultural, lúdica, artística” (FARIA, 2002:34).

Nas ações desenvolvidas no PIs as instrutoras tinham um papel fundamental que incorporava desde a recomendação de que não interferissem na criação das crianças no momento em que estavam desenhando, até a preocupação com o planejamento do espaço, a observação e o registro sobre as crianças. Era recomendado que houvesse a participação das instrutoras nas brincadeiras juntamente com as crianças e que também deveriam priorizar o contato com a natureza em ambientes abertos, cercados de plantas, nos quais havia um convívio intenso entre as crianças durante as brincadeiras.

Experiências como a dos Parques Infantis, que propiciavam o brincar sem a pretensão de sistematizar ou de direcionar as atividades da criança, hoje são difíceis de encontrar. O que percebemos atualmente é que há uma tendência de toda ação que envolve o brincar ser promovida pedagogicamente, ou seja, sabendo que as crianças gostam de brincar, muitos professores usam esta atividade como mais um recurso didático, fazendo assim com que a criança se interesse pelo conteúdo.

Além disto, brincar na escola pode ser um elemento fundamental no processo de aprendizagem. Mesmo assim, não é tradição a criança brincar na escola, muito menos brincar na sala de aula, mesmo que seja para aprender. Vygotsky em seus estudos já enfatizava a importância do brincar na apropriação dos símbolos, este processo possibilita à criança o entendimento e o desenvolvimento do simbolismo de segunda ordem, aprendizagem imprescindível para que a criança aprenda ler e escrever.

Mas, em se tratando de escola pública, mais especificamente, esta ainda não tem intenção de emancipar, de formar a consciência crítica, o que tem são algumas tentativas isoladas, nem sempre socializadas. Isto não significa que seja impossível para a escola realizar esta proposta.

A escola também tem uma função social a desempenhar na construção da sociedade e no processo de constituição dos homens, sendo que no seu espaço

perpassa uma multiplicidade de relações sociais, representando um espaço possível e privilegiado onde o brincar pode se materializar.

Mas segundo Gisela Wajskop (1999) a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender. Em seu livro **O brincar na pré-escola**, Wajskop (1999) escreve que “[...] a brincadeira não é espontânea nem natural na infância, mas é resultado de aprendizagem, dependendo de uma ação educacional voltada para o sujeito social criança” (WAJSKOP, 1999:111).

Se as crianças não têm mais o pátio da casa, não têm mais o lugar da rua, os parques da cidade, nem é preciso citar, pois são praticamente inexistentes, então qual seria o lugar possível da infância na cidade? Para responder estas questões, pergunte a uma criança onde elas passam a maior parte da sua infância? Estas dirão: na escola.

Neste caso “[...] o espaço escolar tem se tornado o candidato potencial a ocupar o lugar de convívio e produção de cultura entre as crianças” (LIMA, apud PINTO, 2003: 60), e quem profetiza é a arquiteta Mayumi de S. Lima, que produziu relevantes trabalhos sobre a qualidade do espaço na educação das crianças.

Fazer da escola um lugar privilegiado da infância é qualificar o direito a uma infância para que não seja explorada, segmentada, pois o que está “[...] em pauta não é a inexistência da infância e o direito à mesma, mas sim uma perspectiva pedagógica que considera as condições vividas pelas crianças no interior das instituições educacionais” (FARIA, 2002:13).

Tenho ciência de que não é o brincar que vai resolver as questões da escola, mas ao mesmo tempo a questão da escola, decididamente, perpassa pelo brincar. Então, como a escola tem conduzido esta atividade humana no seu interior? Para responder esta questão foi selecionada uma escola que, de alguma maneira, possibilitasse o brincar no seu interior. O modo como isto acontece, ou seja, como o brincar se manifesta neste lugar é o que abordaremos nos capítulos a seguir.

CAPÍTULO IV

A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO DE PESQUISA: O ESTUDO DA ESCOLA AMARELA

A realidade da Escola Amarela, uma escola que manifesta em seu projeto pedagógico uma atenção maior ao brincar, deve ser entendida no contexto da atual proposta da prefeitura municipal denominada “Escola Sem Fronteiras”, bem como no contexto histórico da educação em Blumenau.

4.1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO HISTÓRICO DE BLUMENAU

O conhecimento sobre a história de Blumenau torna-se importante e necessário na montagem das peças do quebra-cabeça histórico, político e cultural em que vai se constituindo o cenário no qual está inserido o campo desta pesquisa.

Para compor a base destas referências foi preciso considerar, como será apresentado a seguir, o uso de diferentes recursos por meio dos quais foi possível realizar, ainda que de forma breve, a contextualização da educação em Blumenau.

Na reconstrução desta história considerei a publicação de uma edição especial do Jornal Santa Catarina – **150 anos Blumenau**, que veiculou a história desta cidade, assim como o site oficial da prefeitura de Blumenau – <http://www.blumenau.sc.gov.br>, no qual encontrei vários dados sobre a cidade.

Conforme registro encontrado, a história de Blumenau teve seu início em 1850, quando chegaram a esta terra 17 imigrantes alemães trazidos pelo dr. Hermann Bruno Otto Blumenau, o fundador da cidade.

O que chamou a atenção nesta história é que quando o Dr. Blumenau organizou a expedição para esta terra, teve a preocupação de trazer um representante de cada

ofício³³. Foi assim que, no ano de 1855, a colônia recebeu um professor que, na falta de uma escola, lecionava na casa de seus alunos.

Pela tradição européia, o marco de um povoado é a existência de uma igreja, uma escola, e em Blumenau não foi diferente, construída a igreja, em 1862 inauguravam a primeira escola, que contava inicialmente com 38 alunos.

Depois da primeira escola, muitas outras foram inauguradas, e o número de crianças matriculadas também cresceu bastante, segundo estatística do IBGE – Censo 2000, Blumenau contava, com 53.921 estudantes matriculados da pré-escola ao ensino fundamental³⁴. Vejamos estes números conforme o total de escolas e matrículas.

TABELA 4.1. INSTITUIÇÕES DE PRÉ-ESCOLA³⁵ E ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE BLUMENAU E AS RESPECTIVAS MATRICULAS NO ANO DE 2000.

	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE MATRICULAS
PRÉ-ESCOLA	67	3.724
ENSINO FUNDAMENTAL	48	25.700
TOTAL	115	29.424

Fonte: IBGE – Censo 2000.

Os dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) (Fonte: Secretaria Municipal de Educação – dez/2001) não correspondem aos números apresentados pelo IBGE. A Secretaria considera que são 124 as instituições de pré-escola da rede municipal, pois neste total incluem também as Creches Domiciliares e os Centros Comunitários de Educação Infantil, que perfazem um total de 124 locais que estão atendendo 6.753 crianças matriculadas³⁶.

³³ Era como se chamava na época a ocupação, profissão que o imigrante exercia em sua terra natal.

³⁴ Vou me ater a apresentar os dados referentes à pré-escola e ao ensino fundamental pertencentes à rede municipal, pois será a partir destes grupos que focalizarei o objeto desta investigação.

³⁵ Aqui me refiro ao último ano da educação infantil, mais especificamente à turma que deveria ser de 6 anos de idade, mas que já está no ensino fundamental.

³⁶ Os Centros Comunitários de Educação Infantil e as Creches Domiciliares foram sendo incorporados pela rede pública ou mesmo criadas por meio de parcerias com a comunidade e associação de moradores, e que estão sob a coordenação e administração da SEMED, direta ou indiretamente.

Os dados do IBGE não correspondem aos números declarados pela Semed em relação ao ensino fundamental, estes totalizam 47.125 matrículas distribuídas em 83 escolas. É preciso salientar que nestes números de matrículas do ensino fundamental estão incluídas as matrículas das crianças de 6 anos.

Certamente é preciso mais do que números para poder compreender como e em quais bases a rede foi se estabelecendo no decorrer da sua constituição.

4.1.1 A educação na rede pública de ensino – um breve histórico

Iniciarei destacando que meu interesse na reconstituição desta história é o de relatar os fatos e acontecimentos de um tempo que, para mim, será estabelecido no fim da década de 80, pois encontrei relatos significativos sobre as ações desenvolvidas pela Semed, supostamente no intuito de oferecer uma melhor educação às crianças.

No entanto, para poder reconstruir a história da rede municipal de ensino pude contar com algumas pessoas que estiveram envolvidas direta ou indiretamente com a educação em Blumenau e aceitaram dar seu depoimento. Estas entrevistas me auxiliaram na recuperação da memória e no esclarecimento de alguns aspectos desconhecidos dessa história.

No fim da década de 70, no governo de Renato Vianna – Partido do Movimento Democrático Brasileiro (1977-1982), teve início um movimento em favor da educação. Assim, foi neste governo que a Secretaria Municipal da Educação criou uma equipe multidisciplinar envolvendo áreas tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, a alfabetização e a Psicopedagogia, com a finalidade de promover a reflexão sobre alfabetização e, concomitantemente, acompanhar e sugerir novas propostas que viessem ao encontro das necessidades do momento. Esta equipe continuou a coordenar este trabalho até o ano de 1982, quando então assumiu o prefeito eleito Ramiro Ruediger (1982-1983), do mesmo partido (PMDB), e dispensou as responsáveis pela equipe multidisciplinar.

O Partido do Movimento Democrático Brasileiro se manteve no governo municipal até 1989, quando este passou para as mãos de Vilson Kleinübing, do Partido da Frente Liberal. Neste ano de 89, a equipe do projeto multidisciplinar retornou à prefeitura, e foram criadas pela Semed a **Divisão de Alfabetização** e a **Divisão de Educação Inicial**³⁷. Foi também neste momento que o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos passou das mãos da Secretaria de Saúde e Bem-Estar Social para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Pertenciam ao projeto da Divisão de Educação Inicial as creches (0 a 6 anos), a 1ª e a 2ª séries, e a educação de jovens e adultos.

Em 1991, finalmente, a Semed incorporou os 43 Centros Sociais, que passaram a ser chamados de Unidades Pré-Escolares. O município já contava com outras 33 Unidades Escolares que atendiam crianças de 5 e 6 anos em período parcial (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002b:15).

De acordo com entrevista com a ex-diretora³⁸ desta Divisão declarou que o objetivo de incorporar as creches e pré-escolas à Semed pautava-se na lógica de que “[...] a criança deveria ter um tempo maior de infância, e assim esta infância, que era reconhecida até os 6 anos, seria estendida no limite da 2ª série” (informação verbal). Desta forma de pensar a educação é que resultou a lógica de que o parque infantil, que até então era somente da educação infantil, passasse a ser também utilizado pelas crianças da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. E foi nesta perspectiva de “trabalhar mais o brincar” que a equipe da Divisão de Educação Inicial propôs uma “alfabetização diferente, sem ser na decoreba”. A intenção era implementar um outro processo educacional porque, neste momento, conforme as palavras de ex-diretora³⁹, “[...] havia um olhar diferenciado para a criança, apesar deste olhar, pela concepção que se tinha daquela época, ser ainda profundamente escolarizado, era um preparar para a escola,

³⁷ Paulo Freire, então Secretário Municipal de Educação da prefeitura de São Paulo, prestou pelo Partido dos Trabalhadores, assessoria à Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. Este episódio se justifica, apesar de Blumenau neste período ser governada pelo Partido da Frente Liberal, pelo fato de o Partido dos Trabalhadores ser reconhecido na área da educação em função de grandes intelectuais do Brasil fazerem parte de seus quadros, tais como Paulo Freire, Cristovam Buarque, Madalena Freire, Telma Weiss, Miguel Arroyo, Esther Pillar Grossi, entre outros.

³⁸ Conforme entrevista cedida a esta pesquisadora em 21 de abril de 2003.

³⁹ Ibid.

porque naquele momento era o conhecimento que se tinha” (informação verbal). A questão que se apresentava era: então como valorizar este tempo maior de infância?

É preciso destacar que em 89/90 o foco central da Semed e da atenção mundial⁴⁰ está voltada para a alfabetização, e para demonstrar a importância que este tema desencadeou na época a Semed criou o “Ciclo Básico de Alfabetização”, cujo princípio norteador era, segundo a entrevista, de que “[...] a criança precisa de um tempo maior como infância, um tempo maior como criança, então não pode ter aquela exigência toda de dar conta de tudo na 1ª série, e se não der, reprova⁴¹”(informação verbal).

Este trabalho foi implantado como “projeto piloto”, ou seja, primeiro promoviam a formação dos professores, preparando e refletindo com eles as questões relevantes do processo ensino-aprendizagem, e aos poucos começavam a colocar em prática. A Semed continuava presente na escola acompanhando o processo e, quando os envolvidos atingiam os objetivos, este processo se iniciava em outra escola, com o apoio da equipe que objetivava socializar o projeto.

O Ciclo Básico buscava incorporar alguns elementos da educação infantil, e, conforme as palavras da ex-diretora da Divisão de Educação Inicial desta época, “[...] era como se fosse mais um pouco de tempo para a infância”.

Como não há registros documentais deste processo, tentarei reconstituir o contexto histórico em que tudo aconteceu, para poder, então, compreender o processo que se desenvolveu.

De acordo com entrevista, em 1989, a maioria dos professores, tanto das séries iniciais quanto da educação infantil, tinham como formação o magistério. Houve nos anos que se seguiram um movimento por parte da Semed para realizar cursos de qualificação, alguns em parceria com a Fundação Universidade Regional de Blumenau

⁴⁰ É importante registrar que no ano de 1990 aconteceu a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, cuja atenção estava voltada para os problemas que dizem respeito à educação, ou melhor, à falta dela, o analfabetismo, a repetência, a evasão, a falta de acesso à educação, entre outros. Desta forma é possível afirmar que as discussões que aconteciam em Blumenau não eram um caso isolado, mas uma realidade que envolvia o mundo inteiro. Esta conferência aconteceu em Jonteim – Tailândia, e ao final fizeram uma carta de compromisso, que estabelecia um prazo para execução dos planos patrocinados pelo Banco Mundial, pelo Unicef e pela Unesco, em associação com governos de países como China, Índia, Paquistão e Brasil, entre outros, tendo como metas: erradicação do analfabetismo, universalização do ensino básico, redução da repetência e evasão escolar (www.unicef.org.br).

⁴¹ Conforme entrevista cedida a esta pesquisadora em 21 de abril de 2003.

– FURB. Entre o período de 1989 a 1992, a Secretaria Municipal ofereceu de 100 a 150 horas de curso para os professores da educação infantil e das séries iniciais.

A década de 90 foi marcada pelo empenho da Semed na formação de professores, o que, segundo a ex-diretora, culminou no primeiro Curso de Especialização em Alfabetização, que incluía estudos sobre as crianças da pré-escola. Para ministrar o Curso foram convidados profissionais ligados ao GEEMPA⁴², pelo fato de acumularem estudos e experiências na direção de uma superação do maior problema do ensino brasileiro: o fracasso escolar nas classes populares. A convite da Divisão de Educação Inicial, este grupo veio a Blumenau e trabalhou, tanto no curso de especialização como na formação dos professores, tendo como base a perspectiva de preparação para a alfabetização, que era o que os estudos da época demandavam.

É possível observar, pelos caminhos percorridos pela Semed, em razão da preocupação com o fracasso escolar, a aproximação das primeiras séries do ensino fundamental com a educação infantil, e uma tendência ao processo de antecipação da escolarização, aspecto que tem merecido constantes críticas dos pesquisadores que trabalham nesta área.

Com a eleição municipal em 1993 a prefeitura voltou para as mãos do Partido do Movimento Democrático, e a equipe técnica da Secretaria de Educação foi dispensada. Segundo a entrevistada, mesmo assim, de 93 a 96 o movimento de formação dos professores não foi interrompido, ele continuou sendo garantido por meio de cursos e nas discussões envolvendo temas referentes, principalmente, à educação infantil.

Os resultados deste trabalho foram reconhecidos pelo Unicef - Fundo das Nações Unidas pela Infância, pois em 1995, esta organização internacional concede o prêmio Criança e Paz⁴³ ao então prefeito Renato de Mello Viana. Este prêmio foi concedido aos prefeitos em reconhecimento aos trabalhos que mais se destacaram em

⁴² GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, com sede em Porto Alegre desenvolve atividades de pesquisa na área de educação, principalmente em relação ao tema *alfabetização*, sendo que uma de suas fundadoras e coordenadora foi a educadora Esther Pillar Grossi.

⁴³ O prêmio Criança e Paz foi instituído pelo Unicef em 1986, sendo anualmente atribuído, até 1998, a personalidades e instituições do governo, da sociedade civil ou do setor privado que se destacavam na defesa e na promoção dos direitos da criança e do adolescente. Além de uma homenagem, significava o reconhecimento da Unicef àqueles que tomavam como prioridade a criança brasileira.

favor da infância brasileira. Este é um indicativo de que também havia algum trabalho voltado para a infância e que levava em conta as necessidades da criança, mesmo que estas fossem traduzidas em aprendizagem.

Este prêmio da Unicef pode ser entendido como um marco na constituição da história da infância brasileira, pois ele aconteceu no período que antecedeu à Constituição Federal (1988) e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a partir do momento em que o atendimento das crianças de zero a seis anos era reconhecido na Constituição Federal, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, também deu destaque a este atendimento como direito da criança. Somando-se a estas legislações, com relação à educação há mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, e estabeleceu de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação, considerando assim a educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Assim, o Ministério da Educação e do Desporto, em 1995, iniciou estudos, discussões e a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes para os Parâmetros da Educação Infantil. E foi neste contexto que, segundo a entrevistada, na rede municipal começaram a falar da “creche que respeita os direitos da criança”, e as discussões foram direcionadas na tentativa de melhorar do atendimento da educação nas creches e pré-escolas. Em seguida começaram a aparecer as primeiras referências e discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico para a educação infantil. A questão que fica sem resposta é quais os ganhos reais que as crianças tiveram após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Referencial Nacional da Educação Infantil.

No fim de 1996, o Partido dos Trabalhadores venceu o pleito eleitoral e, mesmo antes de assumir a prefeitura, o Diretório Estadual do partido realizou, em Blumenau, um seminário avaliativo para mapear a real situação da educação da rede municipal. Quando então, em 1997, Décio Neri de Lima, do PT, assumiu a prefeitura, o Governo

Popular encontrou, de acordo com a entrevistada, um terreno muito “fértil” para a implantação de uma nova proposta de educação, pois os professores já vinham de um movimento de formação, reflexão e transformação das suas práticas na educação.

O Diretório Estadual, conhecendo esta realidade e reconhecendo a trajetória educacional deste município, apoiou a implantação do ciclo de formação⁴⁴, e esta proposta trouxe como princípio o respeito aos tempos de vida como a infância, a pré-adolescência e a adolescência, pois em cada temporalidade⁴⁵ as crianças apresentam necessidades e características específicas.

Segundo entrevista de uma ex-coordenadora desta proposta, quando a Semed pensou no Ciclo de Formação e mais especificamente no Ciclo da Infância, a idéia principal era aproximar o ensino fundamental da educação infantil, deste modo, revertendo o processo que havia de escolarizar na educação infantil e fazer com que a educação infantil se assumisse como educação mais direcionada à infância, de forma que a criança pudesse ser criança e viver a sua infância. Do mesmo modo que no início da escolarização, a escola se organizaria respeitando o ritmo e as necessidades da criança, principalmente aquelas que dizem respeito à infância como o brincar. É interessante observar que esta proposta apresentava consonância com os princípios defendidos na extinta “divisão de educação inicial”, pois igualmente tentava alargar o tempo da infância.

A Semed e o Diretório Estadual acreditavam que esta forma de organização tornava a educação mais democrática, contudo, sustentavam que este processo deveria ser implantado de forma gradativa. A Semed acatou o plano do Diretório Estadual com relação à implantação da proposta, entretanto, sua administração tomou

⁴⁴ A possibilidade de adoção dos Ciclos está prevista na LDB de 1996, no Artigo 23, que enfatiza sobre as diferentes possibilidades de organização da educação básica, que poderá ser “[...] em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

⁴⁵ Temporalidade humana, segundo Márcia Regina Selpa de Andrade, em seu trabalho apresentado no III Congresso Nacional de Reorientação Curricular, significa que, “[...] embora o tempo de cada ciclo de vida tenha seu próprio ritmo de mudança, as marcas da passagem do tempo no nosso corpo e nas nossas vidas revelam características comuns em cada temporalidade” (ANDRADE, 2002:12), enfim, são as características específicas de cada tempo da vida humana.

como sendo uma questão de honra implantar a proposta até o final daquele mandato (1997-2000) em toda rede.

Logo no início do mandato, em fevereiro de 1997, alguns representantes da Semed encontraram Miguel Arroyo, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que, em 1995, quando ocupava o cargo de Secretário de Educação do município de Belo Horizonte, foi responsável pela implantação da Escola Plural⁴⁶. Este encontro com Miguel Arroyo resultou no convite para que este assessorasse a implantação do ciclo de formação na rede pública municipal de Blumenau.

Então a Semed desencadeou um movimento nas escolas municipais que objetivava “[...] discutir, avaliar e ressignificar as experiências pedagógicas e as práticas didáticas que se mostravam transgressoras ao modelo conservador vigente” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002:17). Parece que este processo não foi tão tranqüilo como o novo governo municipal havia suposto, pois, conforme a citação abaixo, este foi um momento delicado:

Este começo exigiu cautela e cuidado em todos os passos, pelo fato da educação lidar com pessoas em formação. Da discussão com os professores e com a comunidade surgiu a convicção de que mudanças muito significativas deveriam ser implementadas pela Secretaria Municipal de Educação para implementar um novo pensar em educação no município e uma nova forma para lidar com os tempos e espaços, de tal forma que o desenvolvimento humano fosse a prioridade da educação. A alternativa proposta, discutida e acatada foi a adoção dos Ciclos de Formação previstos na LDB e em execução em diversas regiões do Brasil (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002:17).

Certamente, faz-se necessário problematizar algumas das afirmações encontradas nesta citação, pois da forma como está colocada pode nos fazer acreditar que o processo de implantação de uma nova proposta, numa rede municipal, possa vir a ser algo facilmente realizável. Um exemplo disto é quando a Semed tomou para si a responsabilidade da implantação de uma nova proposta de educação Ela tratou o assunto na primeira pessoa do singular, praticamente esquecendo a existência de um

⁴⁶ Esta Escola traz uma concepção diferente de política pedagógica ao reestruturar a organização e distribuição dos tempos e espaços escolares, e ao definir uma nova lógica que, entre várias outras modificações, alterou a organização seriada, instituindo os Ciclos de Formação (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2002).

coletivo que faz toda a diferença no momento de dar a resposta na prática de sala de aula. Outro aspecto é quando a Semed não especifica de quanto seria o investimento financeiro para desenvolver esta proposta, como seriam realizadas as ações de formação/qualificação, qual o preço que os professores teriam de pagar pelas dificuldades materiais e humanas existentes na escola, pela carga de novas atribuições, pelas cobranças das famílias, pela falta de preparo e formação, até mesmo para lidar com esta questão que é a formação humana, tão discutida e tão pouco entendida.

De certo modo ainda é corrente a lógica de que pela escolarização se pode alcançar a liberdade, conquistar um bom emprego e conseqüentemente obter uma vida melhor. E é neste aspecto que, segundo ARROYO (2000), o sistema de ensino brasileiro, ao estabelecer a ênfase no ensino perde de vista o sujeito deste processo. Mesmo reconhecendo que é inafiançável a função da escola de socializar o conhecimento historicamente construído, não é possível considerar que a escolarização, como temos concebido, possa auxiliar no desenvolvimento humano deste sujeito.

Segundo ARROYO (2000:243) o desejo é que se possa “fazer da prática educativa, dos tempos e espaços escolares um momento pedagógico de humanização”, pois educar é humanizar.

É esta a questão defendida nos documentos da Secretaria Municipal de Educação e portanto esta não representava somente a ruptura com a lógica da escola seriada, mas se apresentava como uma nova concepção de educação, que compreendia a escola como um lugar de direitos, e esta proposta em Blumenau recebeu a denominação de Escola Sem Fronteiras (SEMED, 2003).

4.2 ESCOLA SEM FRONTEIRAS – UMA PROPOSTA QUE SE QUER DEMOCRÁTICA

A Proposta da Escola Sem Fronteiras foi organizada a partir de três Eixos Norteadores que a SEMED definiu como ponto de partida para sua atuação, são eles: Gestão Democrática da Educação; Qualidade Social do Ensino; e Acesso, Permanência e Sucesso para Todos os Alunos da rede municipal.

Na Escola Sem Fronteiras a Gestão Democrática da Educação visava ampliar os espaços de participação nas discussões relativas às questões educacionais no município (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002:7).

Neste documento encontrei a defesa de um jeito diferente de ensinar e aprender: que deve acontecer pelo respeito aos cidadãos, e que na escola deve existir tempo para estudar, planejar, avaliar, refletir. Além disto, defende a necessidade e “[...] tempo para que todos (pais, alunos e professores) possam conversar sobre os seres humanos que estão no espaço da escola. A educação deve ter Qualidade Social” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2003).

A Escola Sem Fronteiras partia do princípio de que todos aprendem e que cada um tem seu ritmo para aprender. Foi desta forma que buscavam acabar com a exclusão, e defendia que todos os seres humanos aprendem em momentos e de jeitos diferentes, este princípio era defendido como O Acesso, A Permanência e O Sucesso Para Todos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2003).

Desta forma a Semed enfatizava que a escola deveria garantir o direito à educação, o sucesso dos educandos, e que era preciso buscar uma prática pedagógica baseada no processo de desenvolvimento e formação do ser. Para tanto era preciso conhecer os princípios que, no intento de assegurar uma coerência teórica para a proposta, acabavam por revelar um ponto nevrálgico:

[...] educador e educandos são sujeitos do seu processo de desenvolvimento, educação é um processo contínuo de construção do sujeito e transformação da realidade, conhecimento é resultado das interações das relações humanas e da sua construção social, histórica e cultural, e que uma escola humana, inclusiva, solidária, feliz garante o sucesso de todos os sujeitos (BACHMANN; WEIDGENANT, 1999:138).

Nesta citação, os autores deixam transparecer que para a escola basta colocar as crianças interagindo e se relacionando que o conhecimento emergirá. Conforme declaração da ex-diretora⁴⁷ de Divisão de Educação Inicial, a proposta da Escola Sem Fronteiras parte do princípio de que a “[...] escola é um lugar onde os sujeitos vão se socializar, é um espaço de vivências culturais – um pouco a filosofia do Paulo Freire –,

⁴⁷ Conforme entrevista cedida a esta pesquisadora em 21 de abril de 2003.

se você se politiza e se você se insere no meio, na cultura do meio, o conhecimento está aí já, não precisa se preocupar” (informação verbal).

Como pode ser observado, tanto as relações como a interação da criança é que estão no centro do processo e, tendo por base este princípio, organizam então os chamados tempos e espaços escolares como tempos de vivências e de aprendizagens significativas, tanto para os educadores como para os educandos.

No ensino fundamental foi estabelecida a organização em três grandes grupos/ciclos: o Ciclo da Infância, o Ciclo da Pré-Adolescência e o Ciclo da Adolescência, que são organizados conforme quadro abaixo:

QUADRO 4.1. OS CICLOS E A IDADE DO SEU PERTENCIMENTO.

1º CICLO	Crianças de seis anos ⁴⁸
	Crianças de sete anos
	Crianças de oito anos
2º CICLO	Pré-adolescentes de nove anos
	Pré-adolescentes de dez anos
	Pré-adolescentes de onze anos
3º CICLO	Adolescentes de doze anos
	Adolescentes de treze anos
	Adolescentes de quatorze anos

Quanto aos tempos e espaços do professor, a intenção da Semed era possibilitar “[...] tempos e espaços disponibilizados para a formação continuada, o planejamento, os estudos e as trocas necessárias para qualificar as suas práticas pedagógicas” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002:20). Esta formação estava organizada em quatro tempos: dia de estudo, encontros quinzenais, encontros mensais

⁴⁸ Arroyo defende que “[...] incluir as crianças de 6 anos no primeiro ciclo tem um caráter social, pois os setores populares têm muita dificuldade de permanecer muito tempo na escola. Então, quanto antes ele forem incluídos na escola, melhor, porque às vezes têm que sair muito cedo para sobreviver” (ARROYO, 2003). Entrevista concedida no II Seminário sobre Educação Social e Saúde no Contexto da Promoção da Saúde à SEMED de Guarulhos em 2003.

e formação permanente. Todos os professores tinham 20% da sua carga horária para estudo na escola, em momentos de formação permanente e continuada (BACHMANN; WEIDGENANT, 1999:139).

O *dia de estudo* acontecia semanalmente, e este estudo ocorria com a coordenadora pedagógica ou mesmo individualmente. O seu objetivo era que este momento fosse de reflexão, formação e aprofundamento teórico.

Quanto ao *encontro quinzenal*, este acontecia no coletivo da escola e envolvia a participação da coordenadora pedagógica, objetivando nestes espaços de estudo a formação e o planejamento do 1º e do 2º Ciclos, para reflexão da teoria e da prática pedagógica (BACHMANN; WEIDGENANT, 1999:139).

O *encontro mensal* envolvia o coletivo da Rede e as Coordenadoras dos Ciclos da Semed, com o objetivo de estudar e construir com os educadores (as) os avanços e possibilidades que garantissem o sucesso dos educandos (as) em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (BACHMANN; WEIDGENANT, 1999:140).

A *Formação Permanente* acontecia na sede da Escola de Formação Permanente Paulo Freire, que tinha à disposição dos educadores: biblioteca, banco de imagem e som, galeria de arte e banco de experiências pedagógicas.

Esta escola objetivava possibilitar aos professores discussões acerca da sua prática pedagógica e oportunidades para ressignificar as experiências desenvolvidas em sala, sendo um espaço permanente de formação e construção da proposta Escola Sem Fronteiras (BACHMANN; WEIDGENANT, 1999:140).

Com relação aos espaços e tempos da escola, constava nesta proposta a necessidade de reorganizar os tempos escolares, e um destes tempos foi denominado Reorganização de Turmas. Esta reorganização favoreceu a interação entre os grupos de alunos. Bachmann e Weidgenant registraram o significado deste procedimento para a Escola Sem Fronteiras:

É um processo contínuo, organizado, planejado registrado, tendo como referência os objetivos gerais de cada ciclo, integrando-se ao processo de construção do conhecimento, criando situações de aprendizagem. A reorganização pode se dar de duas formas: Vertical – com crianças de diferentes idades do ciclo e Horizontal – com crianças das mesmas idades (BACHMANN e WEIDGENANT, 1999:140).

Nesta forma de organização dos tempos da escola o recreio também foi repensado e se apresentou como um espaço multidisciplinar e de integração, no qual as diferenças de idades, fases e ciclos se reforçavam nos conhecimentos, saberes e experiências que se manifestavam nos diferentes espaços de convivência. Tais interações “[...] podem contribuir significativamente para o desenvolvimento pleno da criança, tanto no que se refere à aprendizagem emocional e afetiva, como cognitiva, possibilitando ainda interações com diferentes linguagens” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002:22). Deste modo o recreio passou a se consistir num espaço

[...] pedagógico que contribui para a construção da autonomia da criança inserida na multiplicidade e na diversidade de sua comunidade. Partindo do entendimento de que a escola é um complexo espaço [...], a incorporação do recreio como tempo pedagógico atende a um aspecto que é fundamental no programa “Escolas Sem Fronteiras”, pelo fato de contemplar as relações e interações que são múltiplas, complexas e dialógicas [...] (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002:22).

Entretanto, na medida em que o recreio veio se configurando como período de “efetivo trabalho escolar” na forma prevista na legislação, LDB 5.692/71, Parecer 792/73, e no Parecer CNE/CEB 05/97, este tempo poderá integrar os 200 dias letivos e a 800 horas anuais, mínimos necessários fixados pela LDB 9.394/96, para preencher o calendário escolar. No entanto, este princípio deve estar vinculado à proposta pedagógica da escola, como está previsto em lei.

Com relação à avaliação, na Escola Sem Fronteiras ela se apresenta como “[...] um processo continuado e participativo de diagnóstico. Caracteriza-se pela investigação redimensionadora da educação promovida e do processo administrativo existente na unidade escolar [...]” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002:15).

Diante destas especificidades, “[...] a avaliação proposta pela Escola Sem Fronteiras defende o respeito aos diferentes interesses, tempos e ritmos próprios de cada idade, mas prioriza a identidade e o momento de cada um para o seu pleno desenvolvimento” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002:15).

Da proposta à realidade da escola

Até o momento foram apresentados aspectos importantes para que se conheça a educação em Blumenau, sobretudo em relação às propostas da rede municipal, mas eles só se tornam significativos se nos auxiliarem a compreender como a preocupação com a criança esteve presente nos discursos e propostas apresentadas.

Segundo a afirmação de uma ex-coordenadora⁴⁹, em 1996, “[...] a idéia principal dos Ciclos em Formação era aproximar o Ciclo da Infância da Educação Infantil, porque o que vinha acontecendo era que a educação infantil vinha sendo escolarizada” (referência verbal). A educação infantil estava tendo conteúdos e posicionamentos pedagógicos que aconteciam na escola. A idéia, salienta a entrevistada, era fazer com que a “educação infantil se assumisse como educação infantil, educação intencional mas infantil, [...] e que no 1º Ciclo incluísse o Ciclo da Infância” (informação verbal).

Na verdade, este ideário já era discutido quando houve a criação da **Divisão de Educação Inicial**, na década de 80, e que defendia “[...] a idéia de que a criança precisava de um tempo maior como infância, um tempo maior como criança [...]” e certamente “[...] não poderia ter aquela exigência toda de dar conta de tudo na 1ª série” (informação verbal), explica a ex-coordenadora desta divisão. Neste caso, afirmou que, se a escola tivesse pré-escola, eram três anos que a criança tinha englobado, buscavam “[...] uma outra visão desta faixa etária, por entender que [...] quando completava seis anos e passasse para dentro da escola ou para a 1ª série, não haveria aquele corte, não passaria a ser aluno daquele jeito que a escola tinha⁵⁰” (informação verbal).

Esta ex-coordenadora assinalou que houve somente a “tentativa” desta incorporação, pois de fato não conseguiram sua realização.

Pode-se observar que desde a década de 80 a rede municipal vem desenvolvendo tentativas de aproximação entre a educação infantil e a escola, mas sem sucesso. No entanto, convém lembrar que nos anos 80 em Blumenau a responsabilidade da “guarda” das crianças de zero a seis anos era da Secretaria de Saúde. Quando a “educação infantil” passou à Secretaria de Educação, a concepção

⁴⁹ Entrevista cedida a esta pesquisadora, no dia 18 de novembro de 2003.

⁵⁰ Entrevista cedida a esta pesquisadora, no dia 21 de abril de 2003.

de educação que existia era preparatória⁵¹, ainda assim percebiam a importância de ser alargada a infância no interior da escola.

Apesar de estas propostas estarem voltadas para a valorização da infância, o que se percebe é que pouco ou em quase nada alteraram a vida da criança no contexto escolar. O que significa dizer que a realidade educacional também não se altera em decorrência de propostas produzidas em gabinete.

Na verdade, o que foi observado é que as crianças que completam seis anos no decorrer do ano letivo estão na escola e não na educação infantil, e quanto a este procedimento nada encontrei nos documentos oficiais e nas publicações da Semed. Nem mesmo no Projeto Político-Pedagógico desta escola encontrei alguma referência que desse alguma pista de que neste lugar, as crianças, principalmente de 6 anos (e de cinco) são respeitadas em suas características e necessidades.

No momento das entrevistas com os professores da escola selecionada, uma das questões que coloquei foi justamente esta: Este Projeto traz uma proposta a ser implementada com as crianças que possuem de 5 a 12 anos de idade. O que você pensa disto? Alguns professores não viram problema destas crianças estarem na escola e que esta não possui nem um trabalho diferenciado para atendê-las. Outro professor⁵² respondeu que a escola faz o melhor que pode, mas ao ser perguntado se tivesse hoje uma criança de 5 anos em casa e pudesse optar entre colocá-la na educação infantil, ou na escola, ele respondeu que “optaria pela educação infantil”. Quando questionei porque ele respondeu que “talvez por que a educação infantil tenha um trabalho mais voltado pra essa faixa etária e talvez por isso esteja melhor preparada para atender a criança” (informação verbal).

Esta afirmação revela que a escola não tem pensado muito nesta criança de 5/6 anos e que então, a possibilidade encontrada pela escola ainda seja a escolarização, sem discutir as implicações desta medida. Um exemplo encontrei na escola que foi campo desta pesquisa. No 1º. Ciclo, a turma de 6 anos (na qual tinha muitas crianças

⁵¹ Kishimoto (2003) traz em seu artigo “Escolarização e brincadeira na educação infantil” a justificativa de que desde o nascimento do jardim de infância, dentro da escola pública, este já tem o desígnio de “instituição anexa à escola primária, forma de antecipação da escola elementar” (KISHIMOTO, 2003).

⁵² Entrevista cedida a esta pesquisadora no dia 15 de agosto de 2003.

com 5 anos), possuíam quatro professores diferentes (professora de referência, auxiliar, de educação física, e a de informática) entrando e saindo de sua sala. O interessante é que no 3º Ciclo, os professores são em nove, e a intenção é “[...] romper com a lógica disciplinar tradicional, diminuindo o número de educadores por grupo de educandos” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2002:20).

A turma de 6 anos, que deveria ter um número menor de professores, pela razão de que, quanto menor a criança, maior a sua necessidade de ter pessoas que lhe sirvam de referência, tinha até quatro profissionais. No grupo que recebia adolescentes de 12, 13 e 14 anos, e estes já possuíam alguma estrutura emocional, psicológica para enfrentar os desafios que, supostamente, envolvem estas relações, a proposta prevê diminuição do número de profissionais. Será que esta era a melhor forma de promover o desenvolvimento humano?

Busquei saber mais sobre esta questão com a ex-coordenadora⁵³ da Semed, e esta relatou que “[...] isto se deve à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, o qual já vem sendo implantado no município de Blumenau” (informação verbal). Penso que este é mais uma das decisões tomadas pelos burocratas e que os professores tem que assumir sem nem mesmo saber como.

Outro aspecto é o que se refere ao contingente de crianças matriculadas na escola pesquisada; por exemplo, recebe crianças entre cinco e seis anos de idade, sendo que as turmas chegam a quase 30 alunos por sala. Não se pode negar que estes números podem influenciar nos recursos provindos do “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério”, pois o município recebe de acordo com o número de alunos atendidos na rede de ensino.

Buscando informações junto aos centros de educação infantil da rede pública municipal, pude constatar que 95% deles atende crianças de zero a cinco anos de idade, portanto, as crianças a partir desta idade estão sendo efetivamente matriculadas na escola.

Mas o que acontece com estas crianças na escola? Elas têm a sua infância respeitada? O que se pode afirmar é que na proposta da Escola Sem Fronteiras (2001),

⁵³ Entrevista cedida a esta pesquisadora no dia 18 de novembro de 2003.

(2002), (2002a), (2002b) e (2003) existe o discurso pela valorização da infância, haja vista as características que determinam os Ciclos. Melhor dizendo, os Ciclos foram pensados de forma que reúnem crianças com necessidades e interesses específicos, sendo que os profissionais envolvidos devem levar em conta estas especificidades. Esta é uma das razões pelas quais os profissionais da rede possuem tempo e espaços de formação e de qualificação para que possam superar as dificuldades que por ventura apareçam.

Novamente a avaliação destes indicativos pede prudência. Como já foi relatado, no início deste governo a Semed proporcionou vários encontros com os profissionais das escolas para discutir a proposta e a sua aceitação ou não. Mesmo passados sete anos da implantação da proposta e dos encontros de estudo, parece que o seu entendimento ainda está nebuloso para os professores.

Pode-se perceber que muitas escolas fizeram a opção pela cautela na implantação de novos ciclos. Entre as escolas que implantaram a proposta de organização por Ciclos de Formação, além das mudanças nos tempos e espaços da escola, temos aquelas que também optaram por reorganizar as turmas, promovendo a interação das crianças das mesmas idades no Ciclo.

Considerando-se as *escolas cicladas*, até o ano de 2002, foi possível encontrar uma escola com uma experiência diferenciada, que optou pela reorganização de turmas em multi-idade, instituindo determinados dias da semana, para que se reunissem crianças com diferentes idades dentro do mesmo Ciclo e trabalhassem juntas durante aquele dia de aula. Além disto, a escola também apresentou indícios de que havia uma atenção maior ao brincar neste espaço educativo.

Neste momento socializarei algumas das experiências da Escola Amarela.

4.3. A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA AMARELA – UMA IDÉIA DIFERENTE DE ESCOLA

Neste trabalho apresento uma das formas em que a proposta da Escola Sem Fronteiras se materializa em uma escola; entretanto, mais do que abordar a possibilidade real da implantação desta proposta, é preciso dar visibilidade à interpretação que a Escola Amarela fez dos seus princípios orientadores, especialmente no que diz respeito ao trabalho com a infância.

Ao registrar a história, a estrutura e o funcionamento da Escola Amarela, busquei conhecer como se desenvolve esta experiência e qual o papel do brincar neste processo. Para levantar estas referências foi possível contar com depoimentos e entrevistas de pessoas que estão vivendo ou viveram a experiência nesta Escola, e também com o documento que é norteador das ações desta escola – o Projeto Político-Pedagógico, que vem sendo elaborado por seus professores desde fevereiro de 2001.

Outros recursos importantes foram as observações obtidas no campo de pesquisa, realizadas no decorrer do ano de 2003, pelos quais foi possível compreender a dinâmica do cotidiano escolar. Estas referências foram imprescindíveis no momento de inventariar a realidade.

Faz-se necessário trazer o conhecimento de alguns aspectos relativos a sua localização, sua estrutura física, seus profissionais e seu funcionamento de modo geral. Iniciando pela sua localização, pode-se dizer que a Escola Amarela está situada em um bairro de periferia urbana. Este bairro pertence à área norte da cidade, possuindo a extensão de 10,5 km, e fica distante cerca de 11 km do centro da cidade de Blumenau.

Possuindo uma área de 5.752,52 m², a escola confronta-se ao sul com uma rua bastante movimentada, que é a via principal de acesso ao bairro, ao norte com um córrego, a oeste com uma servidão, e a leste com uma residência particular.

A concretização desta escola, segundo a direção, aconteceu pela reivindicação da comunidade e pela pressão das escolas vizinhas que estavam com um número de crianças muito acima da sua capacidade de atendimento.

A diretora informou nas entrevistas, que a Semed participou do projeto da escola, e houve a preocupação com relação a alguns aspectos deste espaço, retratados tanto nos detalhes da arquitetura como na preocupação em proporcionar melhores condições para que os sujeitos interagissem e usufríssem com segurança deste espaço físico.

A preocupação com o espaço traduz-se em detalhes que podem passar despercebidos ao olhar distraído, como a pintura externa da escola, que é da cor amarela. Quanto ao seu interior, cada sala de aula é pintada até o parapeito da janela da cor verde, azul, amarela ou rosa, e a parte de cima da parede é branca – estas cores diferem da pintura das escolas tradicionais. Certamente as cores utilizadas influenciam no desempenho das pessoas e denota a intenção da Semed de Blumenau em instituir uma nova filosofia de escola, rompendo com o paradigma de que as escolas devem ser pintadas da cor bege ou cinza, o que por um lado cumpre o objetivo de proteção contra a sujeira, mas o efeito que gera nas pessoas é de tédio e de indiferença.

Também podemos perceber a preocupação com a criança que possui necessidades especiais, pois na Escola Amarela existem condições físicas adequadas que revelam respeito à criança e a sua segurança. Estas condições estão traduzidas nas colunas, que foram projetadas com secção redonda, no banheiro e nas rampas que permitem o acesso das crianças com necessidades especiais aos diferentes espaços na escola.

Estes cuidados com a escola também transparecem na comunidade onde ela está inserida, pois, segundo revelação da diretora, desde o início das obras de construção da escola, de 1999 até os dias de hoje, seus vizinhos mais próximos observam e zelam pela propriedade da escola.

Com a edificação terminada em julho de 2000, a escola contava com uma área construída de 487,20 m². Em seguida houve ampliações, buscando atender tanto à demanda por vagas como à melhoria do espaço físico, perfazendo em fevereiro de 2003 um total de 940,52 m² de área construída. Entre estas melhorias podemos destacar uma área coberta que atende às necessidades das crianças de brincarem abrigadas do sol e da chuva, para que possam realizar as atividades de educação

física, assim como para a realização de possíveis eventos. Além desta área, na parte externa da escola existe uma quadra de areia e um parque que é composto de quatro aparelhos: escorregador, trepa-trepa, balanços e um gira-gira.

A escola contempla uma estrutura de seis salas de aula, uma sala dos professores, um banheiro para as meninas e um para os meninos, um banheiro para crianças portadoras de necessidades especiais, dois banheiros para os funcionários, um cozinha, uma sala da direção e administração, um depósito, um laboratório de informática, possuindo ainda uma pequena biblioteca junto com a secretaria, que, segundo a diretora, será o próximo projeto a ser desenvolvido e aprimorado.

Com a ampliação do espaço físico e o aumento do número de matrículas, o quadro de funcionários, da escola que consistia em 14 funcionários em 2000, amplia-se para 27, em fevereiro de 2003. Abaixo segue a descrição desta organização operacional do quadro de funcionários.

QUADRO 4.2. FUNCIONÁRIOS DA “ESCOLA AMARELA” EM FEVEREIRO DE 2003.

FUNÇÃO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS
COZINHEIRA	02
AUXILIAR DE LIMPEZA	02
ZELADOR	01
PROFESSORAS	18
SECRETÁRIA	02
COORDENADORA PEDAGÓGICA	01
DIRETORA	01

Fonte: Secretaria da Escola Amarela – 2003

Destes 18 professores que desenvolveram seu trabalho na escola, em 2003, apenas três conhecem a proposta, pois já vivenciaram a experiência por mais de um ano: um professor é efetivo, e outros dois possuem contrato temporário e conseguiram voltar, por dois anos consecutivos, à escola. Esta é uma das principais angústias da

diretora, saber a cada início do ano quem será o grupo que fará a composição do quadro de funcionários, pois este é composto, em sua maioria, desde 2000, por professores com contrato temporário.

Os professores da escola, contratados temporariamente ou efetivos, também contam com espaços e tempos de formação, planejamento e avaliação. Nestes dias de estudo, alguns momentos acontecem sob a orientação individual da coordenadora pedagógica e servem para o planejamento, a reflexão e a discussão de temas pertinentes à área de cada professor, além desta indicar textos e outros materiais que dizem respeito à necessidade do profissional.

Estes profissionais contam ainda com encontros quinzenais e mensais, encontros estes que, no segundo semestre de 2003, ficaram comprometidos em função da compensação com os alunos dos mais de trinta dias de greve realizados a partir de junho pelos professores da rede, na tentativa de melhores salários.

A diretora da escola tem uma opinião formada sobre estes encontros, afirma que “[...] o estudo oportunizado aos professores é de grande valia, apesar de acreditar que só proporcionar tempo de estudo não garante a qualidade do trabalho [...]” (informação verbal). Declara ainda que uma das maneiras possíveis de ajudar o professor a vencer os obstáculos que vão surgindo no caminho são as discussões que acontecem nos encontros semanais do professor com a coordenadora pedagógica⁵⁴, pois nesta relação é possível conhecê-lo e ajudá-lo a transformar o currículo em ações pedagógicas. Além disto, acredita que “[...] neste processo de formação, todos fazem parte e podem aprender em ritmos e tempos diferenciados⁵⁵” (informação verbal).

Com relação à organização da escola, a diretora relatou, que concluída sua construção, em 31 de julho de 2000, se iniciaram as atividades, com 148 crianças matriculadas com idades de cinco⁵⁶ a nove anos, filhos e filhas de moradores residentes no bairro. As turmas naquele momento foram organizadas por séries, sendo três turmas atendidas no período matutino, e quatro no período vespertino. E a justificativa para

⁵⁴ Conforme entrevista cedida a esta pesquisadora em 6 de dezembro de 2002.

⁵⁵ Conforme entrevista cedida a esta pesquisadora em 8 de agosto de 2003.

⁵⁶ A escola aceita matricular crianças na pré-escola, desde que estas completem 6 anos até o final daquele ano letivo.

esta escolha foi a de que: as crianças em sua maioria vieram de outras escolas com o sistema de turmas seriadas, e também por acreditar que seria difícil para elas iniciarem no meio do ano um movimento diferente daquele a que estavam acostumadas.

No final de dezembro de 2000, visitaram a Escola Amarela o Secretário da Educação do Município e duas Coordenadoras dos Ciclos de Formação, e trouxeram para este encontro a proposta que envolvia a possibilidade da escola vivenciar um movimento diferente, um movimento em que as crianças estivessem em turmas de multi-idade durante a maior parte do tempo.

Naquele momento (dezembro de 2000), o quadro de funcionários da Escola Amarela era formado por profissionais contratados temporariamente (ACT) e profissionais cedidos de outras escolas. Entretanto, mesmo estes profissionais tendo contrato temporário com a Semed, aceitaram o desafio, a Semed validou novamente os seus contratos, e os professores deixaram o compromisso assumido de que viriam uma semana antes do início das aulas para que pudessem planejar as ações necessárias para iniciar o ano.

Então, antes do início do ano letivo de 2001, a direção realizou a semana de estudos com os professores que se encontravam, naquele momento, nesta escola. Este encontro favoreceu a organização, o estudo e a fundamentação deste movimento, conseqüentemente o material produzido neste encontro subsidiou os primeiros textos que delinearão o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Durante aqueles dias, o grupo pesquisou diversas metodologias para conhecer qual a que ofereceria melhores condições para as aprendizagens das crianças, e chegaram à conclusão que seriam os Projetos de Trabalho⁵⁷. Buscaram subsídios teóricos na perspectiva histórico-cultural, especialmente em Vygotsky, pois, segundo a diretora⁵⁸, "[...] estariam trabalhando com turmas de multi-idade – com diferentes idades simultaneamente, e gostariam de aprofundar o conceito de interação e a importância dos trabalhos em grupo⁵⁹" (informação verbal).

⁵⁷ Trataremos mais adiante deste procedimento metodológico.

⁵⁸ Conforme entrevista cedida a esta pesquisadora em 8 de agosto de 2003.

⁵⁹ Conforme entrevista cedida a esta pesquisadora em 6 de dezembro de 2002.

Nestes encontros com os profissionais da Semed, cada dia era abordado um tema diferente. Ao final de cada encontro, após as discussões teóricas, buscavam direcionar os encaminhamentos para responder a seguinte questão: como poderiam pensar aquelas discussões para a escola? De acordo com a diretora⁶⁰, “[...] este momento foi muito valioso, pois neste ano os professores começaram com o pé no chão” (informação verbal).

Novamente, em 2002, reuniões de estudo aconteceram antes de iniciar o ano letivo, sendo que desta vez, além de ampliar o conhecimento do grupo, o objetivo foi direcionar as ações da escola para implementar o Projeto Político-Pedagógico.

Nos anos de 2001 e 2002, a direção optou por trabalhar a maior parte do tempo escolar com as turmas em multi-idade, acreditando que este movimento possibilitava que as crianças nas diversas idades interagissem e aprendessem umas com as outras. Dos cinco dias da semana, em três dias trabalhavam com as turmas organizadas em multi-idade e nos outros dias as crianças ficavam reunidas por turmas da mesma idade.

A escola iniciou o ano de 2003 sem os encontros de estudo e com a determinação de que haveria a reorganização em multi-idade duas vezes por semana, e os outros três dias da semana as turmas seriam formadas com crianças da mesma idade.

A diretora⁶¹ faz um comentário sobre as dificuldades que o grupo de professores têm enfrentado em relação à multi-idade, pois acreditam que

[...] mesmo obtendo progresso este grupo tem consciência de que nem tudo está resolvido ou entendido, elas ainda têm algumas angústias, e mais perguntas do que respostas, como: qual é o planejamento que precisa ser adotado na turma de multi-idade? Como tem que acontecer este planejamento? É o mesmo da mesma idade? (informação verbal).

Assim, a redução dos dias de multidade, no ano de 2003, foi originada por uma avaliação informal dos professores e da coordenadora pedagógica, que defendiam que a escola precisava de mais disciplina e “aprendizagem”. Um outro motivo foi o de que

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ibid.

teriam que compensar o período que estiveram em greve⁶², tendo que recuperar os conteúdos.

Convém esclarecer que independentemente da redução dos dias de encontro da multidade é preciso conhecer como acontece este processo no cotidiano desta escola.

No 1º Ciclo, no dia da multidade, as turmas de 6, a de 7 e a de 8 anos, são subdivididas e formam três novos grupos, compostos, em média, de um terço das crianças de cada uma destas turmas, formando grupos que não excedem o número de 20 crianças.

No momento em que a turma está na multi-idade, as crianças de 6, 7 e 8 anos passam a realizar as atividades neste coletivo, com o professor responsável por aquele horário. Para melhor compreensão desta organização podemos observar um esquema de horários e atividades no Quadro 4.3, que retrata os horários da turma de seis anos do período matutino. Antes, porém, é importante frisar que todas as pessoas que de alguma forma deram seu depoimento, tiveram seus nomes trocados por pseudônimos.

QUADRO 4.3 ORGANIZAÇÃO DO HORÁRIO DA TURMA DE 6 ANOS – PERÍODO MATUTINO.

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
DAS 7h20 ÀS 9h	MARTA PROF ^a AUXILIAR MULTI-IDADE	MARCIO PROF ^a ED. FÍSICA	TÂNIA PROF ^a IVONE INFOMÁTICA	TÂNIA PROF ^a . REFERÊNCIA	TÂNIA PROF ^a . REFERÊNCIA
DAS 9h ÀS 9h30	LANCHE 15' RECREIO15'	LANCHE 15' RECREIO 15'	LANCHE 15' RECREIO 15'	LANCHE 15' RECREIO15'	LANCHE 15' RECREIO 15'
DAS 9h30 ÀS 11h35	MARTA	TÂNIA PROF ^a . REFERÊNCIA	TÂNIA	TÂNIA	TÂNIA

Fonte: Secretaria da Escola Amarela.

⁶² A greve com mais de trinta dias aconteceu entre os meses de julho e agosto de 2003.

Com relação à turma de 7 anos do período matutino, há somente a mudança do Professor Referência, que neste caso é a professora Anita. Nas turmas do período vespertino os professores são outros, somente permanece a professora de informática.

As crianças que possuem mais de 7 anos aceitaram bem esta reorganização, pois já vivenciaram em 2002 esta experiência. Entretanto, algumas crianças de 5-6 anos, que estão na escola, pela primeira vez, demonstraram não estar à vontade neste processo, pois choravam⁶³ ao chegar na escola manifestando o desejo de ficar com o seu professor, na sua sala de origem⁶⁴.

Mesmo com estes percalços, a escola está em seu terceiro ano de existência, perseverando na proposta da multi-idade. No final de 2002, a avaliação da diretora que acompanhou este processo foi a de que:

[...] as crianças no início tinham uma certa resistência, principalmente os mais velhos em relação aos menores, hoje este movimento é bastante natural na escola e as crianças têm crescido muito com ele [...] para fazer uma atividade em grupo, eles já conseguem sentar e discutir idéias, respeitar a idéia do seu amigo, que só tem nove anos⁶⁵ (informação verbal).

A diretora⁶⁶ ainda faz um comentário sobre as dificuldades que o grupo de professores têm enfrentado em relação à multi-idade, pois acreditam que

[...] mesmo obtendo progresso este grupo tem consciência de que nem tudo está resolvido ou entendido, elas ainda têm algumas angústias, e mais perguntas do que respostas, como: qual é o planejamento que precisa ser adotado na turma de multi-idade? Como tem que acontecer este planejamento? É o mesmo da mesma idade? (informação verbal).

Na prática, muitas vezes o que acontecia é que nesta organização por multi-idade a atividade era adaptada para cada idade em grau maior ou menor de dificuldade.

⁶³ Este fato aconteceu nos primeiros encontros da multi-idade, em março 2003.

⁶⁴ A sala da turma de 7 anos possui carteiras e cadeiras mais altas, organizadas uma atrás da outra, com menos espaço de circulação e sem nenhum brinquedo.

⁶⁵ Conforme entrevista cedida a esta pesquisadora em 6 de dezembro de 2002.

⁶⁶ Ibid.

Mas, como a própria diretora observou, nem sempre os mais velhos é que contribuem mais, às vezes o mais novo também tem algo a contribuir.

Encontramos no PPP (2002) uma avaliação desta reorganização, que "[...] faz com que as crianças e os pré-adolescentes possam pensar, discutir um problema, uma situação que precisam resolver, assim usam os conhecimentos que já possuem para aprender sempre mais e quanto mais [...] aprendem, mais se desenvolvem" (ESCOLA AMARELA, 2002:2).

Entretanto, parece que todo o conhecimento presente nos textos estudados, inclusive os que constam no Projeto da escola, não conseguiram resolver ou mesmo explicar as questões que angustiavam a equipe pedagógica da escola até o final de 2002: como planejar os encontros da multi-idade. Afirmam que suas respostas não são definitivas, acreditam que exista ainda um processo a ser construído, mas percebem também alguns indícios que, segundo a escola, são relevantes tais como: as turmas de multi-idade precisam de situações-problema para as crianças resolverem juntos (ESCOLA AMARELA, 2002).

Neste aspecto, um dos professores de educação física que nunca havia trabalhado com a proposta de multi-idade na entrevista deu o seu depoimento:

Eu achei que na questão da interação a gente sabe que as crianças menores, a gente que é pai sabe, como é fácil as crianças desenvolverem costumes, se "aculturarem", vamos dizer assim, aprenderem as coisas com quem elas vêm, ainda mais quando elas não têm referência, a criança é, como se diz, é uma coisa em branco, quem chegar primeiro escreve. Então em relação à interação, eu acredito que realmente pode ser de uma grande ajuda, principalmente para os pequenos, agora a verdade é que, para não ser injusto com a proposta, haveria a necessidade de se fazer um estudo mais aprofundado mais...Uma coisa mais [...] para não se...não se jogar por terra, de repente é uma coisa que estava funcionando, ou que nós não tivemos oportunidade de apurar os resultados disto aí⁶⁷ (informação verbal).

Este relato mostra indícios da incerteza vivida pelos professores e que, ao mesmo tempo, deixam transparecer o seu desconhecimento em relação ao que diz a teoria sobre a criança e também a proposta da multi-idade.

⁶⁷ Conforme entrevista cedida a esta pesquisadora em 11 de agosto de 2003.

No decorrer de 2003, alguns professores novos se manifestaram contra os dois dias de reorganização em multi-idade, questionando o objetivo de as crianças:

[...] estarem se agrupando por diferentes idades e estar trabalhando a integração [...]. Eu acho que o momento de integração acontece na escola na hora que eles entram aqui, que eles estão misturados todos juntos, na hora do recreio, em diversos momentos que eles estão trabalhando juntos. E eu considero que dois dias para estar trabalhando a integração dos alunos ficava meio demais. Eu acho que agora, esse momento está ideal, por que eu percebo [...] que era muito deixada de lado a questão de estar trabalhando a aprendizagem essas coisas, e estavam só trabalhando integração, mas também não pode, né. Claro, trabalhar com crianças que estão na turma de 8 e têm 9 anos, trabalhar com crianças que estão na turma de 6 e têm 5, como é que tu... Olha é praticamente impossível, claro, se tu for trabalhar coisas relacionadas à integração, criança é criança, se relaciona, tudo bem, mas dois dias, três dias por semana eu acho bem complicado, né⁶⁸ (informação verbal).

A professora tem razão ao afirmar que a integração poderia ser realizada em outros tempos e espaços da escola, mas não deixa claro o que está entendendo por integração.

Segundo o que as crianças mostraram quando estavam no recreio e também deixaram transparecer na entrevista, as atividades realizadas com o objetivo de integrar as idades não estava obtendo resultados. Foi possível observar no recreio que os maiores, principalmente os meninos, além de quase não brincam com os menores, muitas vezes usam-nos para fazer chacota. Percebe-se que este fato acontece entre as crianças de 6 e de 10 anos, de 8 e de 12 anos, pois quanto mais distantes as idades, mais distante é o relacionamento deles.

Esta proposta diferenciada, a multi-idade, visa promover a interação entre as crianças. E este trabalho acontece dentro de cada ciclo, ou seja, o 1º Ciclo se reorganiza, com as crianças de 6, 7 e 8 anos, que desenvolvem as atividades juntas, sendo a mesma estratégia repetida nos demais ciclos. No entanto, não houve nenhum momento pensado para que as crianças das diferentes idades e ciclos trabalhem juntas. Será que as crianças de 7 anos não gostariam de ter acesso aos maiores nesta interação, e os maiores não teriam curiosidade sobre os pequenos?

Pode-se pensar que a multidade poderia ser um espaço muito interessante, não somente para reunir crianças de diferentes idades do mesmo ciclo, mas justamente

⁶⁸ Conforme entrevista cedida a esta pesquisadora em 11 de agosto de 2003.

para discutir junto com este grupo, com idades e interesses diversos, as questões que todos, adultos e crianças estão vivendo na escola.

Mas a equipe pedagógica da escola, em uma avaliação informal com os professores e a coordenadora pedagógica, defendia que a escola precisava de mais disciplina e “aprendizagem”. Assim estes profissionais resolveram que o melhor a fazer seria reduzir o número de dias de multidade, a partir do segundo semestre de 2003. Um outro motivo foi o de que teriam que compensar o período que estiveram em greve, tendo que recuperar os conteúdos.

Após conhecer o funcionamento da escola é preciso ainda se debruçar sob o Projeto Político-Pedagógico para compreender as metodologias e ações que a escola se propunha a realizar, as quais também contemplavam o brincar na Escola Amarela.

4.3.1 Um olhar sobre como aparece o brincar no Projeto Político-Pedagógico

Em 2001 e 2002, antes do início do ano letivo, a direção e os professores encontravam-se para estudar e debater questões que diziam respeito à metodologia de trabalho, avaliação, reorganização das turmas em multi-idade, entre outras. Ao final destes encontros os debates eram transformados em textos concebidos a partir de então como norteadores do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Este Projeto fundamenta-se nas idéias de Vygotsky, que defende a concepção de sujeito sócio-histórico e cultural, ou seja, acredita que os sujeitos aprendem na interação social com outros sujeitos. Neste processo a escola é concebida como um:

[...] espaço de construção de relações e de diálogo de diferentes culturas, portanto, de acordo com o documento analisado, o currículo leva em consideração esta diversidade e procura dar espaço aos diversos saberes e experiências na comunidade, explicitando-os, e proporcionando que possam ser reconstituídos e complexificados (ESCOLA AMARELA, 2002:3).

Deste modo, “[...] todas as ações que acontecem neste espaço constituem o currículo vivo da escola”, que, segundo o depoimento da coordenadora pedagógica, consta como:

“[...] caminho a ser percorrido pelos educadores (as), educandos(as) e comunidade, para que possam ter acesso aos conhecimentos que possibilitem compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, bem como desenvolver a dimensão humana (ESCOLA AMARELA, 2002:3).

Neste processo entendem que a alfabetização ultrapassa as fronteiras do ler e do escrever, constituindo-se, com efeito, em um processo de apropriação de diferentes linguagens, entre elas a da Matemática, a das Artes, a das Ciências Sociais e Naturais, entendendo que a função da escola, como espaço coletivo de produção/reflexão de conhecimentos, é possibilitar que as crianças utilizem os conhecimentos como instrumento de ampliação das suas capacidades, como elementos constituidores de si mesmas como sujeitos históricos que participam ativamente do mundo em que estão inseridos (ESCOLA AMARELA, 2002).

A avaliação neste processo segue as bases da Proposta da Escola Sem Fronteiras que defende que esta seja processual, participativa, investigativa e redimensionadora da educação. Entretanto, as professoras que participaram da elaboração do PPP desenvolveram mecanismos que pudessem dar visibilidade “[...] às evoluções das aprendizagens dos educandos (as), fazendo com que os (as) mesmos (as) tenham consciência dos seus processos de aprendizagem em todas as dimensões humanas” (ESCOLA AMARELA, 2002:19).

Um dos mecanismos utilizados neste processo é o uso dos registros, tanto aqueles solicitados pelos professores como aqueles que acontecem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, e que no seu conjunto forma o que denominam de portfólio, “[...] que é uma forma de avaliação retirada do campo da arte” (ESCOLA AMARELA, 2002:19). Esta forma de avaliação possibilita que tanto professor como educando (a) percebam a evolução do processo da sua aprendizagem, estabelecendo relações sobre o caminho percorrido.

Assim, conhecendo o Projeto Político-Pedagógico desta escola foi possível encontrar alguns indicativos de que o brincar poderia entrar pela porta da frente da escola. Esta afirmação se deve a três pontos que foram destacados do PPP, e que evidenciam esta afirmação, são eles:

– A alfabetização:

A criança desenvolve uma série de conhecimentos como a fala, noções matemáticas, a autonomia, responsabilidade, a capacidade de planejar as ações, a se expressar através da música, dança, jogos corporais, brincadeiras e outros. Esta aprendizagem pode se dar através da imitação, interação com sujeitos mais experientes, formulação de perguntas e respostas. Cabe à escola ampliar significativamente esses conhecimentos, proporcionar outros, e perceber as dimensões humanas (corporal, afetiva, ética, estética, política, cognitiva, espacial...), bem como lidar com a heterogeneidade do(as) educandos(as) (ESCOLA AMARELA, 2002:1).

- O projeto de trabalho: esta forma de planejamento abre espaço à participação das crianças tanto no que diz respeito às escolhas dos temas a serem estudados como as formas de encaminhamento do trabalho. É possível afirmar que esta é uma metodologia que possui flexibilidade a ponto de permitir que o brincar possa entrar em sala de aula.

– Os objetos de estudo da educação física:

Jogos/Brincadeiras: São construções da humanidade que sugerem um processo de criatividade, de invenções para transformar através da imaginação, o real e o presente.

O jogo satisfaz a necessidade da ação, ele estimula o exercício do pensar. Quando o sujeito joga, ele toma consciência de suas escolhas e decisões,

Há jogos em que as regras estão quase que ocultas, exemplo disto são as situações imaginárias. Quando as crianças imitam, imaginam que são determinados personagens, determinadas pessoas, suas ações estão referenciadas a partir das regras de comportamento destes personagens/pessoas.

Há outros jogos onde as regras estão bem claras e quase não se percebe uma situação imaginária. Porém, é possível perceber o desenvolvimento da criança em ambas as situações de jogos. Faz-se necessário propor jogos em equipes, onde as crianças e os pré-adolescentes possam refletir acerca das regras destes jogos, percebendo qual ideologia que está colocada (Ex: jogos discriminatórios, que excluem rapidamente os mais fracos) e, no lugar destas, construir, mudar as regras do jogo, resignificando o mesmo, trocando a competição pelo lúdico, pelo prazer de jogar (ESCOLA AMARELA, 2002:16-18).

Primeiramente, o que se pode perceber é que a escola, no que diz respeito a sua proposta curricular, procura contemplar os interesses da criança, suas necessidades e, conseqüentemente, o brincar.

A análise do conteúdo defendido no interior do PPP, evidencia que este conclama o rompimento com as práticas tradicionais e tem sua proposta fundamentada na convicção de que é possível fazer diferente. Todavia, isto não significa que consolidar esta proposição, no cotidiano escolar seja algo simples de realizar, e sendo a contradição uma constante em nossas vidas, seria muito difícil se não a tivéssemos encontrado também nesta escola.

É importante esclarecer ainda que, mesmo este projeto tendo sido construído pelos professores e a direção em 2001 e 2002, ele não era conhecido pela maioria dos profissionais que estavam na escola em 2003. Pode-se dizer que 80% dos professores que atuaram na escola neste ano desconheciam o projeto.

Neste momento faz-se necessária uma análise mais aprofundada da proposta do PPP, confrontando-a com as ações pedagógicas desempenhadas no interior da escola. Em outras palavras, compreender como acontece a tradução do que está “no papel” para o “currículo vivo” da escola.

4.3.2 OS ESPAÇOS E TEMPOS DE APRENDER E DE BRINCAR NA ESCOLA

É preciso esclarecer, primeiramente, que não será possível descrever e mesmo analisar tudo o que aconteceu nas seis salas de aula observadas no decorrer do ano de 2003, então selecionei alguns momentos que demonstrarão como se distribuem os espaços e tempos de aprender e brincar na Escola Amarela.

Os registros do Diário de Campo sobre as observações realizadas nas salas de aula serão a base sobre a qual se dará esta análise.

Tomarei como foco, neste momento, as ações de duas professoras das turmas de sete anos que propunham um “projeto de trabalho” com crianças. A turma de sete

anos do período vespertino, composta por 15 crianças, que se distribuem em uma sala com carteiras e mesas do tamanho-padrão de escola, um armário chaveado no qual as professoras guardam material e uma estante de metal onde guardam revistas, jornais e cartazes. Nesta sala não há brinquedos. As outras salas de aula da turma de 7 anos da manhã e a de 8 anos da tarde, são estruturadas igualmente. A única exceção é que na sala da turma de 7 anos da manhã havia também um teclado velho e algumas almofadas.

A professora Rose⁶⁹, com o intuito de desenvolver um projeto sobre jogos com as crianças, entra na sala e vai logo dizendo que irá fazer uma pergunta às crianças e um menino já a interrompe perguntando se era para escrever. Ela diz: “Não vão escrever, vão responder oralmente, pela boca”. E continua: “Nós vamos desenvolver um projeto sobre jogos e estes vão servir para aprender a escrever e para outras coisas”.

Então a professora questiona sobre “o que são jogos”, e as crianças respondem dizendo o nome de alguns tipos de jogos, como: dominó, baralho, memória, dado, velha, etc. Uma das crianças sugere “passa, passa, gavião”, e a professora contesta, e outra criança diz: “não é jogo, é brincadeira”. Deste modo ela explica que todo jogo tem regra e pergunta às crianças quais são, e ela mesma responde: “vencedor e perdedor”. E pergunta novamente ao grupo o que devem fazer se perderem o jogo e ela mesma responde: “Jogamos a mesa na cabeça dele? Temos que respeitar...” Completou.

As crianças, ao serem questionadas sobre que jogos gostariam que fossem utilizados para sua aprendizagem de leitura e escrita, rapidamente foram elencando todos os jogos que gostam de brincar. Enquanto isto a professora os registra na lousa, mas foi logo informando que não seria possível usar: “futebol, vôlei, basquete, ping-pong, pois estes jogos não dariam para trabalhar a alfabetização”. Esclarece que mesmo “o jogo de baralho não será usado o baralho em si, mas será com letras, pois trabalharão a alfabetização”.

⁶⁹ Diário de Campo, segunda-feira, dia 24 de março de 2003.

Depois a professora registra na lousa algumas questões as quais já ia colocando as devidas respostas, e que considerava pertinente que as crianças soubessem e tivessem registrado no caderno, foram elas:

PROJETO DE JOGOS

1. O QUE SÃO JOGOS? JOGOS SÃO ATIVIDADES QUE SE DESENVOLVEM COM REGRAS QUE PERMITEM INDICAR O VENCEDOR.
2. REGRAS – É A EXECUÇÃO NECESSÁRIA DO JOGADOR EM CAMPO.

Este registro mostra que na atuação da professora, apesar da esforçada tentativa de tentar levar o lúdico para a sala de aula, o que predominou foi uma prática de alfabetização pautada nas metodologias mais tradicionais que não envolviam o brincar, muito menos no ambiente de sala de aula. Possivelmente este seja o motivo pelo qual a professora se fixa no discurso teórico sobre o jogo, mas não o pratica com as crianças. Ao falar sobre o jogo a professora usou a lógica do adulto e não a da criança. O tema que estava sendo abordado, neste caso o jogo, não pode ser explicado numa lógica racional.

O outra professora, na turma de 7 anos do matutino, descreve como desenvolveu seu planejamento dentro da metodologia de projetos:

Eu estou com um projeto agora que é os insetos, esse projeto surgiu do interesse das minhas crianças estudar... Porque eu tenho alunos que pegavam todo e qualquer inseto que encontrassem na rua e levavam para dentro da sala de aula para jogar nos amigos, né. E há um mês atrás, tinha muito “piolhos de cobra” [...] no pátio, e um menino pegava aquilo e chegou a pegar e até colocar na boca um daqueles. Baratas, ele pega pela antena e leva para jogar nos amigos e qualquer bicho, qualquer insetozinho que ele encontre, ele levava para a sala de aula, e as crianças ficavam muito preocupadas: “prô, prô, tal fulano está com bicho na mão, ui, isto é nojento”. E se pegar uma bicha cabeluda vai queimar e daí [...]. Desse movimento, desse menino a gente resolveu estudar os insetos para mostrar a essa criança o que ele pode pegar, o que ele não pode e como devemos cuidar também dos insetos, a importância dos insetos na natureza, qual é a função deles na natureza⁷⁰ (informação verbal).

Estes registros mostram como é possível fazer diferentes traduções daquilo que está proposto num mesmo documento, neste caso o Projeto Político-Pedagógico.

⁷⁰ Conforme entrevista cedida a esta pesquisadora em 11 de agosto de 2003.

A segunda professora consegue partir da realidade, dos interesses e necessidades da criança, considerando seu conhecimento prévio e possibilitando assim que o conhecimento científico torne-se significativo.

Nem sempre o professor consegue ter sucesso na transposição, na transformação do conhecimento científico em algo prazeroso para a criança, isto não quer dizer que seja impossível de realizar.

A professora Rose demonstrou ter dificuldade em fazer esta transposição, mesmo tentando inserir o jogo, estava muito mais preocupada em ensinar a escrever e a ler, pois em seu projeto o que vinha em primeiro lugar era a alfabetização. Este aspecto é visível quando a professora afirma que não poderiam usar: “futebol, vôlei, basquete, pois estes jogos não dariam para trabalhar a alfabetização” e só usariam dominó, baralho, memória, dado, velha”, e mesmo assim completa dizendo que “não será jogo de baralho em si, mas com letras, pois vamos trabalhar a alfabetização”.

A fala da professora revela que o jogo será controlado, não será uma escolha da criança, e nem terá regras elaboradas por elas, pelo contrário, terá um objetivo final já predefinido por um adulto, portanto, conforme Huizinga (2001), tudo o que descaracteriza o jogo.

É importante assinalar que, para muitos professores(as) esta relação com o lúdico pode não ser simples. Se ele próprio não consegue desarmar a sua racionalidade para desfrutar da descontração que gera o brincar, dificilmente conseguirá incentivar ou mesmo considerar o brincar da criança.

A professora Rose desconsiderou os interesses das crianças em relação aos jogos em função da aprendizagem das letras, possivelmente porque ela desconhece a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e principalmente para a apropriação dos símbolos, como demonstra Vygotsky.

A diretora revela como tem percebido na escola o incentivo às ações lúdicas:

[...] eu acho que já estive muito mais presente essa questão do brincar, agora eu não percebo mais tanto, fora da sala de aula sim, mas lá na sala de aula [...] não mais tanto, por [...] toda aquela questão que eu te coloquei a troca de professores, então, assim, a gente não consegue já discutir tudo com eles, e mesmo quando a gente discute, algumas coisas,

tem algumas coisas que as pessoas não acreditam, acham que não é importante ou não tem leitura sobre isso⁷¹ (informação verbal).

Infelizmente é preciso concordar com a diretora, pois, pelas observações realizadas nas salas de aula, poucas vezes o brincar foi proposto pelo professor. Na maioria das vezes eram as crianças que achavam alguma “fresta” que possibilitava alguns segundos, minutos, talvez, de uso da sua capacidade criadora.

Talvez as crianças tenham razão quando afirmam que brincam somente com o professor de educação física⁷². Porém, não se pode esquecer que a educação física ocorre fora da sala de aula, na rua.

Transcreverei uma parte da aula de “educação física” para que se faça a análise também com relação ao que diz o PPP. Esta aula está registrada no Diário de Campo e foi realizada em 31 de março, com início às 07h20, incluindo as crianças de cinco, seis e sete anos, portanto na multi-idade. O professor Márcio sempre faz a chamada dentro da sala, antes de iniciar a sua aula, e em seguida explica ao grupo o que acontecerá naquela manhã.

Durante as observações destas aulas de educação física foi possível verificar que as crianças brincam, e transparece a intencionalidade do professor que não perde de vista o seu objetivo revelado no início do encontro, mas trabalha o seu objetivo adaptando-o ao interesse da criança. O professor demonstrou sensibilidade na forma de lidar com os tempos e interesses de cada criança. Destaco dois momentos em que aparece uma situação em que o professor toma uma postura coesa com esta concepção.

Numa determinada situação o professor pede às crianças que fiquem em duplas, como elas não sabiam o que significava, ficaram paradas. O professor inventa um modo das crianças ficarem em duplas: se abraçando. De forma criativa, o professor consegue realizar o seu intento e ao mesmo tempo deixa no grupo um clima de descontração.

Com relação ao segundo momento, foi possível destacar as várias ocasiões em que o professor buscava incluir o menino Léo naquele grupo. Márcio observava o

⁷¹ Entrevista cedida a esta pesquisadora, 8 de agosto de 2003.

⁷² Entrevista cedida pelas crianças nos dias 4 de agosto; e 10, 11 e 12 de setembro de 2003.

menino e sempre que possível buscava sua participação. Mesmo quando Léo tentava realizar as atividades e não conseguia, o professor o auxiliava, como nesta transcrição: "Márcio faz uma fila com os bambolês e as crianças devem saltar – dentro e fora. Márcio pegou o Léo pela mão e o ajudou a saltar".

O professor se coloca no papel de mediador entre o que a criança já sabe e aquilo que ela pode fazer com ajuda, o que Vygotsky (1996) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal. Ele poderia pedir a criança para repetir a atividade até que acertasse, afinal é só pular dentro de um bambolê, mas ele repete todos os passos com a criança e ao final valoriza qualquer avanço dela. Brincar é um ato criativo, imaginativo, e foi nestas aulas de educação física que esta atividade se fez presente.

Mesmo correndo o risco de dizer o óbvio, vamos reforçar o histórico de que o pedagogo, o professor das séries iniciais, em sua formação não encontra uma disciplina que contemple o brincar, nem mesmo o corpo (nem o seu, nem o da criança). Já o professor de Educação Física tem a sua habilitação voltada para o corpo e o movimento, entre outros fundamentos. Poderia se pensar que a Educação Física conseguiria, a partir desta lógica, garantir também o espaço e tempo para a brincadeira na escola. Contudo, a formação nesta área ainda acontece com base numa educação física militarista⁷³, e conseqüentemente, eles ainda apresentem alguma dificuldade de elaborar atividades que elejam o brincar e os jogos como base de seu trabalho, objetivando desenvolver a cooperação entre as crianças e não a competição.

Ainda assim, como se pode observar, existem alguns professores que já estão conseguindo fazer esta transposição, ou seja, utilizar a brincadeira como eixo para trabalhar o corpo e o movimento. Confrontando a prática dos dois professores de Educação Física desta escola, pode-se verificar que é mais na prática de um deles que o brincar acontece. O outro professor, apesar de declarar que a brincadeira é importante para a criança e que este é um recurso de excelente aceitação por parte delas, ele assume que "o professor de Educação Física [...] está muito limitado ao trabalho esportivo na escola, trabalho de ensino da prática esportiva". Mas também

⁷³ Educação Física militarista significa que as atividades desenvolvidas baseiam-se na disciplina militar junto com a preocupação do preparo físico e com os esportes.

revela que trabalhar na Escola Amarela está sendo um desafio, pois, nas suas palavras “[...] aqui a gente está tendo uma oportunidade de trabalhar também este outro lado, mostrar também que a gente não é só professor de quadra, vamos dizer assim⁷⁴”.

Além do professor de Educação Física, parece que dificilmente outro professor deixa as crianças brincarem na sala de aula⁷⁵. Entretanto, algumas crianças admitiram na entrevista que brincam na sala de aula, mesmo contrariando o professor.

Este aspecto ficou visível nas falas das crianças no momento da entrevista e quando estas falas foram transformadas em dados e tabeladas, foi possível dar maior visibilidade à mesma, mostrando o que trazem de novo.

TABELA 4.2. PORCENTAGEM DE CRIANÇAS QUE BRINCAM OU NÃO NA SALA DE AULA.

NA SALA DE AULA VOCÊS BRINCAM?		
	DE 6 A 8 ANOS	DE 9 A MAIS DE 12 ANOS
SIM	32%	55,6%
NAO	68%	44,4%
TOTAL DE CRIANÇAS	25	18

Fonte: Entrevista 10, 11 e 12 de setembro 2003.

O número de crianças que responderam que não brincam em sala de aula é alto, mas este resultado já era esperado. Observando os dados da Tabela 4.2, pode-se afirmar que as crianças de 9 a 14 anos de idade, brincam mais dentro da sala de aula do que as crianças de 6 a 8 anos de idade. A questão é o que acontece com as crianças pequenas, que supostamente necessitariam realizar esta atividade e não o fazem, e os maiores, que se acreditava já estivessem acostumados à lógica da escola e não mais se importariam tanto desta atividade, brincam. Por quê?

⁷⁴ Entrevista cedida a esta pesquisadora no dia 15 de agosto de 2003.

⁷⁵ Não foi possível acompanhar todas as turmas, e mesmo das que foram acompanhadas só é possível falar dos episódios que foram assistidos, mesmo assim, não é possível generalizar a postura dos professores.

Quando a criança pequena ingressa na vida escolar, ela logo descobre que neste lugar existem muitas regras e convenções, que fazem parte da cultura da escola. Uma cultura "[...] que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos" (FORQUIN, 1993:167) Esta cultura se perpetua, e tem se mostrado cada vez mais poderosa e eficaz no impedimento das manifestações da criança.

Considerando o exposto, esperava-se que o brincar, que é uma ação proibida dentro da sala de aula, só aparecesse mesmo pela transgressão.

E qualificando as falas das crianças é possível abstrair que na Escola Amarela o brincar tem o seu espaço consentido em apenas dois momentos: no recreio e de certa forma, na aula de educação física.

Quando a escola iniciou sua organização, uma das questões propostas para a discussão foi repensar os seus espaços: o trabalho na sala de aula, o início da aula, a biblioteca e também o recreio deveriam ser repensados.

Quando a escola iniciou as atividades com as crianças, estas corriam e, se machucavam durante o recreio, pois não tinham brinquedos, e conforme a declaração da professora Clara⁷⁶, "os professores se fechavam na sala de professores e deixavam as crianças no pátio se 'matando'".

Depois disto, a então professora de educação física que trabalhou na escola durante os anos de 2000, 2001 e 2002, começou a criar brinquedos com as crianças e a ensiná-los a brincar com eles. Estes foram colocados à disposição das crianças no horário do recreio.

A partir daí, os professores que estavam no seu dia de estudo passaram a participar do recreio e exercer a sua função, que deveria ser a de mediador, conforme observa-se nas palavras da professora Clara:

[...] eu no meu dia de estudo estar no recreio e estar mediando as relações entre elas [...], estar provocando a interação delas com aquele brinquedo [...] como era a perna de pau,

⁷⁶ Entrevista realizada em 18 de novembro de 2003.

mediando para que a criança conseguisse andar na perna de pau, mas isso não acontecia só no recreio, acontecia na educação física também (informação verbal).

Ainda segundo seu depoimento, o objetivo era que a criança nesse período do recreio “[...] interagisse com o tipo de brinquedo que ela quisesse, e com outras crianças, de outras idades”.

Na Escola Amarela existe a compreensão de que a criança aprende em todos os tempos e lugares indistintamente (ESCOLA AMARELA, 2003), mas, com relação ao brincar, este fato ocorre principalmente no tempo e no espaço chamado recreio.

O lanche, as crianças fazem na sala com a presença do professor, durante dez ou quinze minutos, o recreio é de quinze minutos para brincar, e cada dia um professor da escola⁷⁷ acompanha este momento.

O inusitado desta escola é a condição do parque, que é utilizado por todos, sem critério de idade ou mesmo de matrícula. Apesar de ter um número restrito de aparelhos, este lugar se constitui teoricamente em um espaço democrático, pois toda e qualquer criança pode usufruir do mesmo. No espaço e tempo do recreio são oferecidos às crianças brinquedos⁷⁸ como: perna-de-pau, bambolê, pé de lata, corda, bolas, fantoches, livros e outros objetos, e todos podem utilizá-los, independente de idade ou turma. Estes brinquedos e objetos são guardados em um depósito feito de madeira, ao lado do parque, e as crianças batizaram de “casinha do brinquedo”.

Na quadra coberta, além da mesa de ping-pong (no segundo semestre foi desativada, pois estava quebrada), os profissionais (o pessoal da limpeza, a secretária, a diretora, a coordenadora ou os professores) estendem um pedaço grande de carpete e disponibilizam ali livros de literatura infantil, revistas, fantoches e um baú contendo peças de LEGO (do tipo gigante) ou o jogo de boliche.

Durante o recreio, algumas vezes foi possível observar professores brincando de pular corda com as crianças, lendo um livro para um grupo ou ensinando a jogar amarelinha.

⁷⁷ Esta tarefa deveria ser realizada pelo professor que está em seu dia de estudo, mas poucas vezes percebi sua presença no recreio.

⁷⁸ Alguns foram comprados, e outros foram construídos juntamente com a professora de educação física em 2002.

No ano de 2003, na comemoração do Dia das Crianças a escola promoveu oficinas de brinquedos, objetivando ampliar seu acervo. Entre os brinquedos construídos estavam o tamanco de pau, a vareta, o jogo da velha (em caixa de CD), as cinco-marias, o boliche, entre outros.

Observando estas formas de brincar das crianças pode-se perceber que existe um certo estímulo, mesmo que não seja de forma sistemática, em relação ao resgate das brincadeiras tradicionais. Entretanto, a professora Tânia tem uma opinião muito particular sobre o brincar que ela tem observado nas escolas:

[...] eu não vejo... A gente jogava vôlei, né, conhecia as regras, a gente brincava, né... de outras brincadeiras [...] a brincadeira era presente constantemente no recreio, se brincava de roda, se brincava de... Hoje, a gente não vê as crianças brincando dessas coisas no recreio, a gente até cant... Na sala de aula canta com eles, brinca, faz [...] mas a gente vê que não tem envolvimento deles mais para isso, não acho que:.. aí a criança hoje em dia, coitada vive na frente da televisão, se a sociedade mudou, a criança também vai mudar, ela não vai ficar alheia a isso [...]. Os brinquedos eram tão legais, ai os desenhos de televisão, o Tom e Jerry; era tão legal, mas como se o que fosse feito para eles, não tem... Mas para eles é aquilo ali, que eles estão habituados e que pra eles é interessante, então, tem gente que não entende: aí fui ser criança, hoje em dia, é horrível, né, porque não tem mais... Mas não é, ser criança, hoje em dia é diferente do que era antes, para mim, do que era antes para minha mãe, então eles... Criança se habitua a tudo, né... Há tudo o que é bom, né, que é ruim eles deixam de lado ou tentam [...] (informação verbal)⁷⁹.

Esta professora tem consciência de que a infância mudou, mas demonstra não saber ou conhecer sobre o que as crianças se interessam hoje. Para ela é difícil perceber que a criança, ao brincar, representa os temas e conteúdos que observa do seu meio social, então, se as brincadeiras tradicionais “desapareceram”, um dos motivos prováveis para isso é que não houve sua preservação naquele meio.

No início deste trabalho anunciei as hipóteses que tínhamos em relação ao brincar nesta escola. Agora, é chegado o momento de dar uma devolutiva sobre àquelas idéias.

A história desta escola tem permitido algumas ações que são diferenciadas, pois desde a sua estrutura física que revela a preocupação com a segurança e o respeito às crianças que possuem necessidades especiais, até a forma democrática de utilização do parque foram pensadas previamente. E isto, de alguma forma se realiza nesta

⁷⁹ Entrevista cedida a esta pesquisadora no dia 8 de agosto de 2003.

escola, quando ela oferece uma diversidade de materiais as crianças e também possui algumas práticas que pela sua história já garantem o brincar, apesar de não haver garantias de que será sempre assim.

Já no início da constituição da escola, houve a percepção por parte daquela equipe pedagógica da necessidade das crianças terem objetos para brincar. Naquele momento houve a iniciativa da professora de Educação Física de construir junto com as crianças os brinquedos necessários, resgatando aqueles tradicionais e ensinando as crianças a brincar com os mesmos.

Além disto, criaram no recreio um tempo e um espaço privilegiado em relação a maioria das escolas, pois as crianças possuem 15 minutos para brincar após 15 minutos para lanche que é feito na sala. Todo o espaço externo da escola está disponível para elas e, além desta oferecer brinquedos e materiais diversificados para que todos possam brincar, esta atividade ainda é acompanhada por um professor(a).

Também foi possível observar que o discurso presente na Escola Sem Fronteiras, no Projeto Político-Pedagógico e na fala dos professores(as) da Escola Amarela, é que todas as crianças têm o direito de brincar, sem restrição de idade ou de material.

Deste modo, foi uma surpresa verificar que na sala de aula pouco ou quase nada se observou do brincar. Esperava-se que a escola que formula em seu PPP indicações de que o brincar permeia o processo ensino-aprendizagem garantisse este procedimento na prática pedagógica.

Uma proposta, mesmo que seja muito coerente e esteja bem fundamentada, não é garantia de mudança na prática pedagógica. Esta mudança também depende do quadro de professores que devem ter a garantia de permanência nesta escola, para que possam trocar idéias, estudar, e ao aprenderem juntos possam superar as dificuldades que envolvem a complexa instituição chamada escola.

Tratar deste aspecto é bastante delicado, pois se deve atentar também para a formação que estes professores tiveram, para as concepções de educação, de infância, de criança e de aprendizagem que eles trazem. Também é preciso ter consciência do que os professores se dispõem para que possam realmente fazer a transposição do

que foi construído no Projeto Político-Pedagógico e a sua materialização no cotidiano escolar. E esta impossibilidade de ação não é culpa dos professores, mas é justamente pelas condições que encontram para desenvolver um projeto de escola inovador.

Assim pode-se dizer que a Escola Amarela ainda que tenha muito a aprofundar em seus estudos com o seu grupo de professores e que estes deveriam ser efetivos para que pudessem, aos poucos, avançar nesta proposta, esta escola garante um lugar para a infância, na medida em que oferece condições para que o brincar aconteça.

No capítulo a seguir, o foco de atenção será dado às manifestações das crianças sobre o brincar.

CAPÍTULO V

O BRINCAR DO PONTO DE VISTA DA CRIANÇA: A POSSIBILIDADE DA INFÂNCIA NA ESCOLA

Para poder discutir como as crianças significam o brincar na Escola Amarela conto essencialmente com a base teórica do referencial histórico-cultural, as observações do campo e as entrevistas. Estas foram as referências nas quais mergulhei para buscar compreender os nexos e fazer as relações entre o que está registrado no Diário de Campo, o que foi revelado nas entrevistas pela direção e pelos cinco professores, e principalmente pelas crianças (num total de quarenta e três), que, também pela entrevista, me possibilitaram ter acesso ao que pensam sobre sua condição de criança e a atividade do brincar no âmbito escolar.⁸⁰

O fato de o brincar hoje ser diferente de outros tempos não é indicativo de que a criança não brinca, ele é só um brincar diferente. O que interessa são as implicações deste brincar, ou seja, como as crianças estão significando este brincar na escola?

Posso antecipar que o brincar observado na Escola Amarela apresentou similaridades e também discrepâncias com o que ocorre em outras escolas. Para que as entendimento fique claro, é relevante conhecer como o brincar acontece na escola e entender como este brincar vai se transformando ao longo dos tempos, considerando que as mudanças ocorridas no brincar e mesmo sua preservação não acontecem fora da organização social ao qual está inserida, pelo contrário.

A sociedade é uma organização complexa, e a escola está inserida nesta organização. As crianças e os adultos que fazem parte da escola também reproduzem uma relação, social mais ampla. As relações que acontecem dentro da escola são representações do que ocorre nas relações em nossa sociedade.

⁸⁰ Convém explicitar que esta é uma escola que atende filhos de pais operários, os quais possuem um nível socioeconômico baixo, segundo os dados da secretaria da escola.

Deste modo, a escola se apresenta como uma instituição complexa, que possui em sua estrutura diferentes formas de organização dos tempos e espaços, e que, por serem distintos, refletem diferentes manifestações.

Neste aspecto, todas as crianças relataram que brincam, mas nos depoimentos deixam claro que esta atividade não acontece totalmente de forma legítima, nem em todos os tempos e espaços da escola. Inicialmente precisamos conhecer o que estas crianças entendem por brincar.

As crianças⁸¹ entrevistadas, com idade entre 6 e 14 anos, sem exceção revelaram em seu depoimento que brincam, mesmo os mais velhos, que demonstraram uma certa resistência em relação ao uso do termo “brincar”.

No entanto, quando foram consultadas sobre “o que é brincar”, as crianças das mais diversas idades traziam conceitos diferentes, que se complementavam. Entre as respostas encontrei que o brincar era “aprender coisas”, “fazer esporte”, “se divertir” e ainda “fazer o que a gente gosta”, dando a conotação de ser uma atividade livre.

As crianças expuseram que o brincar dá a elas condições para que exerçam a sua imaginação, a criação, a fantasia, o poder de transformação da realidade objetiva, como oportunamente relatou Leontiev sobre o que Tolstoi escreveu quando observou algumas crianças brincando numa velha carruagem:

As crianças se reúnem em uma decrépita e abandonada carruagem. Sentam-se nos bancos e “viajam” em suas imaginações. Neste jogo não há ações, regras ou objetivos. Apenas a situação exterior. A carruagem abandonada constitui ainda um testemunho da origem da atividade. Mas não se trata mais de um brinquedo, é um devaneio, um sonho. A imagem da fantasia aí criada é, para a criança, um valor em si mesmo; ela evoca sentimentos excitantes, deliciosos na criança, que constrói esta fantasia por amor a essas experiências (LEONTIEV, 2001: 141).

Para as crianças brincar é uma atividade na qual tudo é possível, esta liberdade de fazer escolhas é uma das características do brincar, e as crianças bem sabem disto.

Michele⁸²: Para mim é fácil brincar, posso brincar de qualquer coisa. Se você escolher uma coisa e você não tem para fazer, pode escolher outra coisa.

⁸¹ Neste trabalho vamos considerar o termo “criança” numa acepção mais ampla, envolvendo nesta designação todas as crianças aqui retratadas, ou seja, as crianças de 6 a 14 anos de idade.

(Michele, 6 anos) (informação verbal).

Em outras palavras, se você escolhe uma brincadeira e não tem o brinquedo específico para ela, pode substituí-lo por outro objeto ou trocar de brincadeira. Este é um aspecto de fundamental importância para a constituição do sujeito, segundo Vygotsky, é o que possibilita que a criança se aproprie dos signos culturais, assim como de seus objetos, ações e comportamentos. E a criança só pode fazê-lo a partir de uma reelaboração das informações e impressões que vai acumulando em sua memória afetiva, cognitiva e corporal. É por meio desta atividade que ela apreende a formular conceitos e fazer abstrações (VYGOTSKY, 1996). Dizendo de outro modo, é pelo brincar que a criança desenvolve o pensamento, aprende a operar com o significado das coisas, sem mais depender dos objetos.

Como foi possível observar, as crianças consideram o brincar vinculado ao sentido de alegria e diversão, e, porque não dizer, à festa.

Alex: É, cada um tem o direito para brincar, e brincar para nós é que nem uma alegria, uma festa, eles acham. Porque, quando tem uma festa assim, vem os amigos, né, então para eles é uma festa da comemoração de que eles estão comemorando e da brincadeira que eles estão fazendo.

Luciana: A brincadeira é assim fazer um monte de brincadeiras e se divertir ao mesmo tempo, reunir amigos e inventar e fazer outros tipos.

(Luciana, 11 anos e Alex, 10 anos) (informação verbal).

Nos estudos de Huizinga encontra-se a defesa deste conceito, pois o autor sugere que esta atividade seja "[...] executada no interior de um espaço circunscrito sob a forma de festa, isto é, dentro de um espírito de alegria e liberdade" (HUIZINGA, 2001:17).

Mesmo com esta concepção de brincar sendo tão bem explicitada, as crianças maiores deixaram transparecer sua resistência ao uso deste termo, mas não sua atividade. Ao explicitarem o entendimento do que seja o brincar nos diferentes tempos da infância, estas crianças tentavam garantir que eu as compreendesse em suas ações e na forma como vivem o brincar nesta temporalidade, sem considerá-las infantilizadas.

⁸² Todos os depoimentos das crianças que, doravante aparecem, foram extraídos das entrevistas com as mesmas que aconteceram entre os dias 10 e 12 de setembro de 2003.

Portanto, as crianças maiores de 12 anos de idade encontravam-se num outro momento da infância, com necessidades, motivações e expectativas diferentes das crianças menores, e possuíam uma maneira muito peculiar de vivenciar e principalmente de expressar os sentimentos que permeavam esta ação, como demonstram os depoimentos a seguir:

Ricardo: Um amigo liga lá para casa, ele já tem 13 ou 14 anos, e diz: ô, amigo, tu pode brincar? Daí já fica meio assim...

Pesquisadora: Mas é com a palavra mesmo... Apesar de brincar?

Ricardo: É...

Pesquisadora: Mas o que é brincar para você, apesar da palavra sugerir outra coisa?

Ricardo: Brincar... Brincar de carrinho, boneca...

Pesquisadora: E o passa-passa⁸³ para você não é mais brincar?

Ricardo: Não, a partir da fase da adolescência já começa outras brincadeiras.

Pesquisadora: Mas continua sendo brincadeira?

Ricardo: É...

Pesquisadora: É aí que eu quero chegar. O que você sente com isso?

Ricardo: É bom.

Pesquisadora: Mas é necessário? Dá para viver sem?

Ricardo: Não, nunca...

Adriana: Na fase assim da adolescência que nós estamos, eu acho que assim... Brincar é um modo de dizer que não é uma brincadeira... Não sei se é uma diversão, não sei como que eu posso explicar... Brincadeira é brincar de boneca, de carrinho... Agora “passa-passa”, que nem isso, não é uma brincadeira... Eu não sei me expressar, sei lá, uma diversão, vontade que os guris ou que as gurias sentem de passar a mão, coisas assim...

Pesquisadora: E no brincar é permitido, de verdade não é permitido?

Adriana: É...

(**Ricardo, 12 anos, e Adriana, 12 anos**). (informação verbal)

Percebe-se que as brincadeiras servem como linguagem para as crianças, cujas expressões substituem as palavras. A criança experimenta muitas coisas que ainda não é totalmente capaz de expressar verbalmente, e deste modo utiliza a brincadeira para organizar, interpretar, elaborar e manifestar ou não aquilo que vivencia. E o brincar oportuniza que a criança se conheça e reconheça os seus desejos, pois fora da brincadeira este aprendizado é mais difícil.

Quando afirmam que brincar “é um modo de dizer”, elas conseguem descrever com muita propriedade a verdadeira dimensão da palavra – brincar, pois foi possível

⁸³ Estas crianças inventaram o “passa-passa”, brincadeira que se inicia quando um dos componentes chama alguém do sexo oposto, fazendo-lhe elogios, este corre atrás do primeiro tentando passar a mão em suas nádegas.

perceber a intensidade com que vivenciavam e procuravam significar esta ação, a ponto de as próprias crianças declararem que o brincar figura entre uma das atividades realmente fundamentais em sua vida.

Pesquisadora: Poderia ser totalmente proibido?

Marcos: Não, nós não ia conseguir resistir, porque todo mundo... Até hoje na hora do recreio estava acontecendo este passa-passa, na hora do recreio hoje, aqui.

(Marcos, 13 anos) (informação verbal).

Se o brincar possui tamanha importância para a criança, será que elas percebem algum progresso em relação ao seu desenvolvimento? Neste aspecto, todas as crianças declararam que, quando brincam, aprendem alguma coisa, e ao serem consultadas sobre o que aprendiam, revelaram as apropriações que fizeram da cultura infantil, seus jogos, suas brincadeiras, e também se reportaram às regras de convivência, às conquistas quanto às relações de amizade e o conhecimento.

Pesquisadora: Quando vocês brincam, o que que vocês aprendem?

Rafaela: Eu aprendo a balançar, a ser amigo das pessoas...

Paula: Antes... Quando eu entrei nesta escola, eu não sabia balançar no balanço, daí eu fui colocando a perna para cima e para baixo e consegui!

(Rafaela, 7 anos, e Paula, 7 anos) (informação verbal).

Edimar: Assim, contar os gol, quando que é uma falta, escanteio, lateral...

Fabiana: Aprendo como no basquete, não pode dar um tapa na bola, não pode puxar o amigo, tem que ter o seu limite, né? Que nem assim, eu pensei que era de uma maneira e cheguei puxando um amigo, e daí uma pessoa vai lá e chamou a minha atenção, e fala que não é assim o jogo, e fala como é que é.

(Edimar, 14 anos, e Fabiana, 12 anos) (informação verbal).

Pelos depoimentos das crianças, podemos afirmar que, ao brincar, elas interagem, e desta interação resulta uma aprendizagem que é sociocultural. Neste processo os envolvidos desempenham papéis específicos, ou seja, o *mais experiente*, aquele que tem o conhecimento, exerce o papel de mediador da aprendizagem em relação ao *aprendiz*. A forma como o mais experiente vai lidar com o aprendiz pode vir a facilitar ou mesmo a dificultar a aprendizagem da brincadeira.

As crianças revelaram nas entrevistas que as suas brincadeiras preferidas por elas são as que acontecem ao ar livre envolvendo movimento, e relataram do que brincam em casa, na rua e na Escola.

No quadro abaixo pode ser verificado as brincadeiras listadas pelas crianças:

QUADRO 5.1. TIPO DE BRINCADEIRAS DESENVOLVIDAS PELAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS, SEGUNDO O ESPAÇO CONSIDERADO: EM CASA, NA RUA E NA ESCOLA.

BRINCADEIRAS		
EM CASA	NA RUA	NA ESCOLA
BONECA	BICICLETA	FUTEBOL
VIDEO GAME	FUTEBOL	VÔLEI
ANIMAIS	VÔLEI	ESCRAVOS DE JÓ
TRENZINHO	HANDEBOL	JOGO DA VELHA
CARRINHO	PEGA-PEGA	PEGA-PEGA
CASINHA	ESCONDER	BATATA QUENTE
CABANA	TACO	PULAR CORDA
BALANÇO	PULAR CORDA	PASSA-PASSA
VERDADE E CONSEQÜÊNCIA	VERDADE E CONSEQÜÊNCIA	CASAMENTO ATRÁS DA PORTA
PEGA-PEGA		PÉ-DE-LATA
PULAR CORDA		PASSA ANEL
ESCONDER		MATA-SOLDADO
CANASTRA		ATIRAR PAPELZINHO
BONECOS		PECINHA
CABANA		TREPA-TREPA
COMPUTADOR		CARROSSEL
TACO		BALANÇO
DANÇAR		ESCORREGADOR
VÔLEI		CARTA
CARTA		OVO CHOCO
		CACA-LAGARTO
		CAÇA-VAMPIRO
		DINOSSAURO
		GATO E RATO
		ESTÁTUA
		CAPOEIRA
		TÊNIS DE MESA
		DANÇA
		BRINCADEIRA DO SILÊNCIO
		PERNA-DE-PAU

O paralelo que podemos fazer entre o brincar que acontece nos diferentes espaços é que em casa, a criança tem acesso a brinquedos industrializados, alguns pequenos, outros maiores, alguns eletrônicos, outros com mais adereços. Entre estes brinquedos, destacamos: vídeo-game, boneca, boneco, carrinho, loucinhas, computador, etc., e, em alguns casos eles não pressupõem a presença do outro para que se possa brincar.

Quanto a possibilidade de brincar em casa, todas as crianças disseram que brincavam, contudo, quando se trata da possibilidade de brincarem na rua, somente 53% delas declararam que o faziam, as demais justificaram que seus pais tinham medo de deixá-los brincar neste espaço, pois em alguns locais a rua é muito movimentada.

Considerando que o foco de análise deste trabalho é o brincar na escola, torna-se necessário aprofundar o olhar sobre algumas questões:

Na escola, do que brincam as crianças? Quais são os espaços e os tempos possíveis para brincar? A busca pela compreensão destas questões demandou a elaboração de algumas categorias de análise, as quais devem ser entendidas, não na sua especificidade, mas na sua complementaridade, pois são integrantes da mesma atividade complexa que é “o brincar na escola”. Assim, elaborei as seguintes categorias, por meio das quais foram organizados os depoimentos das crianças: **os brinquedos, os tempos e os espaços de brincar; a formação dos grupos e os modos de brincar na escola.**

5.1 OS BRINQUEDOS, OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DE BRINCAR

Primeiramente, é preciso conhecer qual o espaço oferecido para o brincar nesta escola e, segundo, quais são os brinquedos e/ou objetos de que as crianças dispõem para suas brincadeiras.

Segundo o entendimento de Pinto, é necessário que ampliemos “[...] a concepção de espaço para a idéia de construir um *lugar* para a educação e a formação da criança de modo complexo, pois a qualidade aqui não se refere apenas a tamanho, mas sim à possibilidade de (re)criação, conhecimento, descoberta, relações e interações” (PINTO, 2003: 152).

Com relação a este aspecto, a Escola Amarela torna-se privilegiada, de certo modo, quando oportuniza tempo e espaço, brinquedos e materiais para todas as crianças, sem distinção de idade, como foi visto no capítulo anterior.

Também já vimos que, em seus depoimentos, as crianças relatam que brincam. Ao mesmo tempo, no entanto, deixavam claro que esta atividade não acontecia totalmente de forma legítima, nem em todos os tempos e espaços da escola. Posso citar aqui a sala de aula e o recreio como espaços que se contrapõe: a primeira como espaço onde não é permitido brincar e o recreio como o espaço privilegiado da brincadeira.

O fato de reconhecer que a sala de aula não é o lugar de brincar, não quer dizer, entretanto, que as crianças não brinquem neste espaço.

As observações no campo de pesquisa confirmam que o brincar não faz parte das estratégias e possibilidades relativas ao fazer pedagógico, segundo depoimento da própria diretora. Referindo-se ao ano letivo de 2003, ela explicou que esta atividade já foi mais presente em sala de aula. De todo modo, as crianças declararam que brincam em sala de aula, mesmo sendo esta uma atividade proibida.

Segundo as observações realizadas, o brincar em sala de aula só acontece quando é permitido ou é transgredida a regra, e dificilmente é usado como recurso para ensinar algum conhecimento.

Desta forma podemos compreender porquê, quando questionadas se havia possibilidade de brincar e aprender em sala de aula 81% das crianças responderam que não. Ao justificarem sua resposta, as crianças deixavam bem claro que “brincar e aprender em sala de aula” são atividades completamente opostas, não sendo compatíveis.

Vejamos como se manifestam, sobre a sala de aula, as crianças maiores:

Pesquisadora: Na sala de aula vocês brincam?

Eduardo: Às vezes a gente brinca, com o professor de educação física, de inglês, às vezes...

Alex: Nós brincamos com a professora Aline, aquela que xinga a gente bastante. A gente brinca de uma pessoa ficar atrás da porta, e a pessoa que está atrás da porta diz: “seu caçador, preste muita atenção quando o gato miar”. Daí alguém faz a mia do gato, e ele tem que adivinhar.

Pesquisadora: Essa é a brincadeira que vocês podem brincar?

Alex: É nós brinca ao grupo... Quando a gente brinca de casamento, atrás da porta, tem gente que não gosta... Porque tem gente que não gosta da Nina lá... Porque ela não vem muito arrumada, vem com barro nas mãos...

Eduardo: Mas isto ela faz quando falta cinco minutinhos para acabar a aula, e só às vezes.

Pesquisadora: Mas isto que vocês estão falando de brincar com a permissão da professora, e vocês não brincam sem a professora ver?

Eduardo: Ah... a gente brinca sem a professora ver.

Pesquisadora: De quê?

Eduardo: Ah... Eles brincam de pega-pega na sala, de vez em quando acaba o recreio já.

Alex: E também a gente brinca com este jogo de supertrunfo, a gente fica brincando, a gente brinca com o jogo da velha, a gente brinca de correr, de ficar passando... Ficar em pé em cima das carteiras, de tudo a gente brinca. Mas daí quando a professora pega... Adeus, vai para a secretaria.

Rodrigo: E também quando a gente termina de fazer tudo e os outros estão copiando, enquanto isto nós não temos nada para fazer, né? E aí a gente pede para ficar brincando bem quietinho, e ela não deixa.

Pesquisadora: E o que vocês fazem daí?

Rodrigo: Nada, ficamos comendo mosca. Olhando para os lado que nem babaca.

(Rodrigo, 10 anos, Alex, 10 anos, e Eduardo, 10 anos) (informação verbal).

Há crianças com idade de 6 a 8 anos de idade que também conseguem romper com o sistema e transformam as regras e as situações de disciplinarização e de controle em motivos para criar e desenvolver meios para brincar:

Pesquisadora: E por que vocês disseram que não brincam na sala de aula?

Adrielle: A gente até... Como às vezes a gente pode brincar e não pode brincar porque a gente está estudando, né. Mas quem brinca sem a permissão da professora é o Carlos, ele é o mais danado da sala.

Pesquisadora: Ele brinca sem a permissão da professora?

Paula e Rafaela: (dão risadas).

Pesquisadora: O que você acha disso? Você também vê as crianças brincando? Você não brinca na sala de aula?

Rafaela: Eu não, eu fico bem quietinha estudando, eu não atrapalho a professora, porque senão a professora dá xingão em nós.

Adrielle: Também a professora conta historinha para a gente, daí a gente fica quieto. Daí a gente fica bem quietinho, ouvindo o som do carro, sem que a professora manda.

Rafaela: A gente fica bem quietinho (...).

(Paula, 7 anos, Rafaela, 7 anos, e Adrielle, 7 anos) (informação verbal)

Nos depoimentos acima, percebe-se que o desafio à ordem estabelecida torna-se um jogo e não só uma manifestação de insubordinação, e isso elas fazem em qualquer idade.

Leontiev (2001) salienta em seus estudos que a entrada da criança na escola se torna um marco em seu processo de desenvolvimento, pois ela se defronta com inúmeras situações inusitadas que motivam seu desenvolvimento pelo desafio que lhe impõem. Em um ambiente extremamente disciplinar e autoritário, também pode acontecer da criança ficar apática, submissa, ausentando-se e recolhendo-se na sua timidez, terminando possivelmente sem força e coragem para se posicionar em defesa da sua vontade e de suas necessidades.

Reconheço que há que se ter uma certa disciplina para que se possa realmente aprender. Mas também percebemos que a criança deve ter seu espaço de manifestação e participação preservado, e que os extremos do autoritarismo podem resultar tanto em apatia como numa rebeldia desmedida, portanto é preciso ponderar as ações que a escola desenvolve para que a criança possa criar mecanismos pelos quais consiga lidar com o autocontrole dos seus desejos e comportamentos. Este processo que a criança está vivendo é o de apropriação de forma que ela torna seu o que antes está no social.

Outra questão ficou muito clara, ainda quanto ao espaço de sala de aula, é que muitas crianças revelaram que não conseguem se controlar sozinhas para prestar atenção, neste caso a escola exerce bem seu papel “auxiliando” a criança no caminho do “autocontrole”.

Considerando os depoimentos que foram fornecidos nesta entrevista, posso afirmar que há indícios de que as crianças da faixa etária entre 6 a 8 anos são mais rigorosas, enérgicas com o cumprimento das regras que os adultos instituíram do que as crianças de 9 anos em diante.

Neste processo de iniciação da vida escolar parece ser mais forte a pressão da própria cultura e dos professores. Ao mesmo tempo a responsabilidade da criança aumenta, pois agora ela entrou na escola.

Pesquisadora: Vocês poderiam brincar e aprender na sala de aula?

Mulher Gato: Não, mas tem gente que faz isso lá na sala de aula.

Pesquisadora: Mas eles brincam e aprendem?

Super Man: Eles brincam e não aprendem.

Mulher Gato: Não, eles mais brincam do que aprendem, porque que nem o Teo, aprende só umas três ou quatro coisas por aula, e a gente já não, a gente aprende quase umas cinqüenta coisas.

Robin: Ele também só resmungo.

Pesquisadora: Mas vocês me disseram antes que vocês aprenderam um monte de coisa brincando: a respeitar os amigos, a conhecer outras brincadeiras... Vocês não poderiam aprender a tabuada, por exemplo, através de um jogo?

Mulher Gato, Robin e Super Man: Sim.

Pesquisadora: Então? É possível brincar e aprender na sala de aula?

Mulher Gato, Robin e Super Man: Não.

(Mulher Gato, 8 anos, Robin, 8 anos e Super Man, 8 anos) (informação verbal).

Pesquisadora: Será que é possível brincar e aprender na sala de aula?

Kiki: Sim, se a prô deixasse, mas ela não deixa.

Pesquisadora: Dá para brincar e aprender na sala de aula?

Michele: Se brincar, não vai aprender nunca... Porque, só se brincar, não vai aprender nunca. É porque eles não ficam prestando atenção na professora, e a professora fica braba quando não dá atenção para ela, se ninguém dá atenção para ela, ela só fica falando para a parede.

Mônica: Ô, profe (se refere à pesquisadora), também não dá para aprender e brincar na sala porque brincar é na hora do recreio, e estudar é quando a professora passa coisa no quadro.

Pesquisadora: E quem disse isso?

Mônica: Ninguém... Eu aprendi sozinha.

(Mônica, 7 anos, Michele, 6 anos e Jonas, 7 anos) (informação verbal).

A escola no decorrer da sua constituição implantou a idéia de que este lugar é sério, formal, e tudo que for contrário não pode ser permitido. O controle e as formas de domínio da turma não estão somente nas mãos da escola, pois esta sofre a cobrança da sociedade para que se mantenha a ordem estabelecida.

Neste registro fica muito claro o papel da família com relação ao comportamento da criança na escola.

Pesquisadora: Na sala de aula vocês brincam?

Fabiana: Daí depende a brincadeira... Que nem a gente não brinca muito assim, porque daí é sala de aula, mas que nem assim... Conversa um pouco, e quando a professora sai da sala de aula, a gente conversa um pouco, e alguns fazem o jogo da velha no quadro, assim...

Edimar: Eu não, eu brincava, fazia bagunça e agora não brinco mais.

Pesquisadora: E por que parou?

Edimar: Porque sim, meu pai mandou eu parar, se eu ganhar mais um bilhete eu vou apanhar, ficar de castigo.

Pesquisadora: E daí você consegue se controlar agora em sala de aula?

Edimar: Agora sim.

Pesquisadora: E faz falta?

Edimar: Faz...

Pesquisadora: Por quê?

Edimar: Assim, dá vontade fazer bagunça dentro da sala, tacar papelzinho...

Fabiana: Porque ninguém fica parado, ninguém fica assim quieto só num canto... Tem que se movimentar um pouco...

Flavia: Eu só converso, mas antes eu fazia... Escrevia no quadro...

Pesquisadora: E está sendo fácil se controlar?

Flavia: Não...

(Fabiana, 12 anos; Edimar, 14 anos e Flávia, 12 anos) (informação verbal).

Esta situação, conseqüentemente, “obriga” a criança a exercer controle sobre seu comportamento, um controle consciente, que, segundo Leontiev, levará “[...] a transição para um novo estágio no desenvolvimento da vida e da consciência⁸⁴ [...]” (LEONTIEV, 2001:62). Contudo, o brincar mostra-se mais possibilitador da conquista pelo autocontrole, do que uma atitude externa autoritária, basta observar uma criança brincando de faz-de-conta, quando ela mostra “[...] a sua força de vontade quando renuncia a uma atração imediata do jogo [...]” (VYGOTSKY, 1996;131).

Como se pode observar, o brincar também favorece o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal que segundo o estudo de Andréa Zanella (2001):

“[...] consiste no campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído pelas relações sociais em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de idéias, o compartilhar e o confrontar pontos de vista diferenciados” (ZANELLA, 2001: 113).

Com relação à estrutura do espaço possível para brincar, no período do recreio, este se configura da seguinte forma:

- QUADRA DE AREIA – Local em que as crianças maiores jogam normalmente futebol.

⁸⁴ Segundo Vygotsky (Apud, ZANELLA, 2001:81), “[...] consciência é o contato social consigo mesmo, resultante da apropriação das ferramentas psicológicas utilizadas na atividade humana, ferramentas estas que vão permitir ao sujeito o controle sobre a sua própria conduta”.

- QUADRA COBERTA E COM PISO DE GRANITINA – Neste lugar é estendido um tapete grande no chão com livros, jogos de montar, fantoches, também são oferecidos às crianças corda e bambolê⁸⁵.
- PARQUE – Escorregador, balanço, trepa-trepa e carrossel.
- HALL DE ENTRADA – As crianças jogam, em dias alternados: capoeira e dança, e a escola oferece o aparelho de som e alguns CDs.
- PÁTIO – Este espaço é bem amplo e recoberto por brita.



FOTO 1 – CRIANÇAS JOGANDO FUTEBOL NA QUADRA DE AREIA.

⁸⁵ Dificilmente encontrei outros brinquedos nesta quadra, pude observar que estes são os brinquedos possíveis e fazem parte do cotidiano da escola. E as crianças perpetuam a idéia de que há um lugar onde cada brincadeira deve acontecer.



FOTO 2 – O ESPAÇO DA LITERATURA INFANTIL NA QUADRA COBERTA.



FOTO 3 – OS BALANÇOS DO PARQUE E AS CRIANÇAS NA FILA DE ESPERA.



FOTO 4 – CRIANÇAS DE TODOS OS TAMANHOS PODEM BRINCAR NO PARQUE DA ESCOLA.



FOTO 5 – CRIANÇAS JOGANDO CAPOEIRA NO HALL DE ENTRADA DA ESCOLA.



FOTO 6 – CRIANÇAS DANÇANDO NO HALL DE ENTRADA DA ESCOLA.

É importante considerar que, enquanto algumas crianças dançam, outras apenas observam, como veremos neste episódio que vou relatar agora.

Dia 25 de agosto, às 9h30 horas, recreio, as meninas maiores estavam dançando, e as meninas menores estavam encostadas na parede só observando. Esta cena foi uma constante na escola, e pensei que era um bom momento para conversar sobre as observações que estariam fazendo as meninas “olheiras”⁸⁶:

Pesquisadora: Vocês querem dançar?

Ana: Sim... Mas tenho vergonha... Não sei dançar.

Carla: Eu também não. Eu olho como elas dançam e danço em casa ouvindo rádio.

⁸⁶ Segundo o **Michaelis** (1998:1488), *olheiro* é a “[...] pessoa que olha ou vigia certos trabalhos [...]”, neste caso estaremos utilizando o termo no plural e no feminino, mas com o mesmo significado. Registro do Diário de Campo, recreio do dia 25 de agosto de 2003.



FOTO 7 – NO HALL DE ENTRADA, ALGUMAS MENINAS DANÇAM ENQUANTO OUTRAS FICAM OLHANDO.

Por que elas ensaiam em casa e voltam a observar as outras meninas dançarem, sem dançarem também? O que falta para que estas meninas comecem a dançar? Qual seria o papel dos adultos neste caso? As meninas que já sabem dançar o que poderiam fazer?

Na medida em que estas meninas menores observam suas colegas dançando e em casa repetem os mesmos passos, elas estão “ensaiando” suas ações dentro de um cenário previamente imaginado, e isto faz com que a criança avalie sua representação dentro de um papel específico, segundo as regras da sua cultura.

Por isto ela ensaia, não somente a dança, mas os comportamentos e situações para as quais não está preparada na vida real, imagina-se nas atividades dos adultos, ensaiando atitudes, valores, hábitos, significados que estão muito aquém das suas possibilidades efetivas. De certo modo estas situações “possuem certo caráter antecipatório ou preparatório (certamente que elaborativo ao mesmo tempo)” (BAQUERO, 1998:102).

Na concepção defendida por Vygotsky quanto à relação de apropriação de um conhecimento pode ser tanto de avanço como de retrocesso – ainda que provisório, pois defende que “[...] qualquer que seja resultado, este depende, fundamentalmente, do contexto social e do nível de confiança dos sujeitos envolvidos quanto aos seus pontos de vista” (ZANELLA, 2001:113). Este “ensaio” das meninas revela as diversas tentativas de apropriação de uma atividade que é pertencente a sua cultura. Assim como a criança ao brincar imita, “ensaia” comportamentos advindos da sua cultura, ela também tem necessidade de “ensaiar” as aprendizagens que são escolares.



FOTO 8 – CRIANÇAS BRINCANDO DE BAMBOLÊ NO PÁTIO DE BRITA.

O espaço do pátio é mais usado para circulação, o vai-e-vem de crianças, servindo quase exclusivamente de passagem, pois raríssimas crianças brincam ali. E foi durante uma das entrevistas, com Adriana, percebi que o material utilizado para recobrir o chão e evitar o barro poderia dificultar o brincar das crianças.

Adriana: Assim, que nem as britas, eu acho que isto não devia ter, porque, que nem no sol, a gente quase sempre gosta de andar de pé no chão. Isto não podia assim, e não dá para andar na brita, porque o calor abafa muito. Então podia colocar areia... Areia também não, porque, quando chove barra muito, podia ser piso... Qualquer outra coisa que não machuque [...]. A brita não dá para a gente brincar, porque pode furar o pé, porque ela é pontuda [...].
(Adriana, 12 anos) (informação verbal).

Possivelmente o que a Adriana está tentando alertar é para o fato de que, para se brincar neste lugar, com o pé de lata ou de pega-pega, torna-se muito arriscado, pois as britas dificultam o equilíbrio com estes brinquedos, e as crianças correm um grande risco de se machucarem caso venham a cair sobre elas.

São estas descobertas que dão legitimidade ao fato de ouvir as crianças, pois elas têm coisas muito importantes para dizer sobre o espaço onde vivem. Elas não só imitam os adultos mas também operam sobre a realidade, formulam idéias, pensam.

Portanto, resta às crianças se reunirem para brincar no corredor interno da escola, onde ficam as salas de aula e é passagem, lugar de circulação das pessoas.



FOTO 9 – CORREDORES INTERNOS DA ESCOLA.

Ou então, as crianças podem brincar na calçada que circunda a edificação e que possui 0,80 m de largura – ver FOTO 10 e 11.



FOTO 10 – MENINAS JOGANDO DOMINÓ NA CALÇADA DA ESCOLA AMARELA.



FOTO 11 – CRIANÇAS BRINCANDO DE PEGA-PEGA NA CALÇADA DA ESCOLA.

Com relação às brincadeiras que acontecem durante o recreio, as que se destacam são aquelas que envolvem o corpo, com movimentos mais amplos, como

pega-pega, futebol, passa-passa, caça-vampiro; pular corda, pular do balanço, amarelinha; e mais a dança, a capoeira, entre outras.

O aparente excesso de energia que se observa neste momento, segundo Leontiev, não é o motivo para a existência deste brincar ainda que a criança precise alguma energia para brincar, não é por isto que ela brinca. A criança tem "[...] necessidade de agir em relação não apenas aos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos" (LEONTIEV, 2001:125).

A criança passa um longo período dentro de uma sala de aula, com pouca atividade corporal, fazendo muito esforço para conter o seu élan vital, pois sabe que na sala de aula existem regras e também sanções para quem não as respeitar.

Esta cultura da escola restringe as formas e os espaços de brincar, restando à criança somente o recreio como possibilidade de "agir" em todos os sentidos. Ao mesmo tempo, ao observar as crianças brincando, foi possível perceber uma certa regularidade entre as escolhas destas brincadeiras em uma determinada faixa etária. Ainda que de forma generalizada, pode-se apontar algumas destas formas observadas no campo de pesquisa, nas quais as crianças de 6 a 8 anos, aproximadamente, se utilizam de suportes imaginários para as suas brincadeiras, tanto em relação aos objetos utilizados para desenvolvê-las, como a própria brincadeira, que muitas vezes é um faz-de-conta. Podemos dar o exemplo da brincadeira "caça-vampiro" onde as crianças utilizam "água benta, alho, martelo" e estes objetos não são utilizados materialmente, mas "só de brincadeira", portanto, estes se são os suportes imaginários.

Já as crianças entre 9 a 11 anos de idade procuram brincar utilizando-se de suportes concretos (objetos que se encontram presentes e são possíveis de serem usados na brincadeira, como a bola no jogo de futebol), sendo que estes tragam algum desafio, como é o caso de "saltar do balanço".

Acima de 12 anos de idade, as crianças se interessam mais por jogos esportivos que incluem efetivamente regras mais definidas e também aquelas brincadeiras que as aproximam do sexo oposto.

Estas declarações expressam apenas meia verdade, pois a atividade da criança envolvendo o brincar é muito mais complexa: além disto seria um equívoco limitar

qualquer brincadeira a uma determinada idade. As próprias crianças relataram por que gostam de se balançar, sendo este um prazer que atinge todas as idades.

As crianças têm desejos e vontades que nem sempre podem ser saciadas no tempo em que a escola ou a sociedade determina como “certo” para o brincar. Uma boa ilustração para isto é a eterna tentativa das crianças pequenas em jogar futebol na quadra de areia, de certo modo elas não têm tido muito sucesso nesta batalha, pois na maioria das vezes os “grandes” acabam dominando este espaço. No entanto, isto não diminui a vontade dos pequenos de jogar, nem desqualifica suas tentativas na conquista deste espaço.



FOTO 12 – O MOMENTO DE NEGOCIAÇÃO QUANTO AO USO DA QUADRA DE AREIA.

As crianças têm acesso a pouca variedade de “brinquedos”, e por ser uma escola pública não há investimento para a compra deste tipo de material, então a escola acaba criando alternativas com os próprios recursos e doações, construindo seus próprios brinquedos.

Encontrei na “casinha de brinquedo” brinquedos que na sua grande maioria foram confeccionados no ano de 2002, quando a professora de educação física⁸⁷ fazia este trabalho juntamente com as crianças, e deste modo construíram pernas-de-pau, pé-de-lata, espada e cavalo de madeira. Observei pelo tipo de brinquedo que há um incentivo ao movimento e à utilização de brinquedos mais dinâmicos.

São estas as opções das crianças, ou seja, a escola não possui brinquedos industrializados, só possui mesmo bola e bambolê, que também são utilizados nas aulas de educação física. No entanto, a falta de brinquedos industrializados parece não abalar muito as crianças, pois estas não deixam de brincar, e, quando conseguem, trazem de casa cartas, figurinhas e mesmo brinquedos pequenos às escondidas.

Segundo a declaração de uma professora, quando havia pouca variedade e quantidade de brinquedos, as crianças interagem menos e as interações que aconteciam eram pouco amigáveis, pois as crianças brigavam pelos brinquedos e acabavam quebrando os poucos que tinham.

No primeiro semestre do ano de 2003, não houve nova construção de brinquedos, isto só foi acontecer em outubro, concomitantemente à comemoração do Dia das Crianças. Nesta data, a escola promoveu oficinas, e as crianças ajudaram a fazer novos brinquedos, tais como: tamanco de pau, varetas, boliche, jogo da velha em caixinha de CD, cinco-marias, petecas, entre outros, ampliando seu acervo.

5.2. A FORMAÇÃO DOS GRUPOS

Nas observações que realizei no campo de pesquisa, no decorrer do ano de 2003, meu olhar foi dirigido para as relações estabelecidas entre as crianças nos momentos em que brincavam. As crianças procuravam estar acompanhadas, muitas

⁸⁷ Esta professora cursava a Faculdade de Educação Física e estava nesta escola desde 2000. Como seu contrato era temporário, não conseguiu permanecer na escola.

vezes, somente com a presença do outro ao seu lado, como é o caso das crianças de 6, 7 anos de idade, e em outros momentos brincavam em grupo.

"Grupo" é o termo que usam para definir certo número de crianças que comungam dos mesmos interesses e desenvolvem juntas algumas atividades. Na formação destes grupos uma das condições para fazer parte deles, é pertencer à mesma sala de aula, isto independente da idade, pois esta relação de proximidade e de cotidianidade favorece a interação social.

No início do ano letivo, as aproximações aconteceram unicamente com o objetivo de brincar, aos poucos esta convivência se tornou amizade, e estas interações passaram a ser mais importantes.

Elkonin demonstra que, paulatinamente, os objetos deixam de ser a base do brincar, tornando-se mais importantes "[...] as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem" (1998:34). Este fato decorre das interações, dos vínculos e da cumplicidade que as crianças vão estabelecendo, ao aprenderem e se desenvolverem, vão passando juntas pelas mesmas agruras e alegrias da idade.

A partir do momento em que os grupos estavam constituídos, era freqüente eu verificar a intolerância destes com as crianças que não pertenciam a ele. Por esse motivo os novatos, para serem aceitos, passavam por um ritual que envolvia desde zombarias até a aceitação de maus-tratos, o que às vezes a aceitação levava muito tempo.

Durante a investigação, tive a oportunidade de acompanhar este processo na Escola Amarela, com um menino que chamaremos de Pedro, no dia 11 de março, terça-feira, primeiro dia de observação dentro do campo de pesquisa, os chamou atenção a sua atitude perante uma situação extremamente humilhante, principalmente porque ocorreu em mais de um momento naquela mesma manhã.

O recreio foi aparentemente "tranquilo" com exceção de algumas situações constrangedoras, como as que ocorreram com Pedro, e que tiveram início às 7 horas da manhã. Este estava encostado na parede, perto do banheiro, e um menino, um pouco mais velho, passou por ele e simplesmente lhe deu uma rasteira. Pedro caiu no chão e levantou

muito rápido, deu uma segurada no choro, e o seu “agressor” saiu como se não tivesse acontecido nada.

Este menino, Pedro, foi caçoado na hora do recreio por outra criança, e um terceiro interferiu e encarou o agressor, livrando o menino do segundo ataque na mesma manhã. Naquele momento, até os menores que ele, o ridicularizavam e em nenhum momento Pedro reagiu.

Depois de alguns meses, no dia 28 de agosto, consta registrado no Diário de Campo que, no campo de futebol, houve outro episódio com Pedro:

Na quadra de areia três meninos brincavam de chute ao gol. Entra Pedro, e eles vão em sua direção e dão uns puxões, uns chutes, uns empurrões... Mas ele foi ficando. Pedro ficou um pouco vermelho, deixou a cabeça baixa, mas resistiu sem revidar e ficou na quadra. Quase no final do recreio, voltei a observar a quadra de areia, e Pedro, que foi aceito e estava no gol.

Pude observar que o processo é lento, principalmente se a criança demonstra ter uma baixa auto-estima, que o impede de se colocar e mostrar que ele também pode contribuir com aquele grupo. No final, mesmo sendo aceito, pode ficar marcado como o “fracote”, o “corinho”, entre outros apelidos.

A aceitação de um novo integrante no grupo tem conseqüências, como pudemos perceber, contudo este pode ser aceito sem passar por estes constrangimentos, isto pode acontecer se o novato, como disse Florestan Fernandes (1979) em seu estudo sobre se “acamaradar” com algum integrante do grupo, principalmente se este integrante tiver algum poder ou mesmo se for o líder. Uma outra forma é se o novato possuir alguma habilidade que o grupo aprecie como: ser um bom jogador de futebol, ter inteligência ou possuir força física (FERNANDES, 1979).

Em alguns casos, principalmente entre os menores, este processo pode acontecer de forma mais tranqüila, como foi para esta menina, que na entrevista nos contou sua experiência.

Adrielle: Assim, quando eu cheguei nesta escola, eu não conhecia as pessoas, daí eles vieram chamar para mim brincar, porque as pessoas que me ajudaram para mim ir brincar, porque eu não conhecia ninguém. Daí a pessoa que eu conheci mais primeiro foi a Paula, porque a gente foi um dia brincando, e foi ela que me procurou mais primeiro.

(Adrielle, 7 anos) (informação verbal).

Dentro de um mesmo grupo, como este da Adriele, há subgrupos formados por grupos fechados de meninas ou de meninos que se organizam por afinidades, por proximidade parental e que de certa forma estão sempre interagindo.

As crianças de 5 a 7 anos de idade, mais especificamente os meninos, apresentavam bastante resistência em aceitar o sexo oposto em seu grupo, a prova disto é a brincadeira do “caça-vampiro”, na qual os meninos deixam bem claro que não aceitam meninas na brincadeira e justificam o porquê:

Pesquisadora: E quem pode brincar junto nesta brincadeira?

Zeca: Só nós três.

Boris: É a turma do prezinho, se eles quiser.

Zeca: Tss... tsss (sinal de negação)

Pesquisadora: Sempre vocês três brincam junto, ninguém mais pode brincar de caça-vampiro junto com vocês?

Zeca: Se o Teo tivesse vindo... se o outro Teo tivesse vindo, o Teo, daí ele podia brincar de caça vampiro com nós também.

Pesquisadora: Mas só ele?

Zeca: É mais um.

Pesquisadora: E se Ana quisesse brincar de caça vampiro também?

Zeca: Uffff...(sinal de desaprovacao)... Daí nós ia matá ela logo...

Pesquisadora: Não poderia?

Vitor, Boris e Zeca: Nãaaooooo... (gargalhadas).

Vitor: Só menino pode brincar...

Pesquisadora: Isso vocês não me disseram, que só menino pode brincar... Então qual é a regra para poder brincar junto?

Zeca: Assim ó... as meninas não podem brincar porque... elas incomoda muiiito.... diz que quer ser uma e depois querem ser a outra! E daí não... vai desorganizando tudo, daí eu não deixo as meninas brincar, porque elas desorganizam tudo.

Pesquisadora: Como é que elas fazem para desorganizar?

Zeca: Elas dizem assim... “eu sou a Nina, não a” ... Agora eu quero ser a Vampreta... Elas vão mudando um monte de nome, e daí não dá de brincar.

(Zeca, 7 anos, Boris, 6 anos, e Vitor, 6 anos) (informação verbal).

Nesta brincadeira, as crianças expressam a distinção que fazem entre meninos e meninas, que é diferente da brincadeira “passa-passa” (ver mais adiante), na qual a intenção velada é justamente a de se aproximar das meninas e estas dos meninos, sendo esta a maneira que desenvolveram para se conhecerem melhor.

Conforme os registros no Diário de Campo, no início do ano estas crianças (as de 11 anos) não se misturavam, ou seja, não brincavam meninas com meninos, mas a convivência desenvolve nas pessoas uma certa confiança e ao mesmo tempo curiosidade sobre o outro.

Mesmo neste grupo das crianças maiores existe um movimento antagônico, pois ora as crianças querem esta aproximação, ora a repudiam, demonstrando insegurança para lidar com as novas situações que se apresentam. Neste caso, novamente o grupo se divide, e voltam a formar o subgrupo das meninas e o dos meninos. Em determinadas turmas se observou que algumas crianças se nomeiam líderes, e outras são nomeadas pela força que possuem, pela idade diferenciada (normalmente mais velha), ou mesmo pela diplomacia que revelam ao resolverem conflitos.

Nas brincadeiras que foram observadas também apareceram líderes, e alguns são temporários, ou seja, duram o tempo de uma brincadeira. Normalmente o líder é aquele que “inventou” a brincadeira, quem detém o conhecimento de como funciona a brincadeira, este é na linguagem da criança “o dono da brincadeira”.

Ricardo: Quando eu trago a bola para a escola para nós jogar no início... Eu vou organizar o time. Se eu aprendo uma brincadeira aqui, eu vou organizar também, porque eu sei mais da brincadeira.

Pesquisadora: E como funciona... Quem pode brincar junto? Você pode escolher?

Ricardo: É, porque se alguém já me fez mal assim, me deixou triste, eu não deixo jogar, não vai bem.

(**Ricardo, 12 anos**) (informação verbal).

Na Escola Amarela pode ser observado que em algumas brincadeiras não há líder e, portanto, a escolha de quem vai ocupar que papel na brincadeira pode ser livre, ou como pode ser observado neste relato, pode também ser organizada por todo grupo.

Pesquisadora: Quem organiza estas brincadeiras?

Fabiana: O grupo. Quando é educação física, é o professor, quando estamos na hora do recreio, é o grupo.

Pesquisadora: Mas quando você fala no grupo, fala de toda a sua turma?

Fabiana: Sim...

Pesquisadora: Os quase 30 alunos se reúnem e se organizam para isso?

Fabiana: Ah... ah... Daí cada um dá a sua idéia, e daí, vai e, quando vê, tem uma idéia bem bacana.

Pesquisadora: E na tua turma por exemplo, existe um líder, aquele que toma a frente?

Fabiana: Tem, mas daí a gente tenta conversar com ele e explicar que é todo mundo e que se todo mundo fazer assim... não vai sair brincadeira!

Pesquisadora: Vocês conseguem convencê-lo.

Fabiana: Sim.

Pesquisadora: E no futebol? Pelo que observei num outro dia, algumas meninas entraram junto no jogo, mas 90% das vezes que vocês jogam futebol só os meninos que estão jogando. Como vocês organizam?

Edimar: É assim... A gente divide dois para escolher os times, e às vezes não dá, daí é cada um para si.

Outra forma de escolher quem será o que na brincadeira foi estabelecida pelas próprias crianças:

Faz uma roda, esconde uma mão atrás do corpo. Todos falam juntos dois ou um americano, quando falar “cano”, todos botam a mão para frente, mostrando um número de dedos. Somam todos os dedos e depois contam as crianças, onde cair a soma que deu nos números de dedos, este sai.

(Mulher Gato, 8 anos)⁸⁸ (informação verbal).

Já as crianças de 5 a 7 anos não conseguem se organizar sozinhas em grupos grandes, por isto formam grupos menores com três ou quatro crianças somente, todos constituídos por grupos fechados de meninas ou meninos.

A organização das brincadeiras acontece quase exclusivamente no tempo do recreio e, como vimos, este é o momento no qual os grupos se encontram, e também é neste momento que decidem o que vão fazer, do que vão brincar. Quando as crianças chegam mais cedo à escola, às vezes, conseguem combinar o que farão no recreio, até porque, no caso dos menores, eles trazem algum brinquedo de casa como “Tazo” ou mesmo um jogo de cartas, e este fato é mais um motivo para o encontro acontecer.

Ressalto que os relatos exibidos até o momento dizem respeito muito mais aos brincarés de cada grupo específico (da mesma idade), mas devo lembrar que esta escola tem uma proposta diferenciada das demais escolas, e que é justamente o trabalho de reorganização por multi-idade. Então, o que percebi pelos registros feitos e pelo próprio discurso das crianças é que as brincadeiras organizadas por elas, no intervalo do recreio, raramente envolvem crianças de diferentes idades.

As crianças de 6 a 8 anos de idade, que compõem o 1º. Ciclo, afirmam que “nunca foram convidadas pelos maiores para brincar” e que estes só chegavam perto delas para tirar seus brinquedos ou machucá-las. Como podemos perceber, este é um

⁸⁸ Brincadeira “Dois ou um americano”relatada pelas crianças e registrada no livro **O segredo das crianças de todos os tamanhos**, coletado nos dias das entrevistas, de 11 a 13 de setembro de 2003.

tema bastante polêmico e que durante as entrevistas causou bastante discussão. O que observamos neste campo de investigação é que as crianças do 1º Ciclo (com 6, 7 e 8 anos) convivem entre si melhor do que com as crianças do 2º e do 3º Ciclos. Foi possível constatar que as atitudes dos maiores em relação aos pequenos são de abuso de poder ou de proteção, e esta idéia está clara nas falas das crianças.

Pesquisadora: Se vocês pudessem o que mudariam na escola?

Vitor: As coisas que os grandão faz com a gente.

Pesquisadora: Como assim?

Vitor: Eles empurram nós, jogam areia em nós, quando a gente está na roda eles empurram a gente para fora, joga nós no balanço.

Pesquisadora: Como você iria mudar isso?

Vitor: Ia mudar pedindo para eles parar.

Pesquisadora: Você ia conversar com eles, e você não pode conversar com eles?

Vitor: Não, porque não dá ... São muitos...

Pesquisadora: Por que não?

Vitor: Porque os grandão, eles fazem o que eles quiser.

(Vitor, 6 anos) (informação verbal).

A mesma questão foi feita para um grupo de crianças com 11 anos de idade:

Pesquisadora: O que vocês acham de poderem usar o parque e no mesmo horário que as crianças bem pequenas?

Jonas: É bom para se relacionar com os amigos.

Luciana: Acho que também nós podemos ajudar as crianças mais pequenas, a sentar, a empurrar no balanço, a cuidar para eles não caírem...

Pesquisadora: Mas para as crianças pequenas é bom ter vocês juntos?

Pedro: É, quem machucar tem que ajudar...

Luciana: Tem as vezes que tem gente que vão lá e mandam as crianças saírem, porque eles que querem ir lá.

Pedro: Mas jogar bola também não dá, porque tem uns atentados que não gostam que criança... que nós vamos bater forte na bola, e daí eles ficam com raiva e daí eles não gostam.

(Pedro, 11 anos, Jonas, 11 anos, e Luciana, 11 anos) (informação verbal).

Pode-se observar, em alguns momentos, as crianças de 11 e 12 anos realmente demonstravam atitudes de cuidado com os menores. Houve um situação em que as crianças maiores organizaram as brincadeiras no parque, quem usaria o balanço e qual seria o seu tempo para balançar, dois balanços seriam para os pequenos, e um ficaria para os grandes. Um outro momento marcante foi quando um malabarista foi se apresentar na escola, e as crianças se organizaram para assistir os maiores sentaram

ao lado das crianças menores. Durante o espetáculo os maiores acalmavam as crianças que ficavam inquietas⁸⁹.

O interessante de ser observado é que, ao serem perguntados sobre o que gostariam de mudar na escola, crianças de todas as idades responderam que gostariam que “tivesse menos briga”, mudariam “o comportamento”, “a violência”, “que os grandes tivessem mais respeito com os pequenos” e mais. Adriele (7 anos) declarou que o que falta para as crianças é: “[...] educação, porque os grandes, assim, só ficam batendo na gente, então a gente queria que os grandão sejam mais bom para a gente”.

Um outro menino, Carlos de 11 anos, afirmou que: “[...] eu se fosse diretor desta escola, eu mudaria as crianças... Eu faria uma lei assim: não agarrar as crianças, sabe, não bater em criança, assim, não chutar uma criança, porque a gente dá um soco bem forte, a criança cai, pode até quebrar uma parte do corpo, sabe [...]”.

Como pude verificar, o discurso das crianças é bastante contundente, demonstraram vontade de realizar mudanças, o que não depende somente delas, mas de uma participação juntamente com os adultos que são responsáveis por elas nesta instituição de educação. Isto não significa que os adultos sejam os “culpados” desta relação. O que importa ressaltar é que a escola poderia propor e valorizar situações de interação que permitissem esta troca entre as crianças. Efetivamente a multidade poderia ser um dos suportes para esta atividade, infelizmente até o momento ela não tem garantido esta possibilidade.

Estas reivindicações nada mais são do que o desejo que seu direito maior de criança, de todas as crianças, seja respeitado – o direito de brincar.

A Escola pode não ter muito que fazer quando se trata de garantir os direitos das crianças que envolvem proteção e provisão⁹⁰, mas quanto à categoria participação é fundamental que a Escola vislumbre esta possibilidade. E uma delas pode acontecer pelo brincar, pois esta também é uma forma de participar.

⁸⁹ Estes dois relatos foram extraídos do Diário de Campo, dia 17 de março de 2003.

⁹⁰ Com base na definição de Hammarberg, T. (1991), Natália Soares agrupou os 54 artigos da Convenção dos Direitos das Crianças em três categorias: os direitos à provisão, à proteção e à participação (SOARES, 1997:82).

5.3 OS MODOS DE BRINCAR NA ESCOLA

Para compreender os modos de brincar das crianças no interior da Escola Amarela, lancei mão do Diário de Campo, das observações realizadas durante o horário de recreio e das entrevistas com as crianças. A estratégia utilizada foi propor o registro das brincadeiras preferidas pelas crianças em um livro que permitisse aos adultos e mesmo a outras crianças conhecer as brincadeiras que aconteciam na Escola Amarela, no ano de 2003. As crianças relataram as brincadeiras que mais apreciavam e também esclareceram dúvidas suscitadas nas observações; neste caso, as crianças descreviam e desenhavam passo a passo como aconteciam as brincadeiras.

É importante relatar que muitas foram às vezes em que as crianças encaminharam a conversa, contando sobre o seu comportamento, como gostariam de ser tratados, o que acham certo ou errado na escola. Entretanto o que impressiona é a forma como se posicionam ao contar um fato, os sentimentos que conseguem expressar, as soluções que criam para cada caso e a tentativa de serem justos.

Em relação ao que pensam sobre o significado da atividade chamada “brincar” as crianças têm conceitos muito particulares e muito coerentes, a tradução que fazem do brincar refere-se a uma forma de se expressar nem sempre consentida, ouvida ou mesmo valorizada. Percebe-se diferentes formas de linguagem presentes na fala das crianças: no modo de jogar capoeira, na dança, nos versos, na música, nas brigas, no futebol, no pega-pega... Conforme foi possível observar, o brincar é uma forma que elas tem de se conhecer e conhecer o outro. Muitas vezes, fora deste brincar algumas das ações não são permitidas, no brincar tudo é possível.

Muitas das brincadeiras relacionadas pelas crianças são aquelas tidas como tradicionais como o pega-pega, e mesmo quando há diferenças, muitas são variações dessas mesmas brincadeiras, como é o caso do “enticar meninas”, “passa-passa”, entre outras. As brincadeiras tradicionais são parte da cultura popular e estas guardam a produção espiritual de um povo em certo período histórico (KISHIMOTO, 2000). Muitas destas brincadeiras que são conhecidas e cultivadas no mundo todo ainda não têm a

sua origem conhecida, como é o caso da amarelinha e o pião. Contudo, a forma de transmissão de geração em geração acontece pela experiência, permanecendo na memória infantil e socializada pela expressão oral.

Conforme Tizuko Kishimoto (2000) escreveu,

Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional garante a presença do lúdico, da situação imaginária” (KISHIMOTO, 2000: 38-39).

Os elementos ludicidade e imaginação estão presentes na escola investigada, pois os brinquedos constituídos, na sua grande maioria, pertencem à linhagem tradicional, são eles: bambolê, pé-de-lata, cavalo de madeira, espada, corda, cinco-marias, tamanco de pau, vareta, perna-de-pau.

Estes são os brinquedos com os quais as crianças menores brincam mais, e este foi um dos aspectos que motivou as crianças de 6 anos a registrar esta brincadeira para que fosse acrescentada no livro⁹¹. Com as suas palavras, nos deixaram o ensinamento de como proceder para brincar com a “perna-de-pau” sem precisar ter medo⁹²:

PERNA-DE-PAU

A PARTIR DE: 6 anos de idade

MATERIAL: 1 par de pernas de pau por criança.

COMO SE BRINCA?

1. Coloca um pé em cima do toquinho pregado na madeira e depois o outro pé no outro toquinho, aí abraça a madeira.
2. Melhor ficar de costas, encostado na parede, daí subir na madeira.
3. Devemos cuidar para se equilibrar bem para não cair.

⁹¹ Esta brincadeira foi retirada do livro **Os segredos das crianças de todos os tamanhos**.

⁹² Algumas crianças declararam que tinham medo (algumas parece que continuam tendo) de tentar brincar com alguns destes brinquedos como o pé-de-lata (achavam que a lata iria amassar assim que subissem nela) e a perna-de-pau, isto denota a falta de um mediador para justamente auxiliar nestas conquistas.



GRUPO DOS SUPER-HERÓIS:
Mulher Maravilha, 6 anos,
Super-Homem, 6 anos, e
Homem Aranha, 6 anos.

Na Escola Amarela é possível encontrar muitas brincadeiras tradicionais como a citada acima e outras como o pega-pega, o futebol. Também encontramos brincadeiras que foram criadas pelas próprias crianças, mesmo que a sua base tenha sido na brincadeira tradicional, como a brincadeira de “enticar meninas”, o “passa-passa”, entre outras. Transcrevemos abaixo, uma brincadeira que as crianças brincam na Escola: “enticar meninas”⁹³:

ENTICAR MENINAS OU MENINOS

A PARTIR DE: 5 anos de idade

TEMPO DE JOGO: quinze minutos

NÚMERO DE PARTICIPANTES: três ou mais crianças

COMO SE BRINCA?

1. A gente vai perto de uma criança (pode ser da mesma idade ou mais velha) e belisca na bundinha, ou, quem tem cabelo comprido, a gente puxa o cabelo.

⁹³ Coletado do livro **O segredo das crianças de todos os tamanhos**, nos dias das entrevistas, de 11 a 13 de setembro de 2003.

2. Em seguida a gente sai correndo, e, se a criança não correr atrás, voltamos e a chamamos de “pescoço grosso” ou “pimpolho preto”, “rabo preto”, “sobrancelha amarela” ou “preta seca”.
3. Se a criança corre atrás da gente, corremos para dentro do nosso banheiro.
4. Os meninos brincam assim com as meninas e as meninas, brincam assim com os meninos.

GRUPO DOS LEÕES: Mickey, 6 anos, Edinho, 6 anos, e Cebolinha, 6 anos.

Como podemos observar, o princípio desta brincadeira é o mesmo do pega-pega, ou seja, uma pessoa é “escolhida” como pegador. Ela corre atrás de seus colegas, que, para se salvarem, devem bater no local escolhido para ser o pique (lugar em que estão a salvo de serem pegos). Quem for pego passa a ser o pegador, e a brincadeira continua.

O objetivo das crianças na brincadeira de “enticar meninas ou meninos” era fazer com que o sexo oposto se irritasse com os “enticadores”, mesmo que estes viessem a ser “agredidos”, os meninos pareciam não se importar, pelo contrário, era sinal de que eles haviam atingido o objetivo – enticar as meninas ou os meninos.

As crianças demonstraram perceber a diferença entre o que é uma brincadeira e o que é uma atitude provocativa. Uma das crianças, na entrevista, relatou um fato que ilustra bem esta idéia:

Edinho: Eu não gosto que os grandalhão ficam me enticando, como o Pedro às vezes fala que, quando a gente estava lá no parque, e eu estava brincando com o Paulo, ele chamava que o nome da minha mãe era uma galinha (todos deram uma risadinha). O nome da minha mãe é Rosenilda.

Pesquisadora: Será que isto é uma outra brincadeira, como é “enticar meninas”?

Mickey: Não.

Pesquisadora: Não, é uma brincadeira?

Edinho: Não ele fez isto para irritar ele, né.

Pesquisadora: É diferente do que enticar meninas?

Edinho: É... Porque ele fica me enticando porque ele gosta de apanhar de mim, eu já bati um monte nele.

(Edinho, 6 anos, e Mickey, 6 anos) (informação verbal).

Para que a atividade seja uma brincadeira é preciso que os envolvidos a vejam como uma brincadeira. Mas, se por qualquer motivo, um dos integrantes der indicativos

de que as suas ações não contemplam o sentido do brincar, então a atividade é realidade e não faz-de-conta.

É interessante observar que “enticar meninas ou meninos” é uma brincadeira que só as crianças de cinco a sete anos brincavam, as crianças de mais idade não tomavam conhecimento dela. Por outro lado, as crianças acima de 11 anos possuíam uma brincadeira parecida, mas com objetivo inverso, ou seja, o objetivo das crianças de mais de 11 anos era poder se aproximar dos colegas, encostar-se a eles, movidas pela “[...] vontade que os guris ou que as gurias sentem de passar a mão” (Adriana, 12 anos), e que durante a brincadeira poderia acontecer mas fora dela – não.

Esta brincadeira se chama “passa-passa” e, para brincar, o grupo deve seguir estas indicações:

Bom, o jogo começa quando as gurias ou os guris começam a enticar, exemplo: quando as gurias enticam os guris falando: “veado”, “gostoso”, os guris começam a correr atrás para passar a mão.

A mesma coisa os guris enticando, mas falando: “boa”, “linda” e outros. As gurias correm atrás para passar a mão na bunda, assim funciona a brincadeira PASSA-PASSA.

(Adriana, 12 anos).

Novamente o princípio desta brincadeira é o mesmo do pega-pega, mas o tema difere, pois as crianças não são as mesmas, nem suas motivações e objetivos. A partir destas revelações, foi possível fazer algumas considerações, a primeira é que ao contrário do que se pensava, as crianças brincam no ensino fundamental, embora de alguma forma, torna-se necessária a permissão de dois grupos distintos: dos adultos e das crianças com mais idade.

Conforme pude perceber na maioria das vezes em que a criança estava sob o olhar do adulto, este tinha o controle, permitindo ou não o brincar, e mesmo quando esta permissão não era explícita, a criança sabia distinguir em que momentos ela poderia arriscar-se a brincar. E no momento em que o brincar acontecia subvertendo a ordem, ele acontecia com uma certa conivência do adulto, pois, quando o mesmo realmente não queria que a criança brincasse, exercia uma intensa vigilância sobre ela.

Já com relação a algumas “tentativas” dos professores de brincar e de promover o brincar, estas em sua maioria foram frustrantes. Primeiro porque estes profissionais

demonstraram que haviam esquecido da sua criança interior, segundo porque sabemos que os professores não tiveram uma formação que garantisse este aprendizado. Se o adulto não buscar conhecer e compreender o significado do brincar para a constituição da criança, esta sofrerá o impedimento da vivência do brincar em detrimento da obediência, do seu controle corporal e da aprendizagem.

Os adultos podem valorizar e estimular o brincar ou podem tentar proibir esta atividade, e mesmo assim a criança de alguma forma irá brincar. O poder para tentar impedir que este brincar aconteça ou mesmo para permiti-lo é relativo, pois a criança subverte a ordem e brinca.

Todavia, este poder não cabe somente aos adultos, na ausência deles quem exerce este poder são as crianças do grupo, as que têm mais idade. Para entender como ocorre este processo, apresentarei um registro do Diário de Campo de terça-feira, dia 26 de agosto de 2003.

Na quadra de areia, três meninos de doze anos estavam brincando de dar boladas⁹⁴. Entram seis meninos de oito anos e tentam negociar com os maiores a sua participação. Os maiores diziam que os pequenos não iriam jogar junto porque eram pequenos e iriam levar bolada. Neste momento, as crianças, estavam prontas para correr com os pequenos mas, percebendo a presença de um adulto – a pesquisadora, disseram para as mesmas que poderiam entrar mas que se entrassem iriam levar boladas. As crianças entram na quadra. Os maiores mudam o objetivo do jogo, este passa a ser dar boladas nos pequenos, os meninos de doze anos chutam em direção às crianças pequenas. Estas crianças perceberam o recado e vão se afastando devagar. Disfarçando, se abaixam e pegam areia e começam a jogar um no outro, isto vira uma brincadeira para os menores. Após três minutos, restam somente três meninos de doze anos brincando de dar boladas...

As crianças sabem que a Escola Amarela como um todo, defende a idéia de que os espaços pertencem a todos e todos têm o mesmo direito de usufruí-lo⁹⁵, mas como prevalece a “lei do mais forte”, as crianças menores não conseguem brincar na quadra de areia. A não ser que, as crianças com mais idade não a utilizem ou queiram ceder este espaço, o que foi muito raro observar.

⁹⁴ Esta brincadeira é assim: uma criança fica de goleiro, as outras fazem uma fila e cada criança dá um chute ao gol.

⁹⁵ No entanto a escola não possui uma proposta em que trabalhe este aspecto.

Foi possível perceber que no recreio, que é o lugar possível de brincar, as crianças normalmente não contam com a presença do adulto, e esta é uma oportunidade que a criança com mais idade, tem de exercer o domínio sobre aquele tempo, espaço e principalmente, sobre as crianças com menos idade. Pode-se dizer, que de forma implícita, a escola delega as crianças de mais idade a responsabilidade do cuidado dos demais, e em certa medida os adultos crêem e confiam na capacidade das crianças de mais idade em relação a esta incumbência, mesmo não tendo exposto a elas as formas e limites desta autoridade. É deste modo que a criança de mais idade pode exercer tanto o poder de opressor quanto salvador e isto, como já foi visto, vem da nossa cultura.

Os pequenos também almejam alcançar este “status”, por isto sempre que podem “copiam” as atividades dos mais velhos, ensaiando a própria postura e atitude futura. Também não basta ter idade ou mesmo tamanho, conforme já registramos no texto que trata sobre a “formação de grupos”, é preciso que os seus pares lhe reconheçam como alguém que tem o poder.

Estes acontecimentos, talvez não sejam somente realidade da Escola Amarela, pois são aspectos próprios da transmissão de uma cultura que também é da infância.

Pelos apontamentos, realizados até o momento, pode-se acreditar numa hierarquização de poder sobre o brincar, numa espécie de “efeito cascata”.

As crianças maiores escolhem do quê, como e onde querem brincar e pelo poder da força e/ou da pressão psicológica conseguem tudo o que querem, ficando para as crianças com menos idade, aqueles que estão no final da ordem hierárquica, brincarem com as “sobras”.

Voltando ao registro apontado no início destas considerações, as crianças de doze anos, naquele momento tinham “quem” para proibir? As crianças de oito anos, que não fazem parte do “seu grupo”. Eles agiram na mesma proporção que muitos adultos agem com eles, em outras palavras, os adultos muitas vezes pedem ou mandam uma criança fazer determinada atividade e não consideram se a mesma é adequada para a idade daquela criança, se entendeu o procedimento, se a atividade é significativa para a criança.

Buscando compreender melhor o que aconteceu naquela quadra, busquei em Elkonin, elementos que me auxiliassem a entender as relações que ali se estabeleciam. ELKONIN (1998) afirma que todo jogo é feito de tema e conteúdo. O tema neste relato específico era o jogo de bola – o futebol, mas o conteúdo “é o aspecto característico central, reconstituído pela criança a partir da atividade dos adultos e das relações que estabelecem em sua vida social e de trabalho” (ELKONIN, 1998:35). Assim, o conteúdo deve ser entendido como:

...”o caráter concreto das relações entre as pessoas representadas no jogo é muito diferente. Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção de uns com outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até despotismo, hostilidade, rudeza etc. Tudo depende das condições concretas que a criança vive” (1998:35).

Primeiramente é preciso perguntar quais as condições concretas dos adultos da Escola, quais são as suas histórias, em que circunstâncias vivem, que experiências trazem? O que têm a dizer sobre si mesmo? Quem quer ouvir estes adultos?

E as crianças, quem são? De onde elas vieram, quais são as suas condições históricas e culturais? O que falam de si? Quem acredita e realmente quer saber o que elas têm para falar? O que tem sido ensinado a ela com relação a cooperação, a ajuda mútua, a divisão de trabalho? Que exemplos nós temos dado, não só como adultos desta Escola, mas como seres sociais que somos?

Portanto, é preciso antes de externar qualquer opinião, conhecer a história em que se constituiu este o ser humano de que se está tratando.

E tomando como base os estudos de Jurandir Freire Costa (1994) que analisou o perfil da sociedade brasileira identificando na sua própria formação, os problemas que estamos vivendo. Sentenciou o atual momento histórico como um caos social, pois se não me reconheço no outro, não fomos formados para dizer que aquele é um igual, então o que acontece ao outro não tem a capacidade de me alterar.

É preciso lembrar que a escola faz parte da sociedade e esta também é marcada por palavras de ordem, pela individualidade, muitas vezes pelo autoritarismo, que leva tanto adulto como crianças à uma indiferença, à passividade, por outro lado algumas

pessoas conseguem criar resistência em relação a este sistema e esta resistência pode se manifestar de forma explícita, implícita, ou mesmo silenciosa.

A criança se constitui no social, nos mais diferentes tempos e espaços que se fazem presentes em sua vida, estas vivências e convivências culturais e sociais dependem das condições históricas em que se situam. O que significa dizer que as crianças reproduzem em seu grupo a mesma forma de organização que o sistema social lhe oferece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, cabe reafirmar que o brincar se apresenta como uma atividade inovadora para o desenvolvimento da criança, pois possibilita um jogo duplo que acontece entre exercitar no plano imaginativo capacidades de planejar, imaginar, representar papéis e situações cotidianas; e o caráter social das situações lúdicas, os seus conteúdos, bem como as regras que são inerentes a essas situações.

O brincar cria um espaço de representação simbólica que, segundo Vygotsky, surge no gesto que adquire significados, comunicando suas vontades, necessidades e interesses e que, pelas interações, transforma-se num signo independente, ou seja, a criança passa a se apropriar da linguagem como um instrumento simbólico.

A escola, ao incentivar e possibilitar espaços e condições para que o brincar aconteça e proporcionar uma intervenção pedagógica intencional, desencadeia e promove o processo de aprendizagem e desenvolvimento psíquico. Neste caso o professor tem o papel explícito de interferir neste processo, diferente das situações espontâneas nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural.

Infelizmente as possibilidades de brincar que hoje são oferecidas às crianças de zero a dez anos, especialmente nas escolas em geral, têm se extinguido, seja em relação à oferta do tempo, à qualidade e à quantidade dos materiais – como brinquedos e objetos – seja, sobretudo em relação à qualidade da mediação pela qual esta atividade é realizada, deixando de auxiliar no alargamento da sua dimensão humana.

A questão a ser pensada é “que efeitos poderão ser observados na humanização das crianças caso não sejam possibilitados a elas espaços e tempos para que possam, por meio do brincar genuíno alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento humano”?

Sem a pretensão de oferecer uma resposta, me aventuro a expor algumas reflexões sobre esta questão, tendo como base a investigação realizada. Se pensarmos que as crianças passam a maior parte da sua infância na escola, é possível considerar

este espaço como um reduto possível para as manifestações do brincar. Por conseguinte, pensar a infância de zero a dez anos é pensar na “escola como um lugar privilegiado da infância”. A infância não termina quando a criança completa 6 anos de idade. Esta confirmação foi dada pelas próprias crianças da escola, de 6 a 14 anos, que declararam que brincam e que não poderiam parar de brincar, mesmo na escola.

Pode-se dizer que as crianças possuem uma forma bem particular de significar os seus brincares, e, apesar de definirem a possibilidade concreta de brincar como uma forma de diversão, alegria, festa; elas também afirmaram que “brincar é um modo de dizer que não é uma brincadeira”. Quando a menina Adriana de 12 anos fez esta afirmação, ela estava definindo o conceito de brincar como algo que não se pode traduzir em palavras, e de certo modo transmitia o seu recado de que “brincar é coisa séria”.

Segundo os estudos que fundamentaram este trabalho, a criança tenta compreender, interpretar e até mesmo modificar a realidade que a circunda por meio do brincar, mesmo que esta atividade aconteça num nível imaginário. Então o brincar é traduzido nas mais diferentes linguagens, das quais fazem parte o corpo, o gesto, as falas, as ações, os desenhos, a escrita, o comportamento, as emoções, as confissões, os conceitos, o raciocínio, entre outras tantas manifestações infantis. Muitas vezes, nem mesmo a criança entende o que está sentindo, mas expressa as impressões envolvidas neste sentimento, pelo brincar. E foi por meio da observação desta atividade que se desenvolvia na escola, que pude perceber outras questões emergindo, tais como: a relação de poder entre os grupos, a questão de gênero, a sexualidade, o preconceito. Todas estas questões permearam as relações entre as crianças e entre estas e os adultos, sendo que estes aspectos merecem ser investigados em outros trabalhos. Mesmo sendo estas questões relevantes, neste momento, o foco de interesse da pesquisa era outro, deste modo não foi possível aprofundar tais estudos.

Pelas observações realizadas no cotidiano escolar e pelos depoimentos das próprias crianças, foi possível compreender que o “brincar” é um jeito de ser criança, é uma das muitas especificidades da infância. As crianças traduzem o brincar como uma forma de expressar-se, que nem sempre é consentida, ouvida ou mesmo valorizada.

Portanto, pode-se dizer que a criança brinca, muitas vezes apesar da escola, e encontra modos de manifestar-se, de aprender e se desenvolver.

É possível afirmar que a atividade do brincar está presente na Escola Amarela, não só porque as crianças brincam, mas porque alguns professores e a direção da escola desenvolveram discussões sobre esta temática desde a sua implementação e defenderam esta prática na formulação do projeto político pedagógico. Deste modo tornaram o brincar presente na cultura desta escola, o que se manifesta na construção diferenciada do prédio, no tempo do recreio e no uso do parque por todas as crianças.

No entanto, para que este conjunto de condições exerça sua força motivadora sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, é preciso compreender quais mediações estão ocorrendo. Constata-se, dessa forma, que tais condições não são suficientes para garantir que o brincar aconteça na escola de modo integrado às propostas pedagógicas, cumprindo efetivamente sua função no desenvolvimento do psiquismo. A manifestação de resquícios de uma cultura escolar tradicional, aliada às dificuldades operacionais da escola e também a uma formação incipiente dos professores quanto a esta temática são algumas das dificuldades constatadas. Em outras palavras, não basta a escola, de certo modo ter a intenção de promover o brincar, é preciso promover um conjunto de ações que favoreçam as condições para que esta atividade aconteça. É importante que haja uma inter-relação entre as políticas de formação proporcionadas pelos órgãos oficiais com garantias de continuidade e manutenção do grupo que desenvolverá o projeto. A gestão do Projeto Político-Pedagógico da escola é feito com pactos e acordos de diversos níveis e não se sustenta com um grupo formado, em sua maioria, por professores substitutos.

Certamente já não é mais possível propor projetos chamados inovadores sem levar em conta os sujeitos que efetivamente vão conduzi-los na prática. Numa formação docente continuada coerente com os propósitos da Escola Sem Fronteiras exige que as reflexões e os estudos sejam constantemente reavivados pelas discussões das práticas cotidianas dos professores. E esta formação também passa pela sensibilização do professor para com a necessidade de aprender a prestar atenção e ouvir o que tem a dizer as crianças.

Assim foi possível verificar que este foi o grande desafio com o qual a escola se deparou e para o qual nem sempre se deu respostas efetivas, em função da falta de condições para conseguir levar adiante e com êxito o seu projeto inicial.

As crianças dependem muito da ação dos adultos de cederem seu poder, o seu saber para que o outro se emancipe. Os desafios daqueles que defendem a criança na sociedade, ou mesmo na escola são o convencimento de que ela tem direito ao respeito, e, segundo, a tradução na prática de como incorporar este conceito de criança como um sujeito de direitos.

Sabe-se que a escola pode tornar-se um espaço de inesgotáveis possibilidades para a criança. Mas, para que isto se torne realidade, faz-se necessário pensar nas escolas como instituições de meninos e meninas, como um espaço de direitos que deve permitir a vivência da cidadania e da infância.

Tendo por base tais princípios que orientem sua ação, é que o professor passará a desenvolver projetos que também considerem a “voz” da criança, preocupando-se em favorecer aspectos como a participação da criança, seja nas discussões e reflexões que dizem respeito aos seus direitos, seja sobre as decisões da escola de modo geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

150 ANOS BLUMENAU. **Jornal Santa Catarina**, Blumenau, 2 de setembro de 2000.

AMARAL, Maria Nazaré de C. P. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998:79-107.

ANDRADE, Márcia Regina Selpa de. As temporalidades humanas e a constituição dos sujeitos. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Anais do III Congresso Nacional de Reorientação Curricular**. Blumenau: Prefeitura Municipal: FURB, 2002:11-17.

A REALIDADE DAS ESCOLAS NAS GRANDES METRÓPOLES. In: **Revista Contemporaneidade e Educação**. Ano III, n.03, 1998.

ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel. A prática educativa como processo de construção dos sujeitos. In: **II Seminário sobre Educação Social e Saúde no Contexto da Promoção da Saúde**. Disponível em: <http://www.guarulhos.sp.gov.br>. Acesso em 24 de Julho de 2003.

BACHMANN, Jaime; WEIDGENANT, Mauricio. Escolas Sem Fronteiras: construindo cidadania pela educação. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Anais do I Congresso Nacional de Reorientação Curricular**. Blumenau: Prefeitura Municipal: FURB, 1999:137-142.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979:153-155.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2002.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos da criança**. Adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro e 1990.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. **Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96.** Parecer CEB 05/1997. Brasília, 1997.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Interpretação do artigo 33 da Lei 9.394/96.** Parecer 05/97. Brasília, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998:19-32.

_____. **Brinquedo e cultura.**3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.p.612.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP& A, 2003: 207-222.

CARTA DO RIO DE JANEIRO PELA RENOVACÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. In: **Revista Contemporaneidade e Educação.** Ano III, n.03, 1998; p. 07-13.

COSTA, Jurandir Freire. Vida: um princípio básico no bem-comum e na ética do convívio. **Revista Proposta.**no. 60, p.10-15, 1994.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998:111-121.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002:01-17.

ELKONIN, Daniil B. **A psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESCOLA AMARELA. **Projeto Político-Pedagógico**. Blumenau, 2002. Digitado.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, Cortez, 2002.

_____; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados- FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62).

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979:153-258.

_____. A reconstrução da realidade nas Ciências Sociais. In: _____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1991:76-108.

FREITAS, Marcos Cezar de. Apresentação. In: GONDRA, José Gonçalves. **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2002:07-10.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991:89.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura, as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ITURRA, Raul. **O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral**. Lisboa: Fim de século, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Escolarização e brincadeira na educação infantil**. Disponível em: <http://www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/escola.htm>. Acesso em: 1o. de dezembro de 2003.

_____.(Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____.**O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003:83- 106.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma pedagogia da educação infantil. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp; Cortez, 2002:09-15.

_____. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, M. Izabel. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo. In: KRAMER, Sonia e LEITE, M. Izabel. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 5 ed. Campinas: Papyrus, 1996: 73-96.

LEONTIEV, Aléxis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001: 119 -142.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7.ed. São Paulo: Ícone, 2001: 59-83.

_____.O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa, Horizonte Universitária, 1978: 285-313.

_____.O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa, Horizonte Universitária, 1978: 259 -284.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, s.d.p.249-302.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadi; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003: 109-136.

MEDRANO, Carlos Alberto. **Saúde pública, psicanálise e infância: do silêncio ao brincar**. História do presente dos espaços para o brincar no campo da saúde. 2003. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MOLL, Luis C.. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua portuguesa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: nº 112, p.33-60, 2001.

MORO, Catarina de Souza. **Infância e educação infantil pública: concepções maternas**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

MOYLES, Janet R.. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NAROROWSKY, Mariano. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna.** Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

NAZÁRIO, Rose. **A “boa creche” do ponto de vista das professoras da educação infantil.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

NETO, Carlos. Tempo e espaços de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In: **Revista Jogo & Desenvolvimento da Criança.** Lisboa, Edição da FMH, Faculdade de Motricidade Humana - Universidade do Minho, 1997:10-22.

OLIVEIRA, M. K. de & OLIVEIRA, M. B. de (Org.). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **L. S. Vygotsky:** algumas idéias sobre desenvolvimento e jogo infantil. São Paulo: F.D.E., 1994: 43-46. (Série Idéias,n.2).

PINO, Angel. Editorial. In: **Educação & Sociedade** (Cedes), Campinas, ano XXI, n.71, julho de 2000: 45-79.

PINTO, M. Os filhos dos *media* e os conflitos com a escola. In: CONFERÊNCIA DO 5º CURSO DE VERÃO, 1999, Porto. Disponível em: www.cursoverão.pt/c_1999/index.htm. Acesso em 16 de fevereiro de 2002.

_____. & SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceito, delimitando o campo. In: **As crianças:** contextos e identidades. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Portugal, dez. 1997:07-30.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola:** o ponto de vista da criança. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

PONTES, Fernando Augusto Ramos e MAGALHÃES, Celina Maria Colino. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia Reflexiva Crítica**, 2003, Porto Alegre; vol.16, n.1, p.117-124.

PREFEITURA MUNICIPAL BELO HORIZONTE. Escola Plural; proposta político-pedagógica. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Outubro/94. In: II CONGRESSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO/ESCOLA PLURAL. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: PBH, 2002:1-40.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola:** uma relação marcada por preconceitos. 2000. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

_____. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002:19-47.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida:** uma escola de infância Reggio Emilia. Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCHA, Eloísa. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSA, Sanny S. da. Brincar, e aprender: uma reflexão sobre a relação pedagógica e o processo de apropriação do conhecimento. 13º CONGRESSO DO SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo: SINPEEM, 19 de junho de 2002.

SANTA ROZA, Eliza. **Quando brincar é dizer:** a experiência psicanalítica na infância, Rio de Janeiro; Relume Dumará, 1993.

SARMENTO, Manuel J.. As crianças e as organizações. **Cidade solidária**, 2000a, Lisboa: 24-27.

_____. O estudo de caso etnográfico na educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP& A, 2003: 137-179.

SAVIANE, Demerval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1997: 1-7.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escolas Sem Fronteiras.** Disponível em: <http://www.blumenau.sc.gov.br/educacao/escsfront.htm>. Acesso em: 14 de janeiro 2003.

_____. **Proposta de educação da rede municipal de ensino de Blumenau.** Blumenau: Secretaria Municipal de Educação, 2002 (Coleção Escola Sem Fronteiras)

_____. **Retratos do cotidiano:** planejamento, registro e avaliação. Blumenau, julho 2002a. 2v. (Cadernos da Educação Infantil).

_____. **Retratos da rede:** organização, tempos, espaços e fazeres. Blumenau: Secretaria Municipal de Educação, 2002b. 1v. (Cadernos da Educação Infantil).

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Coord). **As crianças:** contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997: 7-28.

SCHORRO, Cleumir A. **Brinquedo e desenvolvimento infantil.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. & LEITE, I. M. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas: Papyrus, 1996:39-55.

_____. PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED. N.21. Caxambu, 1998. Anais Caxambu, 1998.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP& A, 2003: 81-105.

UNICEF. CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS. 1945. (www.unicef.org.)

_____. SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA 2002. (www.unicef.org.)

_____. SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA – 2003. (www.unicef.org.)

VASCONCELLOS, Tânia. **PGM 4 - JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR.** Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/jbdd/teimp.htm>. Acesso em 20 de outubro de 2003.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996: 69 -76.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia.** México: Hispánicas, 1987.

_____. O papel social do brinquedo no desenvolvimento. In: **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996: 121-137.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP& A, 2003: 287-309.

ZANELLA, Andréa V. **Vygotsky:** contexto, contribuições à Psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Ed.Univali,2001.

ANEXO I

BIBLIOGRAFIA TEMÁTICA INICIAL SOBRE O BRINCAR

BIBLIOGRAFIA TEMÁTICA INICIAL SOBRE O BRINCAR

NOTA: Esta lista foi construída no decorrer da pesquisa e pode ser considerada como base para quem procura conhecer “o brincar na escola”. Infelizmente, pelo pouco tempo de pesquisa (menos de dois anos) e pela inacessibilidade aos estudos e publicações, não foi possível aprofundar esta busca, ainda que esta pesquisa não tenha tido como objetivo fazer um exaustivo levantamento bibliográfico sobre o brincar.

O que foi possível constatar é a inexistência de um estudo bibliográfico mais aprofundado que dê uma melhor dimensão do que se tem pesquisado e publicado sobre o brincar.

AMARAL, Maria Nazaré de C. P. Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática. In: KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 79-107.

A MODERNIDADE, A INFÂNCIA E O BRINCAR. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, n. 22, 1994.

ARIÈS. Philippe. Pequena contribuição à história dos jogos e brincadeiras. In: ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 82-124.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, e a educação.** Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2002.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko M (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 57-72.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19-32.

_____. **Brinquedo e cultura.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998. p. 111-121.

ELKONIN, Daniil B. **A psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma pedagogia da educação infantil. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, CORTEZ, 2002.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** Petrópolis: Vozes, 1979. p. 153-258.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **“A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”**: As crianças como actores sociais e a (re) reorganização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. 2002. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. Porto, Portugal.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. **Revista Espaço Pedagógico**. v. 8. Passo Fundo: Edupf, dez. 2001, p. 63-71.

FRIEDMANN, Adriana et al. **Brinquedoteca: o direito de brincar**. 4. ed. São Paulo: Scritta/Abrinq, 1998.

GAELZER, Lenea. **O recreio na escola de 1º grau**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da URGs, 1979.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Escolarização e brincadeira na educação infantil**. Disponível em: <http://www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/escola.htm>. Acesso em: 1º de dezembro de 2003.

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2002.

LEONTIEV, Aléxis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001: 119 -142.

MEDRANO, Carlos Alberto. **Saúde pública, Psicanálise e infância**: do silêncio ao brincar. História do presente dos espaços para o brincar no campo da saúde. 2003. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

NETO, Carlos. Tempo e espaços de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. **Revista Jogo & desenvolvimento da criança**. Lisboa, Edição da FMH, Faculdade de Motricidade Humana - Universidade do Minho, 1997, p. 10-22.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **L. S. Vygotsky**: algumas idéias sobre desenvolvimento e jogo infantil. São Paulo, F.D.E., 1994. p. 43-46. (Série Idéias, n.2).

_____ (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola**: o ponto de vista da criança. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHAES, Celina Maria Colino. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia Reflexiva Crítica**, vol.16, n.1., p. 117-124, 2003.

_____. A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, maio/ago. 2002, vol.18, n. 2, p.213-219.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais:** (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. (Coleção Fronteiras da Educação)

RODULFO, Ricardo. **O brincar e o significativo:** um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar.** São Paulo: Cortez, 1998.(Questões da Nossa Época; v.68)

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.) **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, Daniele N. H. **Como brincam as crianças surdas.**São Paulo: Plexus, 2002.

SCHORRO, Cleumir A. **Brinquedo e desenvolvimento infantil.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

VYGOTSKY, Lev S. O papel social do brinquedo no desenvolvimento. In: **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 121-137.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo:** usos e significados no contexto escolar e familiar. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O papel do jogo na educação das crianças**. São Paulo, F.D.E., 1995. p. 46-53. (Série Idéias, n.7)

ANEXO II

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS UTILIZADAS COM A DIREÇÃO, OS PROFESSORES
E AS CRIANÇAS.

ROTEIRO DE UMA DAS ENTREVISTAS COM A DIREÇÃO

Este foi o roteiro inicial e esta conversa foi retomada em diferentes momentos, para buscar novos dados, na medida que foi surgindo a necessidade.

1. Porque escolheram este lugar para construir a escola?
2. Quando iniciou a construção da escola?
3. E então duas perguntas em função desta construção: a) Você acompanhou a idéia da construção, (porque a escola tem algumas questões diferentes das outras escolas)?; b) Você sabe se a escola foi projetada com intuito de assegurar os direitos da criança?
4. Eu soube que você, quando foi convidada, teve liberdade de convidar profissionais. Você já sabia da proposta?
5. Quantos profissionais, ao todo, têm aqui na escola?
6. O que é e como acontece a multi-idade? Até que faixa etária envolve?
7. Quais os resultados já alcançados com este trabalho?
8. Qual é o objetivo maior que vocês pretendem alcançar com essa proposta?
9. Vocês fazem uso de algum instrumento para conhecer o porquê de os pais colocam as crianças nesta escola?
10. Eles estão cientes da proposta?
11. Vocês têm alguma idéia do que a comunidade (compreendida pelos pais, professores, crianças) pensa sobre esta escola?
12. Vocês têm um referencial teórico que fundamenta este trabalho? Qual é?
13. Gostaria de saber um pouco sobre o trabalho de projeto. Explique como acontece.
14. Como é feita a avaliação? O que vocês levam em conta no momento de avaliar a criança?

15. Quantas matrículas houve na inauguração e quantas há hoje?
16. Qual o número de turmas?
17. Espaço para depoimento sobre a história da escola.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Realizada nos dias 11, 13 e 15 de setembro de 2003.

1. Formação:
2. Tempo que trabalha na Prefeitura de Blumenau:
3. Qual é o seu contrato de trabalho?
4. Como você chegou a esta escola? Qual o tempo de atuação nesta escola?
5. Como foi a escolha e qual é a turma que hoje trabalha?
6. Qual o papel da escola?
7. Qual a análise que você faz da escola neste momento?
8. Existe alguma diferença desta escola para outras?
9. O que significa, para você, fazer parte desta escola?
10. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola?
11. Quais as considerações que você pode fazer a este respeito?
12. Qual a sua opinião sobre a organização por multi-idade?
13. Este Projeto traz uma proposta a ser implementada com as crianças que possuem de 5 a 12 anos de idade. O que você pensa disto?
14. Existe algo na proposta que você discorde? Por quê?
15. Como você planeja seu trabalho?
16. Indique a sua principal preocupação, na hora de preparar as aulas:
17. O que você privilegia, no momento de elaborar o planejamento?
18. Quais os recursos que você utiliza para desenvolver seu planejamento?
19. Você acredita que esta escola respeita os direitos das crianças? Quais e por quê?
20. As crianças nesta escola agem de maneira diferente das crianças das outras escolas? Por quê?
21. Esta escola respeita as necessidades da infância da criança? Como?
22. Esta escola é um lugar da infância?
23. Relate algumas situações onde a criança teve a sua infância respeitada:
24. O que mais te marcou aqui nesta escola que no tempo da sua escola não teve?

FOLHETO EXPLICATIVO SOBRE OS PROCEDIMENTOS DE INSCRIÇÃO PARA ENTREVISTA E ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

A partir de quarta-feira, dia 10 de setembro, iniciaremos as **entrevistas** e um **levantamento das brincadeiras que vocês brincam** nesta escola.

**PARA PARTICIPAR
HÁ NECESSIDADE DE INSCRIÇÃO
OBSERVE AS INFORMAÇÕES ABAIXO:**

Quando acontecerá a inscrição? **Só na terça-feira, dia 09 de setembro de 2003, no parque.**

Como acontecerá? **Com a própria pesquisadora, no horário:**

**Matutino – das 07:00 às 07:20 horas e no recreio
Vespertino – das 12:15 às 12:50 horas e no recreio**

Quem pode se inscrever? **Infelizmente não será possível ouvir todas as crianças, veja o quadro abaixo. Observe que colocaremos alguns nomes para substituição, caso tenha que faltar no dia, outro colega, já inscrito o substituirá.**

TURMA	MATUTINO	VESPERTINO
De 6 anos	6 crianças + 2 para substituição	3 crianças + 2 para substituição
De 7 anos	6 crianças + 2 para substituição	3 crianças + 2 para substituição
De 8 anos	-----	6 crianças + 2 para substituição
De 9 anos	4 crianças + 2 para substituição	-----
De 10 anos	4 crianças + 2 para substituição	-----
De 11anos	4 crianças + 2 para substituição	-----
De 12 anos		3 crianças + 2 para substituição / cada turma

Qual será o dia da entrevista? **Ela vai ocorrer nos dias 10, 11 e 12 de setembro, sem horário marcado previamente. Isto vale para todas as turmas, tanto do período da manhã como da tarde.**

**MAIORES INFORMAÇÕES AMANHÃ, TERÇA-FEIRA DURANTE AS INSCRIÇÕES,
ATÉ LÁ, MARIA LUÍSA - PESQUI SADORA.**

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

Realizada no dia 4 de agosto (experimental) e nos dias 10, 11 e 12 de setembro de 2003.

1. Nome e idade:
2. Você brinca em casa? De quê? Com quem? E na rua, podes brincar?
3. Você gosta de vir à escola? Por quê?
4. O que se faz na escola?
5. Você já estudou em outras escolas? O que elas tem de diferente desta? E de parecido?
6. O que mais gosta de fazer na escola? Por quê?
7. O que você não gosta de fazer na escola?
8. Você brinca na escola? De quê?
9. O que é brincar para você?
10. Quando vocês brincam, vocês aprendem alguma coisa? O quê?
11. Na sala de aula vocês brincam?
12. É possível brincar e aprender?
13. Vocês poderiam brincar e aprender na sala de aula?
14. O que você acha dos “grandes” (são todas as crianças que já passaram da turma de 6 anos) poderem brincar com os mesmos brinquedos e espaços que as crianças de 6 anos?
15. Para as crianças pequenas, é bom ou ruim, terem os “grandes” juntos na hora do recreio? Por quê?
16. A Escola Amarela respeita os direitos da criança?
17. Vocês têm direitos? Qual? Como você sabe disto?
18. Você gostaria de deixar algo mais aqui registrado?

ANEXO III

REGISTRO NA INTEGRA DE UMA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

REGISTRO NA INTEGRA DE UMA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS

FITA 4 – 12 DE SETEMBRO – 11^o. GRUPO

NOME E IDADE DE VOCÊS:

Vitor, 6 anos

Zeca, 7 anos

Boris, 6 anos

VOCÊS BRINCAM EM CASA? DE QUÊ?

Vitor, Zeca e Boris: Sim.

Vitor: De pega-pega, de pega-congela, de pega-corrente. COM QUEM VOCÊ BRINCA? Com a minha irmãzinha. SÓ COM ELA? É, só com ela.

E VOCE BRINCA NA RUA?

Boris: Não, eu brinco dentro de casa. NA RUA NÃO PODE BRINCAR? Não, a minha “vó” não deixa. POR QUÊ? Não, é porque o gramado é muito molhado.

E VOCÊ?

Zeca: Eu brinco com as minhas cachorras de correr ao redor da casa, com docinho na mão, depois eu brinco de dar tapas na bunda da minha cachorrinha e eu jogo bola com a minha cachorrinha. Ela morde a bola, arranca os pedacinhos da bola e sai correndo, daí depois o meu amigo vem lá e brinca comigo igualzinho ou de vez em quando eu brinco de basebol. NA RUA VOCÊ TAMBÉM NÃO BRINCA? Não, mas brinco de bicicleta. Na minha casa tem uma rampa de fazer manobra, eu consigo fazer manobra com a minha bicicleta.

Boris: Eu brinco com o meu irmão e com o meu outro irmão. Eu fiz uma cabana e agora eu estou fazendo outra... VOCÊS DOIS? É eu, o meu irmão e com o meu outro irmão, e a minha irmãzinha também e o meu amigo. DE QUE VOCÊS

BRINCAM? Eu o meu irmão e com o meu outro irmão e a minha irmãzinha daí eu pego a cabana que eu e o meu irmão e o meu outro irmão e a minha irmãzinha fizemos, daí eu pego vou lá em cima, é boto fogo num matinho que não... MAS QUE PERIGO! Não, mas nós saímos da cabana daí, num matinho que está tudo lá nas “tauba“ a sujeira mesmo,né e quando está quase queimando as “tauba“ daí nós jogamos água. VOCÊS BRINCAM NA RUA TAMBÉM? Brincamos de bicicleta. E PODE BRINCAR NA TUA RUA? Pode. COM QUEM MAIS VOCÊ BRINCA? Não, só eu, o meu irmão e o meu outro irmão e o meu amigo, só. E ESSA CABANA É BEM PERTINHO DA CASA DE VOCES? É, é só subir numa escada e subir num barrancão lá.

VOCÊS GOSTAM DE VIR À ESCOLA?

Vitor, Zeca e Boris: Gostamos.

POR QUE VOCÊS GOSTAM DE VIR PARA A ESCOLA?

Zeca: Por que é muito bom para a gente aprender a ler e escrever, e ainda fazer tarefas que nós nunca fizemos. COMO ASSIM? Assim ó...o que eu nunca fiz ...eu estou fazendo na escola. Nunca pinteí com guache, nunca escrevi...eu estou fazendo tudo que eu aprendi aqui nesta escola.

Boris: Eu gosto de vim para a escola porque é bom para est...para ler e escrever, pintar guache...

Vitor: Eu gosto de vim para a escola porque a professora ela deixa nós pintar com guache, a gente faz um monte de coisa, às vezes a gente vai no parquinho...

O QUE QUE SE FAZ NA ESCOLA?

Boris: Estudar

Vitor: Estuda.

Zeca: Lê.

VOCÊS JÁ ESTUDARAM EM OUTRA ESCOLA?

Boris: Eu já. Eu sei o nome dela. E ELA ERA DIFERENTE DESTA AQUI? É cheio, cheio de sala ao redor assim ó...

Vítor: E como é que era o nome dela?

Boris: Quer saber? G... K... E ELA ERA MELHOR OU PIOR QUE ESTA AQUI? Bem mais pior que esta. MAS POR QUÊ? Porque lá não tinha balanço nem roda. O QUE QUE VOCES FAZIAM DAÍ? Daí nós brincava de futebol e brincava de vôlei com o professor de Educação Física de lá. E ESSA ESCOLA AQUI, O QUE QUE TEM DE BOM QUE É MELHOR QUE A DE LÁ? O lanche, o goleiro de futebol e a casinha aqui...

Vítor: eu nunca fui para outra escola...o ano passado eu vim nessa daqui e eu gosto de ficar nessa escola, porque aqui o lanche é gostoso, porque a professora ela dá um monte de coisa legal para fazer, ela dá caça-palavra...

Zeca: Eu nunca estudei e aqui tem uma sala de informática, que eu estou aprendendo quase bem... Eu estou quase chegando perto da Karoline alcançando ela, de escrever na máquina e de aprender joguinhos e de fazer caça-palavras no computador. E na sala, a professora, ela traz de vez em quando fita de vídeo para nós ver, porque nós estamos aprendendo os projetos... os insetos, né, daí nós estudamos bastante, tem caça-palavra para os insetos, monte de coisa e ainda, nós pintamos alguns insetos e a prô leva nós lá. Ontem nós já fizemos...já aprendemos fazer. Nós fizemos uma coisa assim no computador...com uma flechinha daí nós levamos até lá na formiga, na borboleta, na aranha....

O QUE VOCÊS MAIS GOSTAM DE FAZER NA ESCOLA? E POR QUÊ?

Zeca: Eu gosto de brin...de fazer joguinho no computador porque lá é legal e te...lá tem muita coisa legal...tem caça-palavra, completar letrinhas...

Vítor: Eu gosto de também lá em cima de joguinho porque tem um monte de letrinha, a gente faz um monte de joguinho, a gente faz o joguinho da Dolly, tem o alfabeto para botar, dentro de um saco as letras grandes e num saco pequeno as letras pequenas.

Zeca: Estudar, aprender a ler, ir no computador porque tem um monte de joguinho para a gente jogar.

O QUE VOCÊS NÃO GOSTAM DE FAZER NA ESCOLA?

Boris: Brincar de corrida. POR QUÊ? Porque dá dor de cabeça.

Zeca: Eu não gosto de pular corda e ficar de castigo.

Vitor: Eu não gosto de fazer muito texto porque a... Que às vezes eu já estou comendo as letras quando eu estou fazendo muito texto. VOCE FICA CANSADO?! É.

VOCÊ, ZECA, DISSE QUE NÃO GOSTA DE FICAR DE CASTIGO E DE QUE MAIS?

De pular corda. VOCÊS VÃO DE CASTIGO? TEM CRIANÇA QUE VAI DE CASTIGO?

Zeca: Hã... hã... Quando tem... Tem gente que incomoda lá... Só uma e o professor já trás tudo e bota de castigo, ficar quieto, só um incomodando. Uma vez que o professor trouxe um monte de bolinha, ai o professor deu cada um para nós daí ele disse assim: se uma bolinha cair no chão todo mundo vai para a sala... Porque senão daí o professor vai guardar as bolinhas e vai deixar nós sentados. E aí a Kali deixou caiu no chão e nós fomos para a sala. E DAÍ FOI CHATO ISTO? Foi bem chato... VOCÊS QUERIAM BRINCAR MAIS? Sim.

ENTÃO VOCÊS BRINCAM AQUI NA ESCOLA?

Vitor: Brinco.

Zeca: Brinco.

Boris: Brinco.

DE QUÊ VOCES BRINCAM?

Zeca: Eu brinco de dinossauro, caça-lagarto e de vampiro.

Vitor: Eu brinco de dinossauro, caça-lagarto, vampiro, e de incomodar a Nani.

Boris: Eu brinco de dinossauro, caça lagarto, de incomodar a Nani, e vampiro.

E QUANDO VOCÊS BRINCAM COM ESSAS BRINCADEIRAS, QUEM ORGANIZA A BRINCADEIRA?

Zeca: Eu... VOCÊ QUE ORGANIZA AS BRINCADEIRAS OU VOCÊ QUE QUER FALAR? (PAUSA) Eu que organizo a brincadeira, é assim ó...nós vamos junto, daí é nós que temos que se separar, eu vou lá toco no braço dela, ela corre atrás de mim, daí vai outro lá...toca no braço dela... e daí outro vai lá e tuc..tuc..tuc, daí vai indo assim...ela vai incomodando, incomodando...

ISSO É INCOMODAR A TATI, E AS OUTRAS BRINCADEIRAS...E O CAÇA-VAMPIRO QUEM ORGANIZA?

Vitor, Boris e Zeca: Eu...

Zeca: Eu...sou eu que organizo...

E QUEM ORGANIZA O CAÇA-LAGARTO?

Vitor: Eu...

E COMO É QUE É ISSO? COMO EU VOU ENTENDER? PORQUE QUE ELE ORGANIZA O CAÇA-VAMPIRO?

Vitor: Eu...Eu que organizo os dois, o caça-vampiro e o incomodar a TATI.

E O CAÇA-LAGARTO, QUEM ORGANIZA?

Zeca: Não...É ele eu organizo e eu que organizo o dinossauro, porque fui eu que inventei o dinossauro.

ISSO É QUE EU QUERIA ENTENDER. QUEM INVENTA A BRINCADEIRA É QUE ORGANIZA?

Vitor, Boris e Zeca: É...

QUANDO AQUELA CRIANÇA NÃO ESTÁ NA ESCOLA, NÃO DÁ PARA BRINCAR?

Vitor, Boris e Zeca: Dá...

E QUEM PODE BRINCAR JUNTO NESTA BRINCADEIRA?

Zeca: Só nós três.

Boris: É a turma do prezinho, se eles quiser.

Zeca: Tss...tsss (SINAL DE NEGAÇÃO)

SEMPRE VOCES TRÊS BRINCAM JUNTOS, NINGUÉM MAIS PODE BRINCAR DE CAÇA-VAMPIRO JUNTO COM VOCÊS?

Zeca: Se o Tiago tivesse vindo... Se o outro Tiago tivesse vindo o Tiago, daí ele podia brincar de caça-vampiro com nós também. MAS SÓ ELE? É, mais um.

E SE A NINA QUISESSE BRINCAR DE CAÇA-VAMPIRO TAMBÉM?

Zeca: Uffff...(SINAL DE DESAPROVAÇÃO)... Daí nós ia mata ela logo... NÃO PODERIA? Vitor, Boris e Zeca: Nãaaoooo... (gargalhadas).

Vitor: Só menino pode brincar...

ISSO VOCÊS NÃO ME DISSERAM, QUE SÓ MENINO PODE BRINCAR... ENTÃO QUAL É A REGRA?

Zeca: As regras é assim ó... As meninas não podem brincar porque... Elas incomoda muiiito... Diz que quer ser uma e depois querem ser a outra? E daí não... vai desorganizando tudo, daí eu não deixo as meninas brincar, porque elas desorganizam tudo.

COMO É QUE ELAS FAZEM PARA DESORGANIZAR?

Zeca: Elas dizem assim...Eu sou a Nina, não a ... Agora eu quero ser a Vampreta ... Elas vão mudando um monte de nome, e daí não dá de brincar. ELAS TÊM MUITA IDÉIA...Ah... Ah...Daí elas ficam mudando, mudando, mudando, daí eu não gosto.

DO QUE QUE VOCÊS GOSTARIAM DE BRINCAR AQUI NA ESCOLA E NÃO
PODEM?

Zeca: De jogar bola. Porque tem alguns grandão que chutam na canela da gente, e a gente chora.

Vitor: Eu?...Eu queria brincar de jogar bola e não brinco. É por causa dos grandão, é porque eles chutam a bola, e quando a gente vai pegar, eles roubam a bola da gente.

Boris: Eu... Queria brincar de ir na roda... Porque tem muita gente que é bem forte e empurra beem mais forte do que nós.

E VOCÊ NÃO VAI NA RODA POR QUÊ?

Porque eles empurram bem forte. AHH, DAÍ É MEIO PERIGOSO?

Boris: É, daí nós podemos vomitar.

Zeca: Quando eu fui na roda... Tinha dois grandão, e eles me empurraram para fora da roda, só para outro grandão da turma da tarde, eu bati minha cabeça, rachou aqui assim, e começou a pegar sangue. Daí a diretora veio lá e brigou com os dois, levou para a sala dos professores. Levaram uma bronca e dois bilhetes para casa.

MAS ELES NÃO TE CUIDARAM NA HORA QUE VOCÊ BATEU? ELES
NÃO VIERAM VER COMO VOCÊ ESTAVA?

Zeca: Não, eles ficaram na roda e mandaram um outro ver eu.

E NEM OLHARAM PARA VOCÊ?

Zeca: Não.

O QUE É PARA VOCÊS BRINCAR?

Vitor: Eu...Para mim...O que que significa brincar...É se divertir.

Zeca: Para mim é se divertir e ainda...Esqueci...

Boris: Eu também, é se divertir...

E QUANDO VOCÊS BRINCAM, VOCÊS APRENDEM ALGUMA COISA?

Vitor: Eu, sim, aprendo, que não pode empurrar o outro quando está brincando num negócio, e quando vem pedir, tem que deixar ir num lugar, quando pede para ir num lugar.

Zeca: Quando tem gente na roda eu não empurro, mas no trepa-trepa eu vi um grandalhão... Um grandalhão empurrando um menino e ele caiu de costas no chão quase que um menino quebrou o braço, e daí eu fui lá e falei para a diretora. E o Vitor viu isso.

E AGORA FALA PARA NÓS... QUANDO VOCÊ BRINCA, VOCÊ APRENDE ALGUMA COISA?

Zeca: Sim, eu aprendi que não pode empurrar, não pode correr na frente dos outros, não pode furar a fila... Não pode chutar a canela dos outros quando está jogando bola e não pode empurrar os outros quando está no balanço.

Boris: Eu aprendi que não pode dar soco na boca dos outros senão eles quebram os dentes... QUEM TE ENSINOU ISSO? Ninguém, eu aprendi em casa, com o livro do meu irmão, não pode dar chute na barriga senão fica mal...

Vitor: Eu aprendi que não pode chutar os outros na barriga, que não pode dar soco na barriga.

NA SALA DE AULA VOCÊS BRINCAM?

Vitor, Zeca e Boris: Nãoooo.

POR QUE QUE NÃO BRINCAM?

Zeca: Porque a prô briga com nós e bota a gente de castigo lá na diretora.

Vitor: E daí a gente tem que levar quase dois bilhetes para casa.

Boris: Nós não podemos brincar dentro da sala porque nós temos que estudar, aprender a ler e escrever.

MAS NINGUÉM BRINCA, NADINHA, DENTRO DA SALA?

Zeca: Nada, só o Hélio. POR QUE QUE ELE BRINCA E VOCÊS NÃO?

Zeca: Porque ele escreve no quadro, a prô briga com ele...Sabe por quê... A família dele bate na cabeça dele, e o cérebro dele queimou. É MESMO, QUEM DISSE ISSO?

Zeca: Eu já sabia, eu vi a mãe dele batendo na cabeça dele. E VOCÊ ACHA QUE É ISSO....

Vítor: Ele é quase um débil mental, né, ele parece louco...POR QUE VOCÊ ACHA QUE ELE PARECE LOUCO?

VITOR: Porque eu falo: eu sou tu...Tu é eu, quem é mais bicha? Eu to tu tu te teu (gargalhadas do grupo).

SERÁ QUE É POSSÍVEL BRINCAR E APRENDER?

Vitor: Sim.

Zeca e Boris: Não.

POR QUE QUE VOCÊ ACHA QUE NÃO É POSSÍVEL?

Boris: Ah, porque os grandalhão... Quando nós vamos, ir eles vão atrás de nós, daí eles empurram a gente para fora da roda e do balanço.

POR QUE QUE VOCÊ ACHA QUE É POSSÍVEL BRINCAR E APRENDER?

Zeca: No parquinho a gente aprende muita coisa, e na sala de aula a gente aprende mais ainda. O QUE QUE VOCÊ APRENDE NO PARQUINHO, POR EXEMPLO?

Zeca: Eu aprendo no parquinho que a gente, quando a gente faz uma fila para ir no balanço, não pode furar a fila, não pode nem empurrar no balanço, porque uma vez... Nem pode empurrar atrás, porque uma vez uma amiga minha que se chama Bia, o balanço bateu na boca dela e quebrou dois dentes e sangrou bastante.

SERÁ QUE É POSSÍVEL BRINCAR E APRENDER NA SALA DE AULA?

Vitor, Zeca e Boris: Não. POR QUE NÃO?

Zeca: Porque, quando nós brinca na sala, a prô vai brigando, vai botando lá na diretora, e daí a gente voltamo, nós ficamos triste, triste, daí a gente fica lá chorando até o final da aula, querendo escrever aquilo lá, daí não dá, a prô manda embora, todo mundo vai arrumando material, e nós ficamos lá levando bilhete.

ENTAO NÃO DÁ PARA BRINCAR DENTRO DA SALA DE AULA?

Zeca: Não.

Vitor: Não dá para brincar na sala de aula porque a professora briga, nós vamos para a diretora, e a gente precisa levar bastante bilhete, se a gente gosta de fazer um negócio que eles vão fazer legal, a gente não vai poder, daí na hora de ir embora a gente fica triste.

Boris: Nós não podemos brincar dentro da sala de aula porque quando a gente vamos brincar a prô leva nós lá na diretora.

VOCÊS CONSEGUEM PARAR DE BRINCAR?

Zeca: Conseguimos.

Boris: Conseguimos.

Zeca: Se concentrando a ler e a escrever... É assim, ó, a prô dá uma folha (E COM A MÃO FECHADA E BATENDO NA MESA DIZ): larga isso daqui tudo, porque senão eu vou mandar lá na diretora, daqui a pouco já está pronto.

SE ELA NÃO DIZ “FAZ ISSO DAQUI SENÃO EU VOU TE MANDAR LÁ NA DIRETORA”... SE ELA DIZ SÓ... “FAZ ISSO, COPIA ISSO AQUI, FAZ ESTE EXERCÍCIO”, VOCÊS NÃO CONSEGUEM FAZER CONCENTRADO?

Zeca: Humm..Hummm... Com gente oferecendo assim o Zeca vamos lá ver, daí todo mundo vai lá ver, e nós levamos bronca.

ENTÃO SÓ CONSEGUEM FAZER A ATIVIDADE QUANDO ELA DIZ: “Ó”, FAÇAM, SENÃO EU VOU LEVAR NA DIRETORA”. DO CONTRÁRIO VOCÊS NÃO CONSEGUEM FAZER?

Zeca: Daí nós conseguimos se concentrar...

SERÁ QUE NÃO TEM OUTRO JEITO DE VOCÊS FAZEREM SEM ELA DIZER ISTO? VOCÊS DAÍ FAZEM? QUANDO ELA DIZ ISSO, VOCÊS FAZEM O QUE É PARA FAZER POR QUÊ?

Zeca: Porque daí nós temos medo de levar bilhete para casa ruim e o boletim ruim.

O QUE VOCÊS ACHAM DOS “GRANDES” (SÃO TODAS AS CRIANÇAS QUE JÁ PASSARAM DA TURMA DE 6 ANOS) PODEREM BRINCAR COM OS MESMOS BRINQUEDOS E NO ESPAÇO DO PARQUE, JUNTO COM AS CRIANÇAS DE 6 ANOS?

Vitor: Eu acho que... Qual é a pergunta mesmo? O QUE VOCÊS ACHAM DOS “GRANDES” USAREM OS MESMOS BRINQUEDOS E O MESMO TEMPO NO PARQUE? Ah... Eu acho ruim, porque daí já... Vai... eles começam a brincadeira que nós faz, e daí...Vai desarrumando toda a brincadeira...

Zeca: E ainda no balanço eles mandam a gente pular, se nós nem sabemos. Eu sei, porque eu já aprendi, porque eles me empurraram, ainda bem que eu caí em pé porque senão eu tinha... A minha cara estava sangrando, daí um grandão me empurrou, e ele caiu de cara no chão.

Boris: Ruim, porque quando nós vamos no balanço eles mandam nós pular, daí nós se machuca quando nós pulamo, daí...E quando a gente vamo jogar futebol, eles dão canelada na gente, dão chute.

MAS VOCÊS NUNCA FORAM CONVIDADOS PARA BRINCAR JUNTO COM OS GRANDES?

Vitor, Zeca e Boris: Nunca.

Zeca: Hoje, eu convidei os grandão, um monte de grandão brincando de pega-ajuda. Eu nunca fui pego. PORQUE VOCÊ ACHA QUE ELES NÃO TE

PEGARAM? Não, assim ó...Eu corria mais do que eles...É MESMO? É, eu não ia em nem um fraio⁹⁶.

ACHAM QUE ESTA ESCOLA AQUI RESPEITA O DIREITO DAS CRIANÇAS?

Vitor, Zeca e Boris: Sim.

E VOCÊS TÊM DIREITOS?

Vitor, Zeca e Boris: Sim.

E QUAIS SÃO OS DIREITOS DE VOCÊS?

Vitor: Estudar, não fazer bagunça e escrever o que a professora manda.

Zeca: Estudar, não fazer bagunça, pegar o livrinho, se já acabou uma coisa e ler para a prô, e depois vai escrever o que a prô mandar.

Boris: É estudar, não fazer bagunça, e quando a gente acabar de fazer o dever, pegar um livro e ler para as outras crianças, né, e deu.

COMO VOCÊS SABEM QUE VOCÊS TÊM ESTES DIREITOS?

Zeca: Ninguém me disse, eu aprendi sozinho, desde o primeiro ano que eu vim nesta escola, eu aprendi tudo direitinho, comecei a arrumar amigos.

Vitor: Eu sei... Não aprendi com ninguém.

SE VOCÊS PUDESSEM, O QUE MUDARIAM NA ESCOLA?

Vitor: As coisas que os grandão faz com a gente. COMO ASSIM? Eles empurram nós, jogam areia em nós, quando a gente está na roda, eles empurram a gente para fora, joga nós no balanço. COMO VOCÊ IRIA MUDAR ISSO? Ia mudar pedindo para eles parar. AH, VOCE IA CONVERSAR COM ELES, E VOCÊ NÃO PODE CONVERSAR COM ELES? Porque não dá... São muitos... MAS É PARA CONVERSAR, NÃO É PARA FAZER OUTRA COISA, VOCÊ ACHA QUE ELES NÃO TE ESCUTAM? Não. POR QUE NÃO? Porque os grandão eles fazem o que

⁹⁶ Lugar onde as crianças não podem ser pegadas.

eles quiser. Se eu pedir para alguém brincar comigo dos grandão, eles falam: “vai se fu..., Vitor, eu não quero brincar contigo”. ELES DIZEM BEM ASSIM, E VOCÊ FICA CHATEADO? Às vezes... Fico.

Zeca: E os grandão... Eu também queria mudar isso.

Boris: Para os grandão não bater na gente, dar canelada, nem dá soco na barriga nossa. O PROBLEMA TODO DA ESCOLA ESTÁ NOS GRANDES, ENTÃO?

Vitor, Zeca e Boris: É...

VOCÊS GOSTARIAM DE DIZER MAIS ALGUMA COISA?

Vitor, Zeca e Boris: Não.

ANEXO IV

O SEGREDO DAS CRIANÇAS DE TODOS OS TAMANHOS

O SEGREDO DAS CRIANÇAS DE TODOS OS TAMANHOS

ORGANIZADORA: MARIA LUÍSA SCHNEIDER

ILUSTRAÇÃO E TEXTOS: CRIANÇAS DE 6 A 14 ANOS DE IDADE

APOIO: ESCOLA AMARELA⁹⁷

⁹⁷ Aqui ainda ocultamos o nome da escola, mas consta no original.

APRESENTAÇÃO

“Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo – o que ela gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo [...] sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina sua atividade lúdica; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos”.

Bruno Bettelheim

Em setembro de 2003, um grupo de 43 crianças de 6 a 14 anos de idade da “Escola Amarela” inscreveram-se para dar entrevista a uma pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, em que o tema a ser tratado era o brincar.

Durante a entrevista, estas crianças brincaram de criar seus novos nomes, em seguida narraram do que e como brincam, entre as muitas brincadeiras relatadas, escolheram algumas para deixar registradas neste livro e assim contribuírem para a preservação e continuidade da cultura infantil.

Maria Luísa Schneider

Pesquisadora

Universidade Federal de Santa Catarina

Blumenau, 12 de outubro de 2003.

Contaram para uma desconhecida que numa terra, não muito distante, havia um lugar especial para as crianças de todos os tamanhos e que lá existia uma mistura de faz-de-conta e realidade. Também lhe disseram que alguns moradores, daquela localidade, tinham sérias dúvidas sobre o que realmente era aquele local. Outras pessoas diziam que se tratava de uma escola.



Dezenelis, 9 anos.

A Desconhecida foi investigar este diz-que-diz-que e percebeu que as crianças de todos os tamanhos vinham em bando e a maneira sorridente com que chegavam indicava que elas gostavam de estar ali.

Certo dia, a Desconhecida entrou neste lugar, porque era muito curiosa e queria saber o que acontecia de diferente lá dentro. Logo que entrou não viu criança de nenhum tamanho e ficou mais curiosa ainda pensando no que elas estariam fazendo.

Neste instante algumas portas se abriram, e delas saíam crianças de todos os tamanhos, que rapidamente foram tomando conta de todos os espaços.

Estas crianças de todos os tamanhos pegavam objetos estranhos e colocavam nos pés, talvez quisessem parecer maiores, outras sentavam numas madeirinhas penduradas numa barra e pareciam querer atingir o céu de tão alto que se moviam.

Entre as crianças de todos os tamanhos, as mais altas estavam separadas num espaço que era cercado por tela e lá ficavam correndo todos atrás de um único objeto redondo.



Thiago, 11 anos

Aqueles momentos pareciam mais uma grande folia e ao mesmo tempo aconteciam sem grandes conflitos.

Sem entender nada, a Desconhecida chamou as crianças de todos os tamanhos e perguntou-lhes o que estava acontecendo naquele lugar, e elas, sempre com um sorriso estampado no rosto, disseram: – Estamos brincando!

A Desconhecida rapidamente anotou isto em seu livro de anotações⁹⁸, e a partir deste dia ela passou a freqüentar este lugar, assim onde quer que estivessem as crianças de todos os tamanhos, lá estava a Desconhecida com seu livro de anotações, registrando tudo.

O tempo foi passando, e a Desconhecida não parava de escrever, e como era muito abelhuda, já não se contentava mais em observar o que faziam as crianças de todos os tamanhos, então pensou em “ouvir” o que elas teriam a lhe dizer.

Convidou as crianças de todos os tamanhos para um bate-papo, e elas aceitaram o seu convite. Rapidamente a Desconhecida organizou um lugar especial para este encontro e, quando percebeu, as crianças de todos os tamanhos já estavam chegando em bando.

Esta Desconhecida ficava horas ouvindo aquelas crianças de todos os tamanhos, e quando terminou, ela teve a certeza de que cada criança tinha umas dez bocas porque elas falavam muito.

Logo nas primeiras palavras as crianças de todos os tamanhos já disseram que gostavam de estar naquele lugar, e se referiam a ele como sendo a ESCOLA. Neste momento a Desconhecida percebeu que este lugar tinha um significado muito especial para estas crianças. Ela não resistiu e perguntou às crianças de todos os tamanhos o que elas mais gostavam de fazer neste lugar, que o tornava tão especial. A resposta veio sem pestanejar: – Estudar e brincar!



Crianças participando das oficinas promovidas em comemoração ao Dia das Crianças.

⁹⁸ Este desconhecido anotava tudo porque ficava enfeitiçado pelo que via, e eram tantas coisas que logo esquecia, então registrava tudo em seu livro de anotações.

A Desconhecida ficou com um sorriso de orelha a orelha, pois há muito tempo estava procurando um lugar como este, mas aqueles que não são mais crianças diziam para ela que na escola as crianças de todos os tamanhos não poderiam brincar. Por isto esta Desconhecida persegue o sonho de poder mostrar para aqueles que não são mais crianças que na Escola as crianças de todos os tamanhos podem, sim, brincar e estudar.

Além desta descoberta, ela percebeu algo mais e, muitíssimo importante, que estas crianças de todos os tamanhos tinham muito que dizer.

Depois de toda esta conversa a Desconhecida passou a entender o que estas crianças de todos os tamanhos queriam dizer quando falavam que estavam “brincando”, pois elas explicaram direitinho do que e como brincavam. E algumas destas brincadeiras importantes elas deixaram registradas nestes desenhos:



E para que ninguém mais fique sem entender do que as crianças de todos os tamanhos brincam, elas durante aquele falatório todo escolheram algumas brincadeiras para deixar registradas neste livro e assim contribuírem para a preservação e continuidade das brincadeiras das crianças de todos os tamanhos.

Agora, se você não souber do que brincar, dê uma espiadinha aqui.

Desconhecida

RODA

A PARTIR DE: 3 anos de idade

TEMPO DE JOGO: dez minutos

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 8 crianças

MATERIAL: a roda e crianças

COMO SE BRINCA?

1. A roda tem que estar parada para poder entrar (esperar a roda parar).
2. Temos que cuidar para poder não se machucar.
3. Não pode rodar muito forte.
4. Rodar a roda com os pés.
5. Nós rodamos a roda devagar, porque senão machuca.



GRUPO DO ARREPIO NA BARRIGA: Priscila, 9 anos e, Pâmela, 9 anos.

PERNA DE PAU

A PARTIR DE: 6 anos de idade

MATERIAL: 1 par de pernas-de-pau por criança

COMO SE BRINCA?

1. Coloca um pé em cima do toquinho pregado na madeira e depois o outro pé no outro toquinho, aí abraça a madeira.
2. Melhor ficar de costas, encostado na parede, daí subir na madeira.
3. Devemos cuidar para se equilibrar bem para não cair.



GRUPO DOS SUPER-HERÓIS: Mulher Maravilha, 6 anos, Super-Homem, 6 anos, e Homem Aranha, 6 anos.

SALTAR DO BALANÇO

A PARTIR DE: 7 anos de idade

NÚMERO DE PARTICIPANTES: o mesmo número de balanços

MATERIAL: balanços

COMO SE BRINCA?

1. Separar o grupo de crianças por idade. Os menores brincam primeiro, depois os outros grupos.
2. As crianças sentam no balanço e se embalam o mais alto possível. Nesse momento a criança pula.
3. Um grupo fica olhando e faz a marca no chão onde a criança saltou.
4. Quem saltar mais longe, ganha.



GRUPO DOS SEM NOME: Pedro, 12 anos; Luciana, 11 anos, e Jonas, 11 anos.

VERDADE OU CONSEQÜÊNCIA

A PARTIR DE: 10 a 14 anos de idade

TEMPO DE JOGO: infinito

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 10 pessoas para fazer a roda

MATERIAL: 1 garrafa de plástico

COMO SE BRINCA?

1. A brincadeira é em forma de uma roda. Gira o litro, e, se cai a ponta do litro para a pessoa, uma pergunta, e o outro responde: verdade, conseqüência ou nota.

Exemplo:

VERDADE: Verdade que você é virgem? – daí, se falar que é mentira, se dana.

CONSEQÜÊNCIA: Peço conseqüência, e eles mandam eu beijar, e eu vou ter que beijar.

NOTA: E se eu peço nota, eles falam: “que nota tu dá para o beijo dela”, se eu falar que é 0 (zero), ela fica brava.

AUTOR: Ricardo, 12 anos.

GUERRA DE ALMOFADA

A PARTIR DE: 3 anos de idade

TEMPO DE JOGO: até cansar

NÚMERO DE PARTICIPANTES: mínimo 2

MATERIAL: almofadas

COMO SE BRINCA?

1. Cada criança pega uma almofada e tenta atacar um amigo.
2. Tem que tomar cuidado para não atacar com força na cabeça dos outros.



GRUPO DO AMOR: Kiki, 7 anos, Mônica, 7 anos, e Michelle, 6 anos.

PULAR CORDA

A PARTIR DE: 4 anos de idade

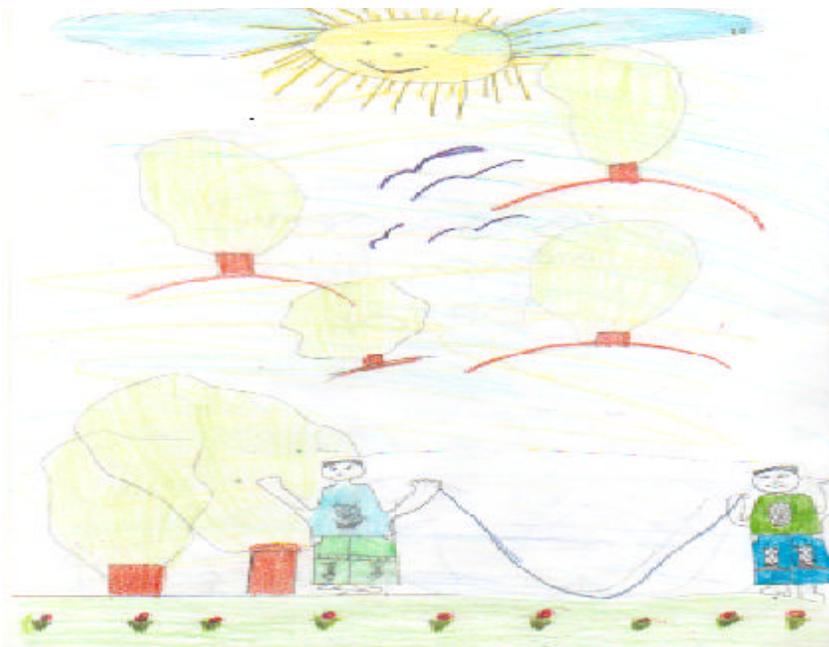
TEMPO DE JOGO: cinco minutos

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 3 crianças

MATERIAL: corda e crianças

COMO SE BRINCA?

1. Tem duas crianças segurando a corda.
2. Deixar a corda parada.
3. Ficar ao meio da corda.
4. Trilhar a corda.
5. Para pular tem que esperar a corda tocar no chão.



GRUPO DA PESADA: Jairo, 9 anos, e Bruto, 9 anos.

GIRA O BAMBOLE NO PÉ

A PARTIR DE: 5 anos de idade

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 1 criança

MATERIAL: 1 bambolê

COMO SE BRINCA?

1. Coloca o bambolê no pé direito (ou esquerdo), bem em cima do pé onde se juntam o pé e a perna. O outro pé fica um pouco à frente do bambolê, ver desenho.
2. Gira o pé e o bambolê junto, e ao mesmo tempo pula com o outro pé, como se fosse pular corda.
3. Dá para brincar no mesmo lugar ou sair caminhando ou correndo, e ao mesmo tempo saltando.



GRUPO DAS COBRAS: André, 6 anos, Caroline, 6 anos, e Bruno, 6 anos.

PASSA-PASSA

A PARTIR DE: aproximadamente 10 anos de idade

TEMPO DE JOGO: pode acabar em qualquer momento, depende dos participantes.

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 5 meninas e 5 meninos (mais ou menos)

COMO SE BRINCA?

1. Bom, o jogo começa quando as gurias ou os guris começam a enticar, exemplo: quando as gurias enticam com os guris falando “veado”, “gostoso”, os guris começam a correr atrás para passar a mão.
2. A mesma coisa os guris enticando, mas falando “boa”, “linda” entre outros. As gurias correm atrás para passar a mão na bunda, assim funciona a brincadeira PASSA-PASSA⁹⁹.

AUTORA: Adriana: 12 anos.

⁹⁹ A autora não quis representar a brincadeira através de desenho.

LEVAR AS GAROTAS PARA O BANHEIRO¹⁰⁰

A PARTIR DE: 11 a 13 anos de idade

TEMPO DE JOGO: depende dos participantes

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 3 meninos e 3 meninas

COMO SE BRINCA?

1. O jogo começa com o menino passando a mão na bunda das meninas.
2. As meninas correm atrás dos meninos, pegam e levam eles para o banheiro delas.
3. Quando as meninas terminam de pegar os 3 meninos, os meninos é que pegam as meninas.

AUTOR: Marcos, 13 anos.

¹⁰⁰ Versão similar ao passa-passa.

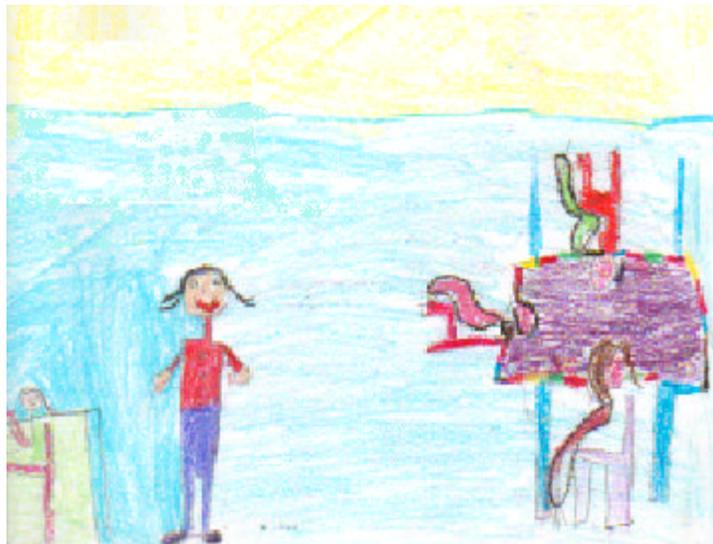
BRINCADEIRA DO SILÊNCIO

A PARTIR DE: 6 anos de idade

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 4 crianças

COMO SE BRINCA?

1. Todos sentados na mesa. Uma das crianças escolhida passa em redor das mesas olhando quem está bem quietinho. As outras crianças têm que ficar de cabeça baixa, em silêncio.
2. Depois, aquela criança que está observando os outros escolhe alguém que está bem quietinho, e este é quem vai substituí-la. Esta senta em seu lugar.



GRUPO ROSA: Rafaela, 7 anos, Paula, 7 anos, e Adrielle, anos.

ENTICAR COM MENINAS OU MENINOS

A PARTIR DE: 5 anos de idade

TEMPO DE JOGO: quinze minutos

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 3 ou mais crianças

COMO SE BRINCA?

1. A gente vai perto de uma criança (pode ser da mesma idade ou mais velha) e belisca na bundinha, ou, quem tem cabelo comprido, a gente puxa o cabelo.
2. Em seguida a gente sai correndo, e se a criança não correr atrás, voltamos e a chamamos de pescoço grosso ou pimpolho preto, rabo preto, sobrancelha amarela ou preta seca.
3. Se a criança corre atrás da gente, corremos para dentro do nosso banheiro.
4. Os meninos brincam assim com as meninas, e as meninas brincam assim com os meninos.



GRUPO DOS LEÕES: Mickey, 6 anos, Edinho, 6 anos, e Cebolinha, 6 anos.

MESTRE MANDOU

A PARTIR DE: 3 anos de idade

TEMPO DE JOGO: quinze minutos

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 3 crianças no mínimo

COMO SE BRINCA?

1. Primeiro escolher quem será o mestre.
2. Depois o mestre manda-nos buscar coisas: pegar uma rosa espinhenta, folhas de árvores, pedras, toalhas e outras coisas.
3. Quem trazer mais coisas será o novo mestre.



GRUPO ITJ: Batman, 7 anos, Maiara, 7 anos, e Jô, 7 anos.

CAÇA-VAMPIRO

A PARTIR DE: 6 anos de idade

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 5 meninos¹⁰¹

MATERIAL: 1 taco para fazer de estaca

COMO SE BRINCA?

1. Começa escolhendo quem vai ser o quê na brincadeira. Quem inventou a brincadeira – o chefe – é quem escolhe quem vai ser o vampiro, o caçador de vampiro e as pessoas das quais o vampiro vai sugar o sangue.
2. O caçador de vampiro usa: a estaca, água benta, martelo e alho (suporte imaginário).
3. Começa a brincadeira quando o vampiro sai de noite e se transforma em fumaça, aí aparece em outro lugar. O vampiro procura uma pessoa e encosta dois dedos no pescoço dela fazendo um barulho com a boca, como se estivesse tomando suco. Depois o vampiro vai para o seu caixão, dormir.



GRUPO DO CAÇADOR: Vitor, 6 anos.

¹⁰¹ As meninas não podem brincar, porque elas ficam mudando toda hora de nome.

PEGA-AJUDA

A PARTIR DE: 5 anos de idade

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 3 crianças

COMO SE BRINCA?

1. Primeiro se escolhe com o 2 ou 1 americano: faz uma roda, esconde uma mão atrás do corpo. Todos falam juntos 2 ou 1 americano, quando falar “cano” todos botam a mão para frente, mostrando um número X de dedos. Somam-se todos os dedos, e depois contam as crianças, onde cair a soma que deu nos números de dedos, este sai. Repetem esta atividade até ficar uma só criança, e esta será o pegador.
2. O pegador corre atrás das crianças, e quando uma criança é pega, esta ajuda o pegador a pegar.
3. O jogo termina quando todos forem pegos.



GRUPO S.R.M.G.: Super Man, 8 anos, Robin, 8 anos, e Mulher Gato, 8 anos.

CAÇA-LAGARTO

A PARTIR DE: 6 anos de idade

NÚMERO DE PARTICIPANTES: 3 crianças

MATERIAL: 1 pedaço de madeira para cavar

COMO SE BRINCA?

1. Fazer uma armadilha: pegar um cavalo-de-pau e fazer uma trilha para que o lagarto siga e chegue até a armadilha. Bater com a ponta do cavalo-de-pau na terra. Quando ficar soltinho, cavar com a mão, tirar esta terra. Deixar o buraco para que o lagarto caia dentro.
2. Os integrantes da brincadeira ficam escondidos atrás dos montinhos de terra, esperando o lagarto cair na armadilha. Se ele cair jogam terra em cima dele – acabou.



GRUPO DE PERIGOSOS: Boris, 6 anos, e Zeca, 7 anos.