

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE DOUTORADO**

**BRINCAR PARA QUÊ? ESCOLA É LUGAR DE APRENDER!
ESTUDO DE CASO DE UMA BRINQUEDOTECA NO CONTEXTO ESCOLAR**

FLORIANÓPOLIS

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LEILA LIRA PETERS

**BRINCAR PARA Q UÊ? ESCOLA É LUGAR DE APRENDER!
ESTUDO DE CASO DE UMA BRINQUEDOTECA NO CONTEXTO ESCOLAR**

**Tese apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Doutor em
Psicologia, Programa de Pós-Graduação
em Psicologia, Curso de Doutorado,
Centro de Filosofia e Ciências Humanas.**

Orientadora: Andréa Vieira Zanella

Co-Orientador: Gilles Brougère

FLORIANÓPOLIS

2009

TERMO DE APROVAÇÃO

LEILA LIRA PETERS

BRINCAR PARA QUÊ? ESCOLA É LUGAR DE APRENDER! ESTUDO DE CASO DE UMA BRINQUEDOTECA NO CONTEXTO ESCOLAR

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Curso de Doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof. Dra. Andréa Vieira Zanella
Departamento de Psicologia, UFSC

Co-orientador: Prof. Dr. Gilles Brougère
Departamento de Educação, Paris 13

Dra. Nathalie Roucous
Departamento de Educação, Paris 13

Dra. Tizuko Morchida Kishimoto
Departamento de Educação, USP

Dr. Alexandre Fernandez Vaz
Departamento de Metodologia de Ensino, UFSC

Dr. Adriano Nuernberg
Departamento de Psicologia, UFSC

Dra. Ana Luiza Bustamente Smolka (suplente)
Departamento de Educação, UNICAMP

Dra. Telma Anita Piacentini (suplente)

Florianópolis, 03 de dezembro de 2009.

*Dedico este trabalho à escola do Canto, que ousa ir além...
À memória de meu pai, Elpídio Peters
e à de Jean-Marie Caron, que me amou como um pai.
A Arnaud, quem compartilho o jogo amoroso da vida
e a Pablo que, durante nove meses, participou da escrita desta tese.
Ambos minha obra, os três, minha alegria.*

AGRADECIMENTOS

Para ser coerente com a teoria que guia o meu olhar de pesquisa não posso afirmar que este trabalho seja somente meu: o que aqui escrevo também se constituiu como a síntese das múltiplas vozes que povoa(ra)m o meu discurso e na qual com elas dialogo ao longo deste texto. Além disso, ele é a síntese das experiências que estabeleci com todos e todas que cruzaram o meu caminho não somente no período do doutorado, mas desde minha própria infância e, sobretudo, na escola pública onde estudei. Assim, agradeço à todas essas vozes que fizeram parte da minha história e nas quais estarão aqui presentes, especialmente:

-A toda a equipe pedagógica, professores e funcionários da Escola Desdobrada João Francisco Garcez que me acolheram no seu cotidiano e não hesitaram em correr o risco de se expor a um olhar estrangeiro.

-A UFSC e ao Governo Federal que me possibilitaram o tempo de afastamento das minhas atividades letivas, como professora, para construir este outro olhar frente à escola, local do meu trabalho.

-Aos meus colegas de trabalho, em especial Edson, Paulo, César, Gláucia e Mário, por assinarem o meu afastamento. Assim como Ana Baiana e Elza que assinaram o termo de compromisso para o meu afastamento. E mais especial ainda ao Paulo, à Berna, à Isabel Cristina e à direção do CA, assim como à Cris, ao Alexandre e à Ilana que gentilmente se ocuparam do Labrinca durante o meu período de afastamento.

-A todo(a)s o(a)s bolsistas que passaram pelo Labrinca e nele deixaram as marcas de sua experiência, em especial Adriana, Nanda, Sol, Marcela, Samuel e Sidnei que também deixaram marcas no meu coração. Bem como à Marise que foi fundamental no processo de implantação do Labrinca.

-Ao programa europeu Alban pelo apoio financeiro durante o período do estágio doutoral e ao programa Capes que financiou o doutorado co-tutela, ambos na Université Paris 13.

-Aos colegas e professores do doutorado da UFSC e da Paris 13, assim como às pessoas que se ocupam da administração em ambas as universidades.

-À Natalie Roucous por gentilmente estabelecer o meu contato com Gilles Brougère. E a Gilles Brougère por acreditar no meu trabalho e me receber na Paris 13.

- À Andréa Zanella, minha orientadora na qual tenho profunda admiração intelectual e que contribuiu neste trabalho com seus preciosos questionamento e contribuições.

- À minha mãe Dolores por seus esforços para a minha formação, mesmo reconhecendo a dor da distância, aos meus irmãos Moa e Arthur e às minhas irmãs: Susi e Téia, pela relação que construímos nas nossas mil e uma brincadeiras partilhadas na infância.*
- À minha nova família francesa que me acolheu com amorosidade.*
- Assim como toda a nova geração de crianças dessas duas famílias que nos fazem estranhar nosso olhar sobre a vida, em especial, à Luna.*
- Às minhas queridas amigas Lúcia, Carla, Regina, Clarete e Berna pela força nos momentos difíceis e sempre perto do meu coração. Ana Brancher, pelos bons vinhos em Paris. Os amigos da Biodança por me aprenderam a dançar a vida.*
- A Marcelo, Tanira, Clara e Marina pelo apoio “logístico”. Valmor, pelo trabalho de revisão do português e da tradução para o francês. Téia, David e Patrícia, pela ajuda com o inglês.*
- A Mauro Vieira, Isabel Serrão, Ana Luiza Smolka, Tizuko Kishimoto pela disponibilidade em ler este trabalho enquanto projeto de pesquisa e por suas contribuições.*
- A Georges Reddé por participar da sua pré-defesa na Université Paris 13.*
- Assim como aos membros da banca desta tese: Gilles Brougère, Andréa Zanella, Nathalie Roucous, Ana Luiza Smolka, Tizuko Morchida Kishimoto, Alexandre Fernandez Vaz e Adriano Nuernberg por oferecer seus olhares sobre esta produção.*

Sumário	
RESUMO	ix
Introdução.....	13
1. A infância na escola e o brincar: alguns paradoxos da atualidade brasileira	17
1.1. A criança enquanto sujeito de direitos: o brincar como um direito? Em quais condições?	18
1.2. A escola como um possível espaço para o brincar se manifestar ou um passo/espaço para a institucionalização do brincar?	21
1.2.3. As brinquedotecas no Brasil como espaço para o brincar: e as brinquedotecas escolares?.....	25
2. O jogo, a brincadeira e o brinquedo: elementos que compõem a cultura lúdica infantil	33
2.1. O brincar na perspectiva do enfoque Histórico-Cultural em psicologia	39
3. Método.....	44
3.1 Contexto da pesquisa.....	46
3.2. Um primeiro olhar sobre o cenário: estrutura da escola e da brinquedoteca.....	47
3.2.1. Caracterização da brinquedoteca: espaço físico e materiais disponíveis às crianças	48
3.2.2. Caracterização da brinquedoteca: dinâmica de funcionamento na gestão do tempo e das atividades	53
3.3. Um primeiro olhar sobre os participantes da pesquisa.....	54
3.4. Procedimentos gerais para a coleta das informações.....	57
3.5. Procedimentos para o tratamento e para a análise das informações.....	60
3.6. Algumas considerações sobre a parte metodológica da pesquisa.....	63
4. A comunidade e a cultura lúdica	68
4.1. Caracterização da comunidade: um pouco da sua história.....	68
4.2. Características da cultura lúdica da população pesquisada	75
4.2.1. Local e com quem as crianças e pais brinca(va)m	77
4.2.2. Com o quê e do que os pais e as crianças brinca(va)m	85
4.2.3. As crianças e a televisão	93
5. A brinquedoteca e o brincar no contexto escolar	98
5.1. O discurso institucional sobre o brincar e sobre a brinquedoteca escolar: uma caixinha de contradições.....	98
5.1.1. A valorização da infância e do brincar no universo escolar	104
5.1.1.a O paradoxo entre o livre brincar e o brincar dirigido na escola	104
5.1.1.b. Jogando se aprende: sobre as compreensões de aprendizagem na brinquedoteca escolar	111
5.1.1.c. A oposição entre o brincar como atividade dirigida ligada ao mundo do trabalho e o brincar livre ligado ao mundo do lazer: os sentidos do trabalho postos em questão.....	117

5.1.1.d. A participação das crianças no planejamento e nas atividades: uma questão de opção?.....	120
5.1.2. A brinquedoteca escolar na formação dos professores.....	128
5.2. Como esses discursos “refletem-se” e “refratam-se” nas atividades dos sujeitos..	139
5.2.1. Um pouco do que aconteceu em cada turma	148
5.2.1.a. A 1ª Série	148
5.2.1.b. A 2ª Série	153
5.2.1.c. A 3ª Série	155
5.2.1.d. A 4ª Série	157
5.2.1.e. Um breve “ <i>bilan</i> ”	159
6. As situações de brincar na brinquedoteca.....	164
6.1. As pequenas resistências e transgressões frente ao olhar que controla: novas experiências que se desdobram no brincar	164
6.1.1. Os movimentos de controle e de resistência/transgressão do brincar na hora do recreio	166
6.1.2. Os movimentos de controle e de resistência/transgressão no brincar da brinquedoteca escolar	173
6.2. Os temas, os conteúdos, os saberes e as mediações que caracterizam o brincar....	180
6.2.1. ...nas atividades livres.....	180
6.2.2. A questão da alteridade: outros aspectos em jogo ao brincar.....	193
6.2.3. ...nas atividades dirigidas.....	205
7. As significações dos professores sobre o brincar e sobre a brinquedoteca escolar: mudanças no foco do olhar produzidas coletivamente.....	220
7.1. A brinquedoteca como espaço de formação de professores: a importância da formação para mudar o “foco do olhar”	222
7.2. Como valorizar a infância e o brincar na escola?.....	236
8. Conclusões.....	243
9. Referências bibliográficas	249
10. Lista de figuras	265
12. Lista de tabelas	265
13. Lista de episódios	265
14. Lista de anexos	266
15. Lista de siglas	266
16. Anexos :.....	268
Anexo 1 : Planta Baixa da escola e da brinquedoteca	268

PETERS, Leila Lira. Brincar para quê? Escolar é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. Florianópolis, 2009. 282 f. (Tese em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

RESUMO

Esta tese visa compreender como se constitui o brincar numa brinquedoteca escolar. Isto através da análise das significações atribuídas ao brincar e à brinquedoteca, das experiências e das aprendizagens nela vivenciadas e das contribuições destas ao processo de formação dos sujeitos. Ela aborda os paradoxos do brincar na escola e as contradições existentes entre o brincar como um direito e as suas (im)possibilidades na atualidade. Ela se fundamenta nos princípios do brincar (Brougère, 2005) e na compreensão da constituição humana, de aprendizagem e do brincar na psicologia histórico-cultural. A pesquisa teve como sujeitos os alunos de 1^a a 4^a série, que freqüentam a brinquedoteca no horário de aula, e a equipe pedagógica de uma escola municipal de Florianópolis, Brasil. E teve como fonte de informações: entrevistas, documentos concernentes à brinquedoteca e aos alunos, um questionário enviado às famílias, registros em vídeo do cotidiano da brinquedoteca e de uma formação sobre o brincar. As análises de indícios (Ginzburg, 1980) e de discurso (Bakhtin/Volochínov, 1999) evidenciaram as múltiplas vozes sociais no discurso dos sujeitos e traduziram suas concepções sobre o brincar, como uma atividade livre e dirigida, e sobre a brinquedoteca escolar, como um local de aprendizagens. As análises mostraram também as contradições e as tensões advindas do movimento de controle e de resistência, tanto do trabalho dos adultos quanto do brincar das crianças. Elas permitiram colocar em evidência experiências enriquecedoras e aprendizagens formadoras para todos os sujeitos. Mesmo se às vezes estas parecem incompatíveis tanto com as especificidades das brinquedotecas quanto com os objetivos escolares, freqüentemente deles se aproximaram e, por vezes, também os ultrapassaram.

Palavras chaves: brincar; brinquedoteca escolar, escola, aprendizagem.

PETERS, Leila Lira. Jouer pour quoi? L'école c'est pour apprendre ! Etude de cas d'une ludothèque dans de contexte scolaire. Florianópolis, 2009. 282 f. (Tese em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

RESUMÉ

Cette thèse a pour but essentiel de comprendre comment se constitue le jeu dans une ludothèque scolaire; elle vise aussi à analyser les significations attribuées au jeu et à la ludothèque elle-même; elle cherche à mettre en évidence les expériences et les apprentissages vécus dans cet espace en soulignant leur contribution au processus de formation des sujets. Pour ce faire, elle aborde les paradoxes du jeu à l'école ainsi que les contradictions dans les conditions actuelles de mise en place, entre les droits des enfants, en particulier le droit à jouer, et les (im)possibilités de le faire. Elle s'appuie aussi sur la compréhension de la constitution humaine, de l'apprentissage et du jeu selon la perspective historique-culturelle (Vygotski, 2000 et 2003), et selon aussi les principes du jeu proposés par Brougère (2005). La recherche a comme sujets les élèves, qui fréquentent la ludothèque en temps scolaire, et l'équipe pédagogique de l'école primaire municipale du « Canto da Lagoa », à Florianópolis, au Brésil. Les informations ont été recueillies à partir d'un questionnaire envoyé aux parents, d'entretiens, des documents scolaires concernant la ludothèque et les enfants, et d'enregistrements vidéo (activités dans la ludothèque et la formation sur le jeu suivie par l'équipe pédagogique). Les analyses d'indices (Ginzburg, 1980) et les analyses de discours (Bakhtin/Volochínov, 1999) mettent en évidence les multiples voix sociales qui s'expriment dans les discours des sujets et traduisent leurs conceptions du jeu, comme une activité libre et dirigée, et leur conception de la ludothèque scolaire comme un lieu d'apprentissage. Ces analyses soulignent les contradictions et les tensions nées du mouvement dialectique entre contrôle et résistance aussi bien dans le travail des adultes que dans le jeu des enfants. Néanmoins, cet espace permet des expériences enrichissantes et des apprentissages formateurs pour tous les sujets. Même si, parfois, ces expériences semblent incompatibles tant avec la spécificité des ludothèques qu'avec les objectifs scolaires, souvent elles les rejoignent voire les dépassent.

Mots clés: jeu, ludothèque scolaire, école, apprentissage.

PETERS, Leila Lira. Play, what for? A school is a place of learning! A case study carried out in a school toy library. Florianópolis, 2009. 282 f. (Tese em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

ABSTRACT

This thesis aims at understanding how play is structured in a school toy-library. This is possible through the analysis of the meaning given to both play and the toy-library, as well as the learning experiences acquired there and the contribution of these experiences to the process of subject formation. It also deals with the paradoxes of the act of playing at school and the contradictions between the play as a right and its (im)possibilities nowadays. This work is based on the principles of play (Brougère, 2005) and on the understanding of human constitution, of learning processes and the act of playing according to historical-cultural psychology. This research used, as subjects, students from primary school who attended the toy-library during school hours and its pedagogical team from a state school in Florianópolis, Brazil. As part of the database, we also find interviews, documents concerning the toy-library and the students in addition to a questionnaire sent to the families and video recordings of the daily routine of the toy-library and of a training course about play. The Analysis of Indicators (Ginzburg, 1980) and of discourse (Bakhtin/Volochínov, 1999) showed the multiple social voices in the discourse of the subjects and translated their views of play as being both a free and controlled activity and the toy-library as a place to learn. The analysis also revealed the contradictions and tensions resulting from the movement of control and resistance, both from the adult work and the children's play. They also pointed out that these experiences were enriching and formative for all the subjects. Even though these experiences sometimes seemed incompatible with the specifics of toy-libraries or school objectives, they were frequently in tandem with, or even surpassed them.

Key-words: play, toy-library, school, learning.

Bola de meia, bola de gude
(14 Bis)

*Há um menino, há um moleque.
Morando sempre no meu coração.
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão.*

*Há um passado no meu presente.
O sol bem quente lá no meu quintal.
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão.*

Introdução

Minha trajetória acadêmica e profissional esteve marcada por indagações referentes ao modo pelo qual, enquanto professora de Educação Física, poderia contribuir para a formação de cidadãos críticos e para a construção de uma sociedade efetivamente mais justa e mais democrática. Ao exercer minhas funções pedagógicas nesse ofício, constantemente me deparei com o jogo e o brincar no contexto escolar, o que me motivou eleger essa temática como fio condutor das minhas indagações acadêmicas.

Ao atuar como professora de Educação Física no Colégio de Aplicação (CA)¹ da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), participei, como pesquisadora, da implantação do LABRINCA (Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação-UFSC). Este resultou de um projeto interdisciplinar de pesquisa e de extensão que envolveu professores e estudantes dos cursos de Arquitetura, Psicologia, Educação Física, Pedagogia e Biblioteconomia.

Nele, o jogo, o brinquedo e a brincadeira são considerados como instrumentos de apropriação e de re-elaboração da realidade pela criança e defende a importância destes no contexto escolar. Ele configura-se como uma brinquedoteca, pois ao garantir o acesso a jogos e a brincadeiras às várias crianças da escola, propicia a expressão e a experimentação de atividades lúdicas para todos os sujeitos envolvidos (Peters et al, 2003).

No início do ano letivo de 2006, quando já estava cursando o doutorado, uma representante de uma brinquedoteca escolar de uma escola municipal, contatou-me para trocarmos experiências sobre brinquedotecas, visto que aquela começara a funcionar praticamente no mesmo período que o LABRINCA, e que as crianças a freqüentavam igualmente no horário regular de aula. Assim, abriu-se a possibilidade de realizar esta pesquisa nessa escola, uma vez que o que mais nela se destacou foi a intenção deliberada, e o posicionamento político, de valorizar o brincar e a expressão da infância no universo escolar. Isso por si só já é um mérito, tendo em vista as dificuldades, as contradições e os paradoxos com os quais crianças e professores deparam-se cotidianamente na realidade escolar brasileira; como veremos a seguir. Assim, o objetivo desta pesquisa é investigar

1. Os CAs constituem-se como campo de estágio, de pesquisa e de extensão, sobretudo para atividades que envolvam o desenvolvimento de novas formas de relação ensino-aprendizagem

como se constitui o brincar numa brinquedoteca escolar, suas características e contribuições para o processo de formação dos sujeitos envolvidos.

No capítulo 1 introduzo e problematizo a temática infância, criança e brincar², evidenciando suas condições objetivas produzidas a partir da modernidade³, na atualidade brasileira. Discussões sobre a criança como um sujeito de direitos e o brincar como um dos direitos das crianças são apresentadas procurando sua articulação com o lugar da escola e das brinquedotecas no que diz respeito aos limites (im)postos ao tempo e ao espaço, (im)possibilitadores do brincar infantil. Por fim, busco identificar as diferentes perspectivas de brinquedotecas procurando compreendê-las frente ao lugar das brinquedotecas escolares que garantem esse direito de brincar. Tais problematizações servem de base para as questões que coloco como desafio para esta tese, a saber: *Como se constitui o brincar em uma brinquedoteca escolar? Quais são os sentidos atribuídos ao brincar e à brinquedoteca escolar? Quais são as experiências e as possíveis aprendizagens que dele podem advir? E quais são as suas contribuições para o processo de formação dos sujeitos que organizam e freqüentam esse espaço?* Tais perguntas têm conseqüências sobre outras questões: *Qual é a função da brinquedoteca no contexto escolar? Em decorrência da forma como ela está organizada, justifica-se uma brinquedoteca escolar? Qual é a função do professor neste contexto?*

No capítulo 2, apresento o referencial teórico e os aspectos conceituais que guiarão a maneira de entender o brincar nesta pesquisa. Estes se pautam fundamentalmente nos princípios do brincar propostos por Brougère (2005) e pela compreensão da constituição humana e do brincar pautados da psicologia histórico-cultural, sobretudo em Vygotski (1998, 2000 e 2003).

No capítulo 3, apresento o método utilizado nesta pesquisa. Exponho os pressupostos decorrentes da perspectiva bakhtiniana pautados no princípio da alteridade e do enunciado concreto, os quais compreendem a situação da pesquisa como uma arena onde se confrontam o discurso do pesquisador e do(s) sujeito(s), ambos constituindo-se mutuamente.

A teoria dialógica que fundamenta essa perspectiva acena igualmente a possibilidade de considerar os discursos em seu movimento, mais ou menos estável,

² O termo “o brincar” será aqui utilizado para designar o ato ligado à atividade de brincar.

³ A modernidade é aqui entendida a partir do conceito proposto por Harvey, como identificada “[...] com a crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais, e com a padronização do conhecimento e da produção” (1993, p. 19).

passando por toda sorte de instabilidades e de contradições que lhes são constitutivos. Assim, a análise do discurso, fundamentada em Bakhtin/Volochínov (1999) leva em consideração a materialidade discursiva expressa no enunciado concreto dos sujeitos em relação. Segundo essa análise, a comunicação verbal não pode jamais ser vista fora do contexto do qual os sujeitos fazem parte. E para isso é fundamental estar atento às tensões e às disputas das vozes sociais presentes nos diferentes discursos produzidos pelos sujeitos e, às vezes, no discurso de um mesmo sujeito, que podem também ser fonte de contradições. No caso analisado, as condições de produção e os sentidos produzidos nos discursos e nos textos escritos foram evidenciados buscando articular as várias dimensões que atuaram na produção de sentidos em relação ao brincar nesta brinquedoteca escolar.

Os sujeitos desta pesquisa foram compostos pelos 92 alunos de 1^a à 4^a série da escola, pelas quatro professoras (substitutas), e pela equipe pedagógica composta pela diretora, orientadora pedagógica e brinquedista da escola pública municipal localizada no Canto da Lagoa, Florianópolis, SC, Brasil.

Em função da grande quantidade e da grande variedade de informações obtidas, três níveis de análise foram desenvolvidos e serão aqui evidenciados nos capítulos 4, 5 e 6.

No capítulo 4, concernente à *análise macroscópica*, viso compreender o contexto da pesquisa e a cultura lúdica da população que frequenta a escola, descendente de “nativos” que guardam traços da cultura açoriana dos imigrantes das Ilhas de Açores, no século XIX.

No capítulo 5, referente à *análise mesoscópica*, analiso as significações produzidas pela equipe pedagógica em relação ao brincar e à brinquedoteca no contexto escolar, e de que forma estas influenciaram na organização e na expressão do brincar nesta brinquedoteca.

Assim, no capítulo 6, que trata da *análise microscópica*, exponho situações do brincar, aprofundando o olhar sobre o que se passa nesta brinquedoteca escolar; e como nela se passa o brincar.

Finalmente, no capítulo 7, analiso o encontro dos discursos dos professores com os da equipe pedagógica num momento organizado para refletir sobre o brincar e sobre a brinquedoteca escolar.

Esta pesquisa pretende contribuir para a superação da dicotomia e das controvérsias existente entre o fim em si mesmo da atividade lúdica e a perda do lúdico quando da sua

utilização para fins pedagógicos no ambiente escolar (Marcelino, 1997 e Jobim e Souza, 1996).

A investigação busca, portanto, compreender o paradoxal valor das atividades lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca, inserida em um contexto escolar, posto que se entende que este espaço pode se configurar como lúdico e como educativo - visto que o lúdico “[...] pressupõe a motivação interna para acontecer e o educativo a intervenção do adulto na busca de resultados” (KISHIMOTO, 2002, p. 19). Segundo a autora, na função lúdica, o jogo é entendido como “[...] diversão, prazer e até desprazer quando é 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” (Ibid.)

Porém, tais “resultados” acontecem; mas não da maneira como a escola prevê – de forma disciplinar. Neste sentido, compreende-se que a brinquedoteca é também um espaço pedagógico, uma vez que “[...] corresponde a uma concepção educativa e pedagógica onde as intenções dos adultos são menos coercitivas e onde há múltiplas possibilidades” (REDDÉ, s.d., p. 43).

Ao defender espaços escolares de qualidade, Lima (1994, p. 12) destaca que estes devem ser construídos e organizados para despertar nas crianças a sensibilidade para “[...] a riqueza dos elementos da natureza, a existência de universos desconhecidos e a exploração do mundo ilimitado da imaginação e do conhecimento”. Com base nesta idéia, e em Kishimoto (2001), saliento a ausência de relatos científicos referentes a locais especificadamente organizados para brincar no ambiente escolar⁴, e ao impacto desses espaços aos seus usuários. Acredito que a qualidade e a disponibilidade desses espaços e materiais possibilitam a expressão e o desenvolvimento de diferentes experiências para seus usuários. Isto é o que veremos ao longo desta tese.

4. Podemos citar o trabalho de Ramalho (2000), que analisa brinquedotecas nas instituições de Educação Infantil de Florianópolis, e Mazzilli (2003), que trata de espaços lúdicos, também na Educação Infantil, em São Paulo.

1. A infância na escola e o brincar: alguns paradoxos da atualidade brasileira

Ao discutir sobre a infância na contemporaneidade, Kramer (2000) destaca que um dos grandes desafios da sociedade atual diz respeito ao paradoxo de se ter uma grande produção teórica, de um lado e, do outro, ser clara a incapacidade dos profissionais da educação e das políticas sociais voltadas para a infância de lidar com as populações infantis.

Tal paradoxo amplia-se na visão de Sarmiento e Pinto (1997), inspirados em Qvortrup (1995), quando destacam a forma como as crianças são compreendidas a partir da ótica dos adultos, expressa nas seguintes proposições: pelo fato daqueles desejarem e gostarem das crianças, apesar de “produzirem” cada vez menos crianças; de cada vez disporem de menos tempo e espaço para elas e de cada vez mais viverem separadamente seu cotidiano; de valorizarem a espontaneidade das crianças, mas cada vez mais estas serem submetidas às regras das instituições; de postularem que deve ser dada prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e econômicas que envolvem a vida das crianças são tomadas sem as terem em conta; de concordarem que deve ser dada às crianças a melhor iniciação à vida, ao mesmo tempo em que estas permanecem longamente afastadas da vida social; de que devem ser educadas para a liberdade e para a democracia, ao mesmo tempo em que as organizações sociais dos serviços para a infância se assentem no controle e na disciplina; no reconhecimento do valor atribuído às escolas pela sociedade, sem que estas reconheçam o papel da criança na produção do conhecimento.

Outro grande paradoxo apontado pelos autores reflete as controvérsias e os debates entre as diferentes perspectivas, imagens e concepções de infância, que resultam em disputas de diferentes paradigmas e disciplinas, as quais se expressam em várias correntes teóricas e metodológicas.

Mesmo partindo de diferentes pontos de vista, estudos no campo da sociologia [Sarmiento e Pinto (1997), Pinto (1997), Sirota (2001), Almeida (2000), Jenks, (2002) e Qvortrup (1999)]; da antropologia (Gohn, 2002); da história (Ariès, 1981); da filosofia (Kohan, 2003); da pedagogia (Kramer, 1996, e Charlot, 1979); e da psicologia (Jobim e Souza, 1996, e Castro, 1996), entre outros, têm auxiliado no entendimento de que as diferentes visões sobre a infância são socialmente e historicamente construídas, e variam conforme as formas de organização social de cada época. Em tais estudos é demonstrada a complexidade histórica dessa categoria social, pois dependendo do contexto em que as

crianças se inserem, apresentam características específicas em razão do modo como são reconhecidas pelos adultos e pelos outros com os quais se relacionam. Relações estas que por sua vez, constituem a possibilidade de se reconhecerem e se afirmarem enquanto sujeitos, de direitos?

1.1. A criança enquanto sujeito de direitos: o brincar como um direito? Em quais condições?

Segundo Pinto e Sarmiento (1997), a consagração do conjunto de direitos relativos às crianças de todos os países do mundo, visando torná-las sujeitos de direito, não garantiu uma melhoria substancial nas suas situações, uma vez que não cessam de se intensificar os indicativos desse grupo etário como o mais sujeito a situações específicas de opressão, desrespeito e descaso em relação às condições de vida.

As conquistas legais expressas na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) e no texto decorrente da Convenção dos Direitos das Crianças (1989), ambos promulgados e adotados pelas Nações Unidas, foram considerados na elaboração da Constituição Brasileira (1988). A partir dela foi sancionada a Lei n.8069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (1991), no qual aparecem, pela primeira vez no Brasil, os direitos das crianças, o que se configurou em avanços legais importantes. Mas, mesmo que nessas conquistas se busque afirmar as crianças como sujeitos sociais de direitos, sua concretização deixa a desejar, uma vez que as crianças, sujeitos históricos, também estão marcadas pelas contradições da sociedade contemporânea, e a concretização de seus direitos depende fundamentalmente de investimentos sociais e econômicos decorrentes de políticas públicas que abarquem todos os setores da sociedade.

Ao analisar aspectos históricos, políticos e sociais da construção dos direitos relativos às crianças, Soares (1997) relata que na Convenção dos Direitos das Crianças (1989) foram incorporados direitos civis, econômicos, sociais e culturais relativos à proteção, à provisão e à participação, ao estabelecer normas internacionais de como as crianças de qualquer classe social e em qualquer contexto devem ser tratadas⁵. Nele as crianças são reconhecidas na sua singularidade, “com direito ao nome e à nacionalidade, e ainda outros como o direito de brincar e desenvolver-se numa atmosfera de paz e amizade” (Ibid., p.80).

5. Porém, críticas à esta Convenção, sobretudo no que diz respeito ao caráter universalizante do desenvolvimento humano que a fundamenta, podem ser encontradas no texto de Woodhead (2007).

Segundo Soares (1997) e Pinto e Sarmiento (1997), tais direitos, abarcados nos 54 artigos da Convenção, são expressos em três grandes categorias: direitos relativos à *proteção* (direitos da criança de pertencer à uma nacionalidade, de ser protegida contra discriminação, abuso sexual e físico, exploração, injustiça e conflito); direitos relativos à *provisão* (direitos sociais das crianças, como saúde, alimentação, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio, cultura); direito à *participação* (direitos civis e políticos, como nome e identidade, direito a ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião, a tomar decisões em seu proveito).

Porém, é de consenso que as políticas para a infância, além de garantirem esses direitos básicos para as crianças, devem por sua vez representar a possibilidade de tornar essas conquistas legais um fato concreto,

[...] constituindo-se como espaço de cidadania (contra a desigualdade social, assegurando o reconhecimento das diferenças), de cultura (espaço da singularidade e da pluralidade), de conhecimento (em seu compromisso com a dimensão de humanidade e da universalidade); de indignação e resistência (KRAMER, 2000, p. 69).

Seguindo ainda o posicionamento dessa autora, tais políticas precisam ter como horizonte a humanização e o resgate da cultura como experiência para que as crianças e jovens possam ler o mundo, escrever sua história, expressarem-se e criarem. Assim, ao se traçar políticas para a infância, os espaços para o livre brincar, escrever, ler, ver, contemplar, experimentar devem ser garantidos por via do acesso às escolas, às bibliotecas, às brinquedotecas, aos museus, às diferentes mídias, ao cinema, aos programas de qualidade nas televisões, entre outros. Esses espaços, por sua vez, têm responsabilidades para com o público ao qual se destinam, sendo fundamental que assumam o compromisso com a dimensão cidadã da ação educativa e cultural.

Nesta mesma perspectiva, a autora questiona até que ponto a leitura, a escrita, o brinquedo, o cinema, o teatro que se expressam, sobretudo, nas escolas, bibliotecas, brinquedotecas, espaços de lazer podem ser entendidos como espaços de experiência; e responde: quando esses espaços se concretizarem como formadores – instrumentalizando, divertindo e informando.

Além das políticas públicas para a promoção desses espaços, consta na Declaração dos Direitos da Criança (1959) que, para ter uma infância feliz, “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício desse direito”

(7º princípio). No Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) este direito também está expresso: “brincar, praticar esporte e divertir-se” (cap. IV) são reconhecidos como parte integrante da formação das crianças, que também têm o direito de “ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais” (cap.I).

Se por um lado o brincar é considerado por lei como um direito das crianças, fica a questão: como fazer valer juridicamente uma atividade que visa o divertimento das crianças? Porém, por outro lado, não pode ser utilizado como um argumento para o incremento de políticas públicas que indiretamente o viabilizem?

Sabemos que historicamente as crianças utilizaram os diversos espaços das cidades, como os terrenos baldios e as próprias ruas, como lugares para brincar. Tais locais possibilitavam encontros organizados e marcados por normas traçadas na ação do brincar, cujas funções e ações das mais diversas ordens, tais como organizar, liderar, subordinar-se ou transgredir as regras eram produzidas pelas próprias crianças⁶. Portanto, tais espaços configuravam-se enquanto interessantes locais para trocas de experiências culturais, para o exercício do direito à cidadania e para a formação das crianças (Oliveira, 2002).

No entanto, ao analisar as mudanças culturais do século, Harvey (1993) aponta as alterações ocorridas na re-urbanização dos grandes centros urbanos. O processo de organização arquitetônica promovido pela racionalização dos padrões espaciais através da construção de casas, escolas, hospitais, fábricas, centros comerciais, etc, visou eliminar os espaços para restringir a suburbanização e substituí-la pelo desenvolvimento planejado de novas cidades.

O autor evidencia o processo de exclusão das classes menos favorecidas sócio-economicamente das áreas “mais nobres” dos centros urbanos e a crescente ampliação da privatização de locais antes de domínio público. Conseqüentemente, os espaços urbanos de socialização e de produção cultural nos quais adultos e crianças circulavam livremente se transformam em espaços de exclusão social. Esse movimento encerra as classes médias nos espaços fechados e protegidos da violência urbana, como nos *shoppings* e condomínios fechados, mas nada faz pelas classes sociais menos favorecidas sócio-economicamente além de ejetá-los para outros locais sem infra-estrutura para habitação, saneamento básico e muito menos para atividades culturais e de lazer.

Sem espaços adequados e seguros onde pudessem brincar livremente e se relacionar com seus pares, restou às crianças dessas classes sociais se exporem às situações de risco e

6. Esse tema é retratado em Fernandes (1989) e em Silva (1989).

violência para poderem brincar. Os próprios meios de comunicação destacam que as crianças têm utilizado as lajes das coberturas de casas e as ruas movimentadas para brincar⁷. Tal situação é abordada por Costa (2002) que, pautando-se nos dados do Censo Demográfico de 2000, declara que as 23,4 milhões de crianças entre 6 e 12 anos, que representam 13,8% da população brasileira, estão privadas das ruas, calçadas e praças. A escola passa então a ser vista como um importante local de convívio social entre as crianças.

Lima (1994 e 1995) - ao defender a tese de que o brincar é uma necessidade vital dos seres humanos, na qual a criança constrói conhecimentos - analisa os espaços urbanos das grandes cidades e denuncia:

A privação que atinge as crianças das cidades metropolitanas dos países do 3º Mundo se estende, pois, para muito além do estômago, alcançando o seu direito de ser criança, isto é, um ser curioso, lúdico, aberto, livre, mas frágil e inseguro, porque a elas negamos até um simples e saudável espaço natural ou construído, livre de sujeira e de doenças (LIMA, 1994, p.10).

Segundo a autora, em decorrência da expansão das cidades - pautada na fragmentação e na privatização dos espaços urbanos - houve um evidente processo de diminuição dos espaços públicos de aprendizado coletivo onde as crianças podiam brincar e circular livremente.

1.2. A escola como um possível espaço para o brincar se manifestar ou um passo/espaço para a institucionalização do brincar?

Na última década, vimos a ênfase do discurso governamental no Brasil de voltar-se para o Ensino Fundamental sob o argumento da importância estratégica da escola para a “nova ordem mundial”, buscando a “[...] a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 78).

As autoras afirmam que tal ênfase decorreu de um conjunto de imposições feitas pelo Banco Mundial que visavam a alterações nas políticas públicas para a educação. Estas foram organizadas fundamentalmente, no Brasil, via Plano Decenal de Educação e sua concretização ocorreu através da Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), da definição dos

7. Sobre essa situação, ver Leite (2002) e em Bastos (2005).

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos investimentos do Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF). Temos também o exemplo do programa Bolsa Escola, lançado na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso e reeditado no governo de Luis Inácio da Silva, com o nome Bolsa Família, que visa incentivar a permanência das crianças na escola. Apesar dessas iniciativas realizadas desde a década de 90, contraditoriamente, as autoras indicam que ocorreu a diminuição do montante investido em educação e o aumento da quantidade de alunos para cada professor como forma de garantir o aumento do número de crianças na escola.

Tais dados são confirmados na pesquisa “Educação Básica no Brasil nos anos 90: políticas governamentais e ações da sociedade civil”, realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2001). Eles apontam que foi repassada para a escola a responsabilidade do desenvolvimento de competências para o homem do século XXI. Além de expor os poucos avanços e os grandes desafios que ainda precisam ser enfrentados pela educação em nosso país, a pesquisa cita a grande quantidade de analfabetos ainda existentes e as desigualdades regionais no desenvolvimento de escolas freqüentadas por grupos sociais de diferentes níveis sócio-econômicos.

Assim, se por um lado o discurso governamental proclamou garantir o direito à educação básica através da permanência das crianças nas escolas públicas, por outro lado, segundo Perrotti (1990, p.92), a escola acabou se tornando um dos principais espaços que segue o movimento de “confinamento da infância”, em decorrência destas políticas públicas:

[...] o confinamento da infância ocasionou-lhe sérios problemas sócio-político-culturais. A cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos foi progressivamente sendo assimilada pelos espaços privados à medida que a urbanização e a vida burguesa avançavam. Em decorrência disto, alteram-se para crianças e jovens as relações que mantinham com categorias sócio-culturais, como diversidade/uniformidade, e categorias políticas, como autonomia /controle.

Segundo o autor, sem a possibilidade de brincar livremente pela cidade, não há apenas a perda do espaço físico; sobretudo, alteram-se estruturalmente as condições em que as crianças produzem e se relacionam com a cultura, com a sociedade e com a vida política. O autor alerta sobre os perigos da institucionalização da infância no ambiente escolar. Diversamente das atividades realizadas em locais em que o tempo e o espaço eram auto-gestionados pelas crianças, as rotinas escolares estão organizadas com base no modelo burocrático e hierárquico de produção vigente e, portanto, seguem a lógica do

mundo do trabalho, onde os sonhos e as fantasias infantis, bem como o direito de brincar, são pouco considerados. A escola acabou se constituindo assim num espaço desinteressante, contrastando com o universo das crianças, em que as descobertas sobre a vida são feitas nos espaços de desafios, de confrontos, de lutas e de trocas entre sujeitos e não somente em espaços de abstrações e de subordinações, aspectos que constituem os traços escolares que mais se evidenciam.

Partindo dessas premissas, Pinto (2003), ao utilizar-se de autores como Faria Filho e Vidal (2000), Sales (2000), França (1994), Gonçalves (1996) e Lima (1989, 1994 e 1995), denuncia o conservadorismo da arquitetura e da organização escolar. Segundo a autora, a abertura de novas vagas para assegurar o atendimento de milhares de crianças nas últimas décadas não foi acompanhada de uma reorganização dos investimentos e de uma correta política de apoio que visassem também à reorganização do tempo e do espaço escolar. Segundo a autora,

Os espaços e os tempos são organizados pelos adultos de modo a priorizar o condicionamento e a disciplina das crianças. Este fato fica evidente na inadequação do mobiliário, bem como na organização do tempo e espaço escolar, que desfavorecem as interações e a criatividade das crianças. Além disso, a afetividade é afastada do ambiente escolar, e as crianças não conseguem se identificar com aquele espaço físico (PINTO, 2003, p.42).

A autora adverte que as crianças acabam tendo atitudes indisciplinadas ao buscarem expressar o que sentem por não serem respeitadas em seus próprios interesses e por serem privadas da participação na organização do tempo e do espaço escolar. Nesse sentido, ao resgatar a fala das crianças, sua pesquisa demonstra como as mesmas buscam subterfúgios para garantir o tempo de brincar,

[...] quando procuram chegar mais cedo na escola, de modo que possam brincar antes do início das aulas e, enquanto permanecem nas salas, utilizam a ida ao banheiro como possibilidade de sair para poder conversar e brincar com os colegas, e aproveitam os trabalhos em grupos para brincar “escondido” da professora (Ibid., p. 162).

Partindo destes dados, destacamos a importância da qualidade das mediações e da organização do ambiente escolar para a expressão das crianças. Compreendemos que a escola pode se configurar como um local que busque a superação dessa característica de espaço de confinamento das crianças e que almeje condições favoráveis para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, abarcando também os desejos e as necessidades infantis. Pois, se buscamos uma ética que valorize os aspectos políticos e sociais da

relação entre infância e escola⁸, devemos partir da premissa de que o processo de ensinar e aprender implica possibilitar aos sujeitos o acesso a diferentes artefatos culturais dos quais possam se apropriar.

Autores como Pino (1996), Góes (1992, 1993, 1996), Smolka (1993, 2002), Fontana (1996) e Miranda (1989) investigam as interações sociais no espaço escolar como constitutivas dos sujeitos e como lugar de apropriação da cultura. Para esses autores, a escola é um lugar institucional orientado para a apropriação do conhecimento historicamente produzido, sendo organizada para tornar possíveis mediações qualitativamente diferenciadas, relacionadas à estrutura, aos conteúdos e aos objetivos do ensino. Caracteriza-se também por uma visão peculiar das relações que visem a esses objetivos no universo escolar, uma vez que a participação da criança é reconhecida como de fundamental importância pelos autores. Mesmo porque: “Essa função específica da escola, configurada por meio de certas formas de organização e do estabelecimento de regras e normas de conduta, afeta os indivíduos, seus modos de pensar, de agir, de falar, de sentir” (SMOLKA & NOGUEIRA, 2002, p.79). Assim, o ingresso das crianças nessa instituição é um evento que apresenta características peculiares, as quais são marcadas por demandas, expectativas e rituais socialmente valorizados que participam ativamente no processo de subjetivação dos sujeitos ali envolvidos.

Neste sentido, compreendemos a escola como uma instituição que foi produzida histórica e socialmente nas lutas e nas relações de poder e, dessa forma, também é marcada pelas contradições que foram se estabelecendo no interior dessa mesma sociedade. Portanto, se por um lado a escola se caracteriza pela disciplinarização e normatização da infância, por outro ela é passível de mudanças que visem torná-la um local que também respeite as crianças nas suas singularidades e nos seus direitos, inclusive de brincar. Um local que priorize para a criança “[...] a conquista da capacidade de ler o mundo, escrevendo a história coletiva e apropriando-se das diferentes formas de produção de cultura, criando, expressando, mudando” (KRAMER, 2000, p.68).

Marcelino (1997, p.64) nos lembra da “Carta do Lazer”, redigida no Seminário Mundial de Lazer promovida pela Fundação Van Clé, em Bruxelas, que em seu 4º artigo

8. Por um lado, Áries (1981) demonstrou como a evolução da instituição escolar esteve ligada paralelamente ao “sentimento da infância” que se solidificou do séc. XV ao XVIII através da visão da instituição escolar como o lugar da criança. Por outro lado, hoje em dia ainda se questiona se a escola, como lugar da infância, se constitui como promessa ou como dívida da Modernidade. Sobre essa discussão acerca do direito à infância na escola e da necessidade da redefinição das finalidades e das práticas pedagógicas, sociais e políticas dessa instituição, ver Quinteiro (2004).

define que “[...] a família, a escola e todos os educadores têm papel determinante a desempenhar quando da iniciação da criança numa atividade lúdica e ativa de lazer, na qual a freqüente contradição entre o ensino e a realidade necessita ser eliminada”.

1.2.3. As brinquedotecas no Brasil como espaço para o brincar: e as brinquedotecas escolares?

Como vimos, a intensa transformação da vida urbana refletiu-se não só nos lugares onde se desenvolvem as atividades infantis, mas também nas próprias atividades, como fator resultante da redução dos espaços adequados ao exercício do direito de brincar. Infelizmente, as escolas também não se constituíram como locais voltados para atender esse direito, fato que se reflete também na produção acadêmica sobre essa questão. Numa pesquisa realizada em diversas bases de dados na área de educação e psicologia no período de 1971 a 2002, Schneider (2004) constatou que existe muita publicação sobre o brincar, mas que grande parte das pesquisas que se voltam para o brincar na escola o compreendem como um recurso pedagógico⁹. Segundo a autora, poucas pesquisas “[...] trazem referências sobre o brincar no interior da escola e menos ainda como as crianças significam esse brincar”, o que deixa transparecer a idéia 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” (SCHNEIDER, 2004, p. 19). Mas tal fato não se expressa somente em pesquisas brasileiras. Em Tragenton (2005) encontra-se igualmente a afirmação de que são poucas as pesquisas em nível internacional que focalizam o tema do brincar na escola primária.

Neste sentido, outras instituições surgiram com o objetivo de suprir essa lacuna, a saber, as brinquedotecas. Estas se consolidaram como resultantes das novas demandas por

9. Esses dados foram confirmados em pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes em março/2006 com as palavras chaves brincar/escola, brinquedos/escola e brincadeiras/escola referentes ao Ensino Fundamental a partir do ano 2000. Entre o universo de pesquisas identificadas, destacam-se poucos trabalhos voltados para o livre brincar na escola, tais como Schneider (2004), Cordazzo (2003), Rossetti (2001), Nascimento (2001), Lamb (2002), Soares (2002), Mendes (2004) e Pozas (2004); sobre o ponto de vista das crianças a respeito do brincar na escola, destacam-se apenas os trabalhos de Pinto (2003), Pereira (2004) e Martins (2000). Por sua vez, aparece um grande volume de trabalhos sobre o brincar e a escola em que aquele é destacado como um meio para aquisição de conteúdos, conhecimentos e habilidades das mais diversas áreas desse universo, como na matemática, (Araújo, 2000 e Maciel, 2003), no desenvolvimento da linguagem poética (Baraúna, 2003), narrativa (Santos, 2004) e vocabulário (Tubelo, 2004), na dança (Antunes, 2003), no uso do vídeo (Noronha, 2001), no desenvolvimento da criatividade (Zamluchi, 2004), nas potencialidades não sabidas e nas habilidades não executadas (Miranda, 2000), no fortalecimento da vida psíquica (Rocha (2003), na apropriação de valores e regras sociais vigentes (Santos, 2004), na aproximação com crianças com necessidades especiais (Olivetti, 2000) e como recurso para crianças com dificuldades de aprendizagem (Zago, 2003).

espaços alternativos de convívio social onde a criança e seu universo fossem compreendidos e respeitados (Porto, 1998). Esse movimento partiu de segmentos da própria sociedade que buscaram encontrar alternativas para o processo de urbanização acelerada que fosse para além dos *shoppings centers*, onde o consumo parece atrair mais do que as trocas entre os sujeitos.

A “*brinquedoteca*” no Brasil, a “*ludoteca*” nos países latino-americanos, “*toy library*” ou biblioteca de brinquedos em países anglo-saxônicos, e “*ludothèque*” ludoteca na França e em países francófonos, têm como missão “*donner à jouer*”, ou seja, “possibilitar o brincar” às pessoas de todas as idades¹⁰. No Brasil, ela é tradicionalmente caracterizada como um espaço do brincar e do desenvolvimento infantil, por conter materiais lúdicos (jogos, brinquedos, fantasias, livros, entre outros) à disposição das crianças (Cunha, 2001). Tais espaços são considerados lugares sociais em que o brincar, propiciado pela variedade de materiais lúdicos, atua como a principal ação mediadora da criança com o mundo, e onde se instaura uma prática educativa institucionalmente organizada que favorece a socialização (Porto, 1998). A brinquedoteca também é vista como um local de animação sócio-cultural encarregado da veiculação da cultura infantil, da integração social e da construção de representações infantis (Kishimoto, 1997).

Finalmente, nela deve haver um acervo de documentos e informações sobre esses recursos e a respeito do papel do brincar na aprendizagem/desenvolvimento da criança (Solé, 1992).

Podemos constatar que não houve até o momento um sério estudo histórico sobre as brinquedotecas (Roucous, 1997a). Porém, se adentrarmos um pouco mais na sua história, veremos que os diferentes nomes atribuídos a este espaço lúdico expressam concepções diferentes, cujas origens e evoluções ficam evidenciados.

Grosso modo, podem ser identificadas duas principais “correntes” de brinquedotecas: a *anglo-saxônica*, representada pelos países de língua inglesa, a qual se volta para a “*ludoterapia*”, e a corrente *latina*, representada sobretudo pela França, Espanha e Itália, que prioriza a animação sócio-cultural (Chiaroto, 1991).

Ambas tiveram influência, em momentos distintos, na concepção e na estruturação metodológica de brinquedotecas no Brasil.

10. Concepção proposta pelo ITLA (INTERNATIONAL TOY LIBRARY ASSOCIATION (ASSOCIATION INTERNATIONALE DES LUDOTHEQUES) que pode ser encontrada no site www.itla-toylibraries.org

Identificamos a tendência anglo-saxônica na opção teórica/metodológica proposta por Cunha (2001) e Santos (1995). Vejamos sua origem histórica:

Segundo Cunha (Ibid.) e Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri)¹¹, a primeira brinquedoteca foi construída em Los Angeles, por volta de 1934, como decorrência da grande depressão econômica que se abateu nos Estados Unidos. O diretor de uma escola municipal recebeu a queixa de um comerciante local de que as crianças estavam roubando brinquedos de sua loja. Criou-se então o primeiro sistema de empréstimos de brinquedos chamado *Los Angeles Toy Loan*. Mas, foi na Suécia, em 1963, que esta idéia foi mais desenvolvida, “Com o objetivo de emprestar brinquedos e dar orientação às famílias de excepcionais sobre como poderiam brincar com seus filhos; para melhor estimulá-los, duas professoras, mães de excepcionais, fundaram a Lekotek (ludoteca, em sueco), em Estocolmo” (ABBri, s.d.).

Foi, sobretudo, esta concepção que marcou a entrada das brinquedotecas no Brasil, visto que

No Brasil também começou a ser desenvolvido a partir da necessidade de ajudar a estimular crianças deficientes. Em 1971, por ocasião da inauguração do Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, aconteceu uma exposição de brinquedos pedagógicos” (Id.). O interesse despertado pelo evento foi tão grande que a APAE criou o Setor de Recursos Pedagógicos para atender o público (Friedmann, 1998).

Em 1973 a APAE implantou o Sistema de Rodízios de Brinquedos e Materiais Pedagógicos. Este espaço foi chamado de Ludoteca (Santos, 1995). Todos os brinquedos do Setor Educacional da APAE foram centralizados e passaram a ser utilizados nos moldes de uma biblioteca circulante.

E foi somente em 1981 que foi montada a primeira brinquedoteca do país, a Brinquedoteca Indianópolis¹², localizada em São Paulo. Esta brinquedoteca teve como diretora a pedagoga Nylse Cunha, responsável pela criação do termo Brinquedoteca e pela criação da ABBri em 1984. Essa instituição “[...] vem trabalhando em prol da divulgação do brincar, bem como formando brinquedistas e auxiliando na montagem de brinquedotecas em todo o país” (ABBri, s.d.).

Assim, evidenciamos que originalmente as primeiras brinquedotecas implantadas no Brasil estavam vinculadas às APAEs, visavam utilizar o brincar no processo de

11. <http://www.brinquedoteca.org.br/inicio.htm> Consultado em 04/09/2008.

12. Informações obtidas no site : <http://www.indianopolis.com.br/si/site/0205?idioma=portugues> Consultado em 22/08/2008.

socialização das crianças com necessidades especiais e como um estímulo para trabalhar as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. Historicamente a Brinquedoteca de Indianópolis tornou-se uma referência nacional quando se trata de formação de brinquedistas.

Porém, existe no Brasil outra concepção de brinquedotecas, mais próxima da corrente francesa e representada pela brinquedoteca LABRIMP (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos), na Universidade de São Paulo (USP). Segundo consta no site desta brinquedoteca¹³:

O LABRIMP - Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos foi criado na Faculdade de Educação em fevereiro de 1985, com objetivos de discutir o uso de brinquedos e brincadeiras na educação; propiciar a melhoria da formação docente; realizar pesquisas e divulgar resultados; prestar serviços à comunidade por meio da brinquedoteca, oficina e acervo para consulta.

Para Tizuko Kishimoto, sua conceptora, a brinquedoteca valoriza a cultura lúdica infantil, uma vez que é concebida como um espaço de animação sócio-cultural encarregado da transmissão da cultura infantil e do desenvolvimento da socialização, integração social e construções das representações infantis (Ibid., 1997).

Vamos então compreender um pouco melhor o outro histórico das brinquedotecas, desta vez vindo do continente europeu.

Diferentemente da história da entrada das brinquedotecas no Brasil, vinculadas à concepção anglo-saxônica, as brinquedotecas francesas começaram a aparecer nas associações de mães que visavam compartilhar um serviço comum de doação e de empréstimo de brinquedos. O que aconteceu na década de 80 cujas “[...] finalidades se colocavam em termos de compartilhamento e de igualdade frente ao material lúdico que, sob a expansão do mercado, começava a se proliferar em certas famílias e a faltar em outras” (ROUCOUS, 1997, p. 99)¹⁴.

Aos poucos, as brinquedotecas foram se generalizando na França e na Suíça estando vinculadas à circulação da cultura lúdica infantil, ligadas, sobretudo, à uma lógica de troca familiar. Esta perspectiva defende o ponto de vista de que as brinquedotecas são um espaço aberto ao público e reservado às atividades lúdicas, servindo-se para isto de

13. Informações obtidas no site: <http://www.labrimp.fe.usp.br/novo/index1.htm>. Consultado em 22/08/2008

14. Les finalités se posaient alors en termes de partage et d'égalité devant un matériel ludique qui, sous le coup de l'expansion du marché, commençait à proliférer dans certaines familles et qui au contraire faisait défaut dans d'autres (ROUCOUS, 1997, p. 99).

jogos, brinquedos e outros materiais lúdicos que também podem ser emprestados para o uso em domicílio (Roucous, Id., e Roucous & Brougère, 1998).

Como esta definição abarca uma grande diversidade de brinquedotecas, do ponto de vista de Roucous (1997), esta instituição constrói sua identidade a partir de quatro especificidades: 1) Ela é um espaço estruturado em torno do brinquedo; 2) o brinquedo não tem outra finalidade que ele mesmo, visando somente a satisfação e o prazer que ele oferece ao seu público. Um espaço que oferece a presença de adultos no sentido de dar assistência às solicitações das crianças, através de um olhar e de uma escuta sensíveis e disponíveis a enriquecer as possibilidades desta atividade; 3) um espaço de encontro e de comunicação para todo o tipo de público, onde as relações sociais são ampliadas através do contato entre diferentes gerações e culturas; 4) um espaço que se caracteriza pelo livre acesso aos materiais lúdicos, o que permite a cada um usufruir o tempo, o momento e o local onde deseja brincar. Sendo assim ela se situa no domínio do lazer pela sua oposição à instituição escolar, onde a presença é obrigatória.

A autora é categórica na afirmação de que a prioridade da brinquedoteca deve ser o brinquedo e o brincar e não a utilização destes para outros fins, tal como a aprendizagem de conteúdos escolares, uma vez que este espaço lúdico tem uma relação singular com o brinquedo e o brincar.

Ela objetiva utilizar o brinquedo para brincar. Mas existem diferenças fundamentais entre a brinquedoteca e as instâncias como a creche, a escola ou os centros de lazer. [...] Diferentemente destas instituições que propõem um brinquedo para aprender ou para comunicar ou para compreender, a brinquedoteca propõe brinquedos pelo simples fato de brincar com tudo o que isto supõe em termos de aprendizagem, de comunicação ou daquilo que pode fazer advir (Ibid., p. 101)¹⁵.

No entanto, não podemos esquecer que a corrente anglo-saxônica e a latina advieram de países desenvolvidos e aparecem nas proposições das brinquedotecas que são mais conhecidas e que estão localizadas na cidade de São Paulo, no Estado de São Paulo, considerado o mais desenvolvido do Brasil. Mas esta realidade não é necessariamente a mesma nos demais Estados. E, além disso, mesmo sendo considerado como um país em franco desenvolvimento, o Brasil fica na América Latina, região fortemente marcada pelo subdesenvolvimento. Neste sentido, podemos identificar uma concepção de brinquedotecas

15. Il s'agit alors d'utiliser le jouet pour jouer. Mais il existe des différences fondamentales entre la ludothèque et ces instances que sont la crèche, l'école ou les centres de loisir. (...). A la différence de ces institutions qui proposent un jouet pour apprendre ou pour communiquer ou pour comprendre, la ludothèque propose des jouets pour le simple fait de jouer avec, avec tout ce que cela suppose en arrière plan d'apprentissage, de communication ou d'éveil (ROUCOUS, 1997, p.101).

que vem aparecendo aos poucos na literatura, denominada aqui de “latino-americana”. Esta destaca o compromisso político do processo de implantação de brinquedotecas visando garantir os direitos humanos fundamentais e, sobretudo, os direitos das crianças, na maioria das vezes negligenciados pelos governos desses países no direcionamento de políticas públicas. Tal posicionamento decorre da situação na qual se encontram a maioria das crianças das classes populares desses países, ou seja, a sua maioria:

[...] dificuldades na convivência, diversas formas de agressão na infância, uma divulgação de violência generalizada, incluindo as descontroladas imagens de provocação sexual na TV, a ausência de tempo familiar, a incerteza frente ao futuro, dificuldades de transparência no manejo dos fundos financeiros destinados aos projetos sócio educativos... o que tem muito a ver com os valores humanos. Por isso surgem tantas preocupações e se exigem novas e efetivas intervenções, não somente pedagógicas. A visão política e a economia se entrelaçam na projeção educativa¹⁶ (DINELLO, 2000, p. 186).

Observamos aí um movimento de valorização e de incremento da cultura local quando o autor compreende que “Muitos projetos de ludotecas não se relacionam com a região onde elas se implantam, impondo certos jogos e brinquedos como agentes colonizadores sobre os valores comunitários”¹⁷ (Ibid., p. 195).

Este movimento visa o desenvolvimento de brinquedotecas comunitárias como um direito de toda a comunidade, sobretudo visando o direito de brincar das crianças (Catalán e Peredo (2008) e Obando (2008)); e num movimento de reconhecimento das raízes históricas buscando a valorização da identidade do país (Ochoa, 2008).

Neste sentido, busca-se o incremento de atividades ligadas à cultura local, o resgate e a valorização de jogos de gerações precedentes, atividades ligadas às diversas expressões artísticas, além “[...] do artesanato e do folclore, criando assim condições de uma afirmação cultural tão necessária ao ser humano”¹⁸ (DINELLO, Id., p.190).

Para além destas três perspectivas, é de consenso que existem vários tipos de brinquedotecas, localizadas em contextos diferenciados e que se voltam para públicos

16. [...] dificultades en la convención, diversas formas de agresión en la infancia, una divulgación de violencia generalizada, incluyendo las descontroladas imágenes de provocación sexual en la TV, la ausencia del tiempo familiar, la incertidumbre frente al futuro, dificultades de transparencia en el manejo de los fondos financieros destinados a los proyectos socioeducativos... lo que tiene mucho que ver con los valores humanos. Por ello, surgen tantas preocupaciones y se exigen nuevas y efectivas intervenciones, no solamente pedagógicas. La visión política y la economía se entrelazan en la proyección educativa (DINELLO, 2000, p. 186).

17. Muchos proyectos de ludotecas no se relacionan con la región donde se implantan, imponiendo ciertos juegos y juguetes como agentes colonizadores sobre los valores comunitarios (Ibid., p. 195).

18. [...] del artesanado y del folclore, creando así condiciones de una afirmación cultural tan necesaria al ser humano (DINELLO, Id., p.190).

específicos (em museus, em bairros, em instituições de educação especial, em hospitais, em empresas). Em todos esses casos, o que se busca garantir é o acesso a uma variedade de materiais lúdicos e assegurar aos usuários o direito de brincar, definindo assim o tempo e as atividades em que lhes interessam se envolver.

Segundo Kishimoto (1998), no Brasil são as creches, escolas maternas e jardins de infância que normalmente adotam brinquedotecas com fins pedagógicos, dando aos objetos ali disponíveis o papel de suporte para as atividades escolares. Além disso, objetivam “[...] colaborar com a educação dos pais, visando ao aperfeiçoamento na escolha dos brinquedos; estimular a interação entre pais e filhos através de jogos; oferecer à criança o acesso à variedade de brinquedos; orientar a escolha de brinquedos; oferecer um espaço para a escolha de brincadeiras” (Ibid., p. 56). Apesar de a autora afirmar que inexistem registros históricos e pesquisas voltadas para este tema no ensino fundamental¹⁹, cita a existência de escolas com poucos recursos que utilizam as brinquedotecas enquanto apoio pedagógico para os professores.

Brougère lembra a especificidade das brinquedotecas ao afirmar que,

Como todos os universos profissionais, a ludoteca é portadora de uma racionalidade peculiar ligada ao uso do brinquedo. A escola orienta o brinquedo para aprendizagem, a creche para o desenvolvimento e enriquecimento da atividade, a ludoteca para a brincadeira como tal” (Id., 2004, p. 241-242).

Porém, a existência de brinquedoteca na escola ou em espaços de educação parece pressupor o uso do brincar com fins educativos para justificar a existência de ambos. O autor adverte sobre a atitude contraditória de pais e educadores de destacarem o valor educativo da brincadeira ao mesmo tempo em que tentam transformá-la para que fique de acordo com suas expectativas. Para o autor, isso mostra os limites de suas crenças no seu valor educativo.

Fontana e Cruz (1997) também tecem críticas à pedagogização do lúdico. Para as autoras, quando os jogos são encaminhados pelas professoras com fins didáticos, “[...] ou as crianças não se envolvem, reclamam que os jogos propostos são chatos, resistem ao

19. Esses dados foram confirmados em recente pesquisa no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes/março/2006. Das 19 pesquisas encontradas com a palavra chave *brinquedoteca*, no que diz respeito ao ambiente escolar do Ensino Fundamental, constam os trabalhos de Lopes (2000), que analisa a dinâmica de utilização dos espaços nesse ambiente pelas crianças, e Magalhães e Pontes (2002), que tratam sobre o desenvolvimento de parcerias entre universidades e escolas na organização de brinquedotecas. Mais recentemente há o estudo de Macarini e Vieira (2006) sobre a caracterização das brincadeiras de crianças em uma brinquedoteca escolar e Cordazzo (2003), no seu trabalho, ao identificar a forte motivação para o brincar de crianças escolares, sugere a organização de brinquedotecas nesse ambiente.

registro e à análise, ou então brincam, mas ‘sem prestar atenção ao que é importante’” (Ibid., p. 140). Professores e crianças passam então a desconfiar da presença do jogo na escola.

Muitas vezes, para que se cumpra o papel pedagógico da brincadeira, professores a utilizam como um modo de cativar o aluno para se envolver em determinadas atividades, disfarçando sua real intenção de trabalhar determinados conteúdos. Com isso podem, por um lado, ao invés de investir no caráter lúdico do brincar, transformá-lo em uma atividade dirigida, didatizando-o. Ou, de outro, para evitar a perda do seu sentido lúdico, acabam não intervindo na brincadeira livre, o que pode implicar uma perspectiva espontaneísta de educação sem comprometimento com a promoção do desenvolvimento. Esta última postura advém da visão romântica acerca da infância, que sacraliza o brincar (Brougère, 1998a).

Como tais atividades possuem as características da não seriedade e do prazer que são próprias de sua não produtividade e imprevisibilidade (Brougère, 2005), certamente se opõem ao projeto utilitarista, pragmático e racional que a escola reproduz. Neste, o tempo e o espaço são controlados e definidos pautando-se nos moldes do projeto da modernidade instaurada pelo iluminismo. Sánchez Vásquez (1999) denomina este tipo de relação de prático-utilitária ou de prático produtivista, considerando-o como o reflexo do modo pelo qual os sujeitos (ao estabelecerem um tipo de relação com o mundo) intervêm na natureza visando a produção utilitária de objetos para serem consumidos.

É importante destacar que defender o brincar na escola não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Certamente tais atividades podem se inscrever em um projeto pedagógico que garanta também uma posição ativa das crianças de serem sujeitos de sua experiência, dominando-a. Portanto, a tentativa de preservar as características do brincar numa brinquedoteca escolar diz respeito, implícita ou explicitamente, a uma concepção pedagógica de escola que é inseparável de uma concepção de criança, de educação e de aprendizagem que respondem a uma demanda social.

2. O jogo, a brincadeira e o brinquedo: elementos que compõem a cultura lúdica infantil

Tanto a escola quanto as famílias parecem ter uma tendência a atribuir um sentido educativo para justificar o brincar das crianças. Ecoam nesses discursos vozes cuja origem pode ser reconhecida no Romantismo, sob a influência, sobretudo, da obra “*Emílio; ó, de l’Education*”, de Jean-Jacques Rousseau (1817). Esta obra inaugurou uma nova forma de pensamento sobre o lugar da criança e do brincar na sociedade, fundamentalmente, ao valorizar os aspectos educativos que o brincar exercia sobre as mesmas²⁰. Mas Manson (2008), em sua conferência proferida no 11º Congresso Internacional de Brinquedotecas, demonstrou, através do ponto de vista histórico, que a produção de discursos sobre esta relação educativa entre crianças e brincar remonta do século XVI ao século XX. Para o autor,

O brinquedo é progressivamente pensado no quadro educativo e, quando começa esse tipo de discurso, ou seja, o de John Loke no fim do século XVII, ele se mistura com considerações morais e econômicas. No século das Luzes a recuperação didática do brinquedo e sua “exploração pedagógica” aparecem. No século XIX, a reflexão educativa se aprofunda com a criação da educação pré-escolar e a generalização dos jogos educativos. No entanto, o *jeu*²¹ e os brinquedos começam a ser valorizados pelos românticos pelo fato de contribuírem ao desenvolvimento da criatividade infantil²² (Id., p. 48).

A partir de então, a produção científica e a literatura tem destacado cada vez mais a importância dos jogos, das brincadeiras e dos brinquedos para as crianças. E essa importância é reconhecida por diferentes campos do conhecimento, tais como a educação, a psicologia, a sociologia, a história, a antropologia, entre outros. Estes campos produzem discursos sobre o brincar a partir de compreensões disciplinares e conceituais muitas vezes distintas, que, não raro, resultam na dificuldade de se estabelecer um diálogo sobre o tema.

20. Brougère (1998a) aprofunda essa reflexão ao destacar a influência do romantismo na Educação Infantil. Nela o brincar é descaracterizado quando visa unicamente objetivos educativos.

21. No francês a palavra *jeu* atribui o significado de brincar e de jogar como dois atos sinônimos. Este pode significar também a ação de representar e de tocar um instrumento musical. Optamos em utilizar este termo em francês para não gerar uma interpretação errônea do sentido proposto pelo autor. Esta questão será melhor discutida mais adiante.

22. Le jouet n’est que progressivement pensé dans le cadre éducatif, et, lorsque débute un discours de ce type, celui de John Loke à la fin du XVIIe siècle, il se mêle de considérations morales et économiques. Au siècle des Lumières la récupération didactique du jouet et son “exploitation pédagogique” se mettent en place. Au XIXe, la réflexion éducative s’approfondit avec la création de l’éducation préscolaire, et la généralisation des jeux éducatifs. Pourtant le jeu commence à être valorisé, et les jouets, pour les romantiques, contribuent au développement de la créativité enfantine.

Não se pretende aqui explicar essas diferenças, mas estabelecer uma compreensão sobre o brincar que auxilie nas análises desta pesquisa.

Algumas produções teóricas são consideradas clássicas pelas suas tentativas de compreender o brincar e o jogo. Dentre elas podemos destacar as obras de Huizinga e de Callois. O livro *Homo Ludens*, de Huizinga (2001), busca compreender o *jeu* como elemento da cultura, como suporte do desenvolvimento e da preservação da cultura da humanidade e, portanto, do processo civilizatório. Compreendendo o *jeu* enquanto elemento da cultura, ele é marcado fundamentalmente pelo caráter do desinteresse, da gratuidade e da evasão do real. Da mesma forma, ele deve ser acompanhado de “[...]...um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (Ibid., p.33).

Já Callois (1958) destaca que a obra de Huizinga teve o seu valor por ter analisado o caráter fundamental do *jeu* e por ter demonstrado a importância do seu papel no processo civilizatório. Porém, o autor destaca que Huizinga não fez um estudo sobre o mesmo, mas sobre “a fecundidade do espírito do *jeu* no domínio da cultura” (Ibid., p. 42).

Para este o autor, o *jeu* é uma atividade “livre, separada, incerta, improdutiva e fictícia (Ibid., p. 42-43): 1) *livre*: porque se o jogador é obrigado a participar a atividade perde sua natureza de divertimento e de alegria; 2) *separada*: porque está circunscrita aos limites do tempo e do espaço precisos e determinados desde o seu início; 3) *incerta*: pois não se pode determinar a sua execução e o seu resultado de antemão; 4) *improdutiva*: porque não cria nenhum tipo de bem, nem de riqueza e nenhum elemento novo; 5) *regulada*: porque é submetida às convenções que suspendem as leis ordinárias e que instauram momentaneamente uma nova regra que conta apenas naquele momento; 6) *fictícia*: porque é acompanhada de uma consciência específica da realidade segunda ou de irrealdade em relação à vida corrente.

Brougère (2005) refuta, resgata, e aprofunda alguns destes princípios. O autor não visa produzir um conceito do que é ou o que não é o *jeu*, mas sim “distinguir o *jeu* de outras atividades”. Ele comenta que se tivesse que reunir alguns critérios para dar uma definição sobre o *jeu*, este seria então: “[...] uma atividade de segundo grau constituída de uma série de decisões, dotada de regras, incerta quanto ao seu fim e frívola, pois é limitada nas suas conseqüências²³” (Id., p. 58-59). Exporemos brevemente cada um desses critérios:

23. [...] une activité de second degré constitué d'une suite de décisions, dotée de règles, incertaine quant à sa fin et frivole car limitée dans ses conséquences.

O *jeu* como uma atividade de *segundo grau* diz respeito à utilização da metalinguagem entre os participantes para conduzi-los de um “quadro primário”, que diz respeito às ações da vida cotidiana, a um “quadro secundário”, que transforma os enunciados ao lhes conferir novos valores. Para um jogo ou brincadeira começar e até mesmo acontecer, é necessário certo grau de metacomunicação entre os jogadores quando estes trocam sinais não verbais veiculando a mensagem: “isso aqui é um jogo/brincadeira”. Esta metalinguagem, em forma de códigos, é o que permite diferenciar, por exemplo, uma briga de uma brincadeira de luta entre os jogadores envolvidos e na qual, na maioria das vezes, tal diferença é imperceptível para quem está de fora da situação.

O autor opta em não utilizar a noção de liberdade como um elemento caracterizador do *jeu*, referindo-se a todas as questões filosóficas que abarcam o conceito de liberdade, e questionando: até que ponto o jogador é livre para jogar? O autor afirma que ao trabalhar com o conceito de liberdade, corre-se o risco de cruzar com as determinações sociais, psicológicas ou biológicas que podem ser analisadas a partir das diversas perspectivas epistemológicas que pretendem compreender o *jeu*. O autor prefere utilizar a noção de *decisão*, uma vez que o jogador tem a possibilidade de participar ou não da atividade, assim como nela permanecer ou não. Dessa forma, para Brougère, “brincar/jogar é decidir”, o que por vezes implica uma sucessão de decisões também em relação aos outros e ao que eles propõem.

Essa importância da decisão, do início ao fim do *jeu*, resulta das características de segundo grau. O *jeu* tem realidade somente quando ele é produzido por aqueles que dele participam. É a decisão que produz as transformações do quadro e da atividade que dela resulta, e que permite se referir a outras ações para produzi-las, oferecer novas significações às mesmas, associá-las. Tudo pode vir a ser *jeu*, desde que os jogadores assim o decidirem²⁴ (Ibid., p. 52).

E mesmo que pareça contraditório, é através do terceiro elemento, *as regras*, que o autor encontra lugar para a liberdade acontecer no *jeu*, ao afirmar que esta pode acontecer em decorrência da existência das regras do *jeu* que vão possibilitar estabelecer os parâmetros e os limites para a ação dos jogadores. Assim, “[...] jogar/brincar é decidir agir conforme uma regra e ao mesmo tempo decidir aceitar esta regra como suporte de minha

24. Cette importance de la décision, du début à la fin du jeu, résulte des caractéristiques même du seconde degré. Le jeu n'a de réalité que pour autant qu'elle soit produite par ceux qui y participent. C'est la décision qui produit les transformations du cadre et de l'activité qui en résulte, qui permet de se référer à d'autres actions pour les reproduire, leur donner de nouvelles significations, les associer. Tout peut devenir jeu, sous réserve que les joueurs le décident ainsi (Ibid., p. 52).

ação”²⁵ (Ibid., p. 55). Porém, esta regra não tem força de lei, mas está ligada à aceitação coletiva que vai estabelecer o acordo sobre como fazer, uma vez que as regras são negociáveis e modificáveis pela comunidade de jogadores.

A *frivolidade*, quarto elemento, é vista como a consequência da dimensão de segundo grau, ligada à decisão, e esta é pensada através da noção de uma atividade sem consequências, uma vez que é investida pela ação do próprio sujeito e não pelos outros. O que não significa que o *jeu* seja visto pelo autor como sem consequências mas, neste caso, o critério é de que não sejam definidas *à priori* as finalidades externas ao *jeu*, em termos de produção e de transformação de si; senão ele se descaracteriza.

E finalmente, a *incerteza* do que vai acontecer durante o processo do *jeu*, dos seus resultados e de como ele terminará.

De forma geral, concordamos com estes princípios propostos pelo autor. Porém, a partir do enfoque histórico-cultural procuraremos aprofundar, nas análises das situações do brincar, algumas questões levantadas pelo autor e relativas: 1) às consequências desta atividade para as crianças; 2) ao princípio da decisão que será visto não somente como de participar ou não, de aceitar ou não as regras, mas seguindo um ponto de vista de que esta questão é mais complexa, pois as crianças fazem escolhas a partir do que é veiculado pela mídia e do que circula nos grupos de amigos, bem como pelas relações de convivência na família, na escola e na comunidade. Compreendemos neste sentido que as crianças brincam do que socialmente é oferecido como pauta para suas brincadeiras e que criam a partir disso; o que será melhor aprofundado nos próximos capítulos.

Como na língua portuguesa existe a diferenciação entre jogo e brincadeira, jogar e brincar, por vezes torna-se difícil utilizar estes termos de nossa cultura a partir de referenciais teóricos e de conceitos advindos de outros países e de outras línguas. Nestes conceitos há nuances que podem mudar o sentido proposto por um autor em decorrência dessas diferenças de vocábulos e de cultura.

Compreendemos igualmente que as diferenças lingüísticas e culturais relacionam-se com o valor social que o jogar e o brincar - como o jogo e a brincadeira - têm e tiveram ao longo da história da sociedade, e em diferentes grupos humanos.

Huizinga (2001) destaca que a ausência de uma palavra indo-européia comum é um indicador do caráter tardio do surgimento de um conceito geral sobre o *jeu*, uma vez que

25. [...] jouer, c'est décider d'agir conformément à une règle, et c'est dans le même temps décider d'accepter cette règle comme support de mon action.

diferentes línguas enfatizaram os mesmos aspectos para referirem-se à atividade lúdica. Se na língua francesa a palavra *jeu* e na língua espanhola a palavra *juego* tem o significado de jogo e de brincadeira, o verbo *jouer* e *jugar* significam a mesma ação de brincar e de jogar. Em francês, *jouer* significa também representar e tocar um instrumento musical. Porém, se em francês a palavra *jouet* diz respeito ao objeto brinquedo e *jeu* ao objeto jogo, não deveria então existir uma diferenciação de denominação de sua ação durante a utilização do objeto *jeu* (jogo) e do objeto *jouet* (brinquedo)? Já na língua portuguesa, que tem a mesma origem latina, estas expressões têm significados diferentes. Assim como na língua inglesa, o termo *game* representa a função social do jogo, enquanto *play* destaca o seu aspecto criativo²⁶.

Na língua portuguesa existe a diferenciação entre os termos jogo e brincadeira, brincar e jogar; o que pressupõe uma diferenciação na sua ação. No contexto desta língua, no Brasil, o brincar normalmente é compreendido como as ações lúdicas e imaginativas das crianças através do uso ou não de objetos caracterizados para tal, como os brinquedos. Jogar é utilizado quando estas ações são mais sistematizadas pelo uso de regras definidas à priori e pelo próprio objeto jogo, abrangendo também as ações dos adultos. Dessa forma, o jogo normalmente é mais valorizado nas ações educativas objetivas, identificáveis e planejáveis. É importante também lembrar que muitas vezes os verbos jogar e brincar são utilizados como sinônimos no seu uso corrente e na literatura, o que por vezes pode causar diferentes interpretações, principalmente quando utilizados indistintamente com o mesmo sentido.

Kishimoto (1999), pautada nas pesquisas desenvolvidas por Gilles Brougère e Jacques Henriot no *Laboratoire de Recherche sur le jeu et le jouet*, da Université Paris 13-Nord, nos auxilia na definição do que seria *jogo*. Segundo a autora, este pode ser visto em três perspectivas: 1. *o resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um sistema social* que, veiculado pela língua, enquanto instrumento da cultura de cada sociedade, assume a imagem e o sentido que lhe são atribuídos; 2. *um sistema de regras* constituído por uma estrutura seqüencial que permite diferenciar um jogo do outro; 3. *um objeto*, suporte da brincadeira.

Porém, a autora lembra que o que caracteriza o jogo é muito mais o que se busca do que o modo como se age, já que está vinculado diretamente à cultura e ao sistema de significados que lhe dão sentido, pois, “Uma conduta pode ou não ser jogo em diferentes culturas dependendo dos significados a ele atribuídos” (Id., 1997, p.15).

26. Para aprofundar essa questão ver Cordazzo & Vieira (2007).

Em relação a esse sistema de regras, a própria autora alerta que estas só têm valor se forem aceitas pelos participantes ou transformadas de acordo com os jogadores.

O *brinquedo* também é tradicionalmente considerado como um suporte para as ações lúdicas da criança; porém, diferentemente do jogo, supõe uma relação íntima com seus participantes e uma ausência de regras que pré-organizam sua utilização; o que acarreta uma indeterminação quanto ao seu uso. Compõe-se de uma “[...] dimensão material, cultural e técnica que serve como suporte para a brincadeira acontecer, e é compreendido como estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil (Ibid., p.21).

Neste sentido, a *brincadeira* é compreendida como o resultado da ação que a criança desempenha ao concretizar e/ou re-criar suas regras, estabelecendo ou não relação com um objeto, ao entrar na ação lúdica. E como vimos, esta ação só tem valor num tempo e num espaço determinados e a partir da decisão de quem brinca.

Portanto, utilizaremos o termo *brincar* como a atividade que envolve essa multiplicidade de ações lúdicas que dizem respeito ao jogo, ao brinquedo e à brincadeira.

Utilizaremos também aqui ainda o termo *cultura lúdica* para designar o conjunto de códigos e sentidos que permitem tornar a brincadeira possível, e na qual se configura uma combinação complexa entre a observação da realidade social, os hábitos de brincar e os suportes materiais disponíveis (Brougère, 1998).

Assim, partimos do princípio de que a criança constrói a cultura lúdica de referência brincando, ou seja, precisa partilhá-la para poder brincar. Essa criança insere-se igualmente num sistema de significações construído a partir das características culturais do coletivo ao qual ela pertence, e que lhe permite atribuir sentidos para o seu brincar. A necessidade de compartilhar para brincar - que implica o fato de aprender ou já conhecer a brincadeira - propicia o estabelecimento de trocas sociais, o sentimento de pertencimento e a criação de vínculos afetivos; fundamentais no processo de subjetivação das mesmas.

A partir da perspectiva histórico-cultural, destacaremos o lugar do sujeito que brinca, pois sem este, no nosso entendimento, não existe o brincar. Sendo compreendida como uma atividade humana, a atividade de brincar pressupõe a relação com o outro e com a cultura e, portanto, não tem como acontecer à margem do real, e nem sem deixar suas marcas em quem brinca.

2.1. O brincar na perspectiva do enfoque Histórico-Cultural em psicologia

Vygotski (1998 e 2003), Leontiev, (2001) e Elkonin (1998) compartilham a idéia de que os conteúdos das brincadeiras das crianças decorrem do desenvolvimento histórico da sociedade, e refletem aspectos relacionados às condições históricas, sociais, culturais, assim como do próprio lugar atribuído à criança nas relações sociais.

Utilizaremos estes autores para enfatizar a origem e natureza social do brincar. Em suas obras, é possível observar o respeito em relação ao brincar das crianças, atividade esta compreendida como uma forma das mesmas se apropriarem do mundo, intrinsecamente vinculada à *motivação* destas para acontecer.

Para Vygotski (Id.), além do princípio básico da motivação, o olhar que foi dado ao brincar da criança partiu de 4 pontos principais: 1) o brincar como uma necessidade infantil que precisa ser respeitada; 2) este não é considerado como uma atividade que somente traz prazer, mas também desprazer, quando a criança abre mão de seus desejos para poder brincar com o outro visando atingir o prazer máximo na brincadeira; 3) sendo assim, é uma atividade que envolve intrinsecamente a relação de alteridade; 4) é potencialmente voltada para o futuro²⁷, constituidora de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP)²⁸ e potencialmente promotora de desenvolvimento em vários sentidos.

Porém, desenvolvimento não é aqui compreendido como um processo linear e atrelado à maturidade biológica, mas como decorrente da qualidade das experiências vivenciadas pelo sujeito. Por ser fruto de um complexo processo dialético de metamorfoses, de avanços e de recuos, e de saltos qualitativos, ele deve ser compreendido como “[...] o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação²⁹ (VYGOTSKI, 2000, p. 141).

O brincar foi considerado pelos autores acima citados como a atividade principal da criança³⁰, e este posicionamento decorre da consideração de que com o brincar a criança

²⁷ Parte-se do princípio epistemológico do homem, no seu sentido genérico, como um “devir”, um horizonte de possibilidades em aberto.

²⁸ A ZDP é compreendida, a partir de Zanella (2001, p. 113), como o [...] campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de idéias, o compartilhar e o confrontar pontos de vista diferenciados [...] Podem ser relações adulto/criança, relações de pares ou mesmo relação com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas de uma dada situação”.

²⁹ [...] el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación.

³⁰ A atividade principal não era vista como a quantitativamente predominante, mas aquela por cujo intermédio ocorrem mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico dos sujeitos.

se apropria de modos de agir e de se relacionar com os outros, com os objetos e consigo mesma, mediado por signos culturais, desenvolvendo com isso os processos psicológicos superiores.

O autor destaca a natureza social do psiquismo humano como um agregado de relações sociais que se convertem em processos psicológicos superiores (Vygotski, 2000). Estas relações, por sua vez, não dizem respeito somente à presença física de um outro, uma vez que este outro continua se fazendo presente mesmo na sua ausência. Este outro pode remeter

[...] a um outro entendido, por sua vez, não como presencial, mas como cultura humana, objetivada semioticamente e que está sempre presente na atividade do sujeito, o que faz com que possamos pensar que mesmo em atividade solitária o homem continua sendo um ser social, pois há um outro (simbólico) que o acompanha (ZANELLA, 2005, p. 48).

Tal processo acontece por meio da mediação do uso de signos socialmente e historicamente produzidos e que podem ser expressos de diferentes maneiras, uma vez que “Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo, ou como qualquer outra coisa” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 33).

Dessa forma, o processo da apropriação da cultura decorre da imersão do sujeito na multiplicidade sentidos postos no contexto social, e na qual são re-organizados e re-elaborados a partir do modo de cada sujeito apreender a realidade e nela intervir.

A partir destes pressupostos, compreendendo que o sujeito/criança participa ativamente como co-autor da produção dessa cultura e dessa realidade através de suas atividades - com destaque para o brincar - Vygotski, Leontiev e Elkonin - contrapunham-se ao caráter não sério, universalizante, espontaneísta atribuído ao brincar por seus contemporâneos. Para estes, o brincar era compreendido como um universo onde tudo era possível, sem vinculação com normas, regras e significados culturalmente postos. Esta falta de limites no ato de brincar, segundo Vygotski (1998), se referia à sua distância em relação ao real estabelecendo uma relação de contraposição entre este e o imaginário e traçando uma fronteira impenetrável entre fantasia e realidade.

Para compreender seu argumento, é importante destacar como o autor entende que acontecem os processos de criação e de imaginação.

A imaginação é vista como uma forma especificamente humana de atividade que surge originalmente da/na ação, a qual é mediada semioticamente pelo signo e pelo outro

(Vygotski, 2003). Ela é considerada como a base de toda atividade criadora e se manifesta de diferentes formas na vida cultural, na atividade artística, científica e técnica.

O autor também destaca o impulso criador que se manifesta nestas várias atividades, entre as quais está a atividade lúdica. Tal impulso é marcado por relações e interpenetrações constantes entre o real e o imaginário. Nele, o processo criativo acontece através do reordenamento dos elementos extraídos da realidade que são reorganizados em novas combinações.

Segundo Vygotski esse movimento é inicialmente expresso nas brincadeiras de faz-de-conta, em que as crianças imitam o que observam na realidade. Assim, inicialmente a imaginação é considerada “mais memória em ação do que uma situação imaginária nova” (Id., 1998, p. 117). É então mais uma lembrança de algo que aconteceu do que uma criação fantástica. Porém,

[...] tais elementos de experiência alheia nunca são levados pelas crianças às suas brincadeiras como eram na realidade. Não se limitam em suas brincadeiras a recordar experiências vividas, e sim as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus afetos e necessidades³¹.

Neste sentido, o brincar é compreendido como uma atividade que possibilita a apropriação dos signos sociais e, ao mesmo tempo, a sua re-significação. A apropriação da realidade pela criança acontece inicialmente, e fundamentalmente, através da atividade de faz-de-conta e da imaginação; pois ao tentar imitar o mundo dos adultos, as crianças apropriam-se deste e produzem novos sentidos para a sua realidade.

A brincadeira origina-se fundamentalmente a partir de objetos e de ações substitutivas nas quais se assenta o aprendizado (lúdico) infantil. Este se altera qualitativamente no decorrer da relação que a criança estabelece com os elementos da sua cultura, e se expressa de diferentes formas ao longo do seu desenvolvimento. Para Vygostki, quanto maior a variedade e a qualidade de experiências vividas pelas crianças, mais ricos serão os edifícios em que as crianças constroem suas fantasias (Id., 2003).

Essa relação intrínseca da fantasia com as experiências das crianças também está vinculada aos sentimentos e às emoções. Quando o autor escreve que “As imagens da

31. [...] verdad es que, en sus juegos, reproducen mucho de lo que ven, pero bien sabido es el inmenso papel que pertenece a la imitación en los juegos infantiles. [...] tales elementos de experiencia ajena no son nunca llevados por los niños como eran en la realidad. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con elles nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades (Ibid., 2003, p.12).

fantasia são também linguagem interior dos nossos sentimentos [...]”³² (Ibid., p.9), aponta indícios que de estas imagens são escolhidas e (re)elaboradas pelas crianças em função dos seus sentimentos, afetos e vontades, e no reordenamento destas elas atribuem novos sentidos às suas ações e às suas (re)criações.

Por vincular-se às experiências e aos sentimentos, o autor compreende que é a tensão entre a busca da realização dos desejos, por parte da criança, e o fato de não poder ter e realizar tudo o que quer, ser o que impulsiona os processos de imaginação infantil. Para o mesmo, a base da atividade criadora³³ está numa inadaptação do sujeito ao mundo real e numa insatisfação em relação àquilo que lhe é oferecido (Vygotski, 2003).

Neste processo, ocorre então a escolha dos objetos substitutivos para a realização dos desejos das crianças. Mas, para tanto, existe um critério: além da possibilidade de verossimilhança, estes objetos precisam comportar a ação substitutiva. Ou seja, a possibilidade da ação substitutiva sobre os objetos possibilita superar em alguma medida a necessidade inicial da semelhança física entre o objeto real e o substituto; desde que este comporte a ação lúdica quando a criança começa a atribuir a função de signo aos mesmos (Id., 2000).

A criança opera com significados desligados dos objetos e das ações aos quais estão habitualmente vinculados. O signo lingüístico passa a ser organizado pela criança através da brincadeira de faz-de-conta.

Para o autor, no processo de apropriação das palavras como um signo por excelência em nossa cultura³⁴, o ato de deslocamento da realidade vivida para uma realidade abstraída passa a se tornar voluntário e consciente.

O “jogo simbólico” descrito por Vygotski, é a expressão acabada desse processo, pois, uma vez que a criança consegue “descolar” a palavra do objeto, ela pode “jogar” livremente com a significação, ao ponto de criar relações novas (não convencionais) entre palavras e objetos (como chamar de “cavalo” um pedaço de madeira!) (PINO, 1996, p.26).

Esse movimento é considerado importante, pois remete o deslocamento das restrições situacionais da primeira infância ao pensamento abstrato, que pode ser/estar

32. Las imágenes de la fantasía prestan también lenguaje interior a nuestros sentimientos [...]”.

33. É importante destacar que para Vygotski “[...] é precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica o seu presente”. “[...] es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (Vygotski, 1998, p.17)

34. É importante salientar que as palavras são originalmente partilhadas, mas são singularizadas pelo sujeito à medida que este passa a utilizar os signos como elementos reguladores de suas ações. Pois, a palavra, pela sua natureza sgnica, “[...] permite relacionar a ordem do real (das coisas) à ordem simbólica (das representações), o que torna a realidade pensável e comunicável” (PINO, 1995, p.38).

desvinculado da realidade imediata. É igualmente importante destacar que isto não quer dizer que nesse movimento de “deslocamento” da realidade imediata a criança não traga consigo suas experiências culturais decorrentes das situações reais vivenciadas nas condições que são disponíveis naquele momento histórico. Neste processo, é atribuída à esta realidade uma nova dimensão, na qual é (re)criada em uma nova realidade fictícia. Assim, brincar com o significado das ações e dos objetos possibilita o desvinculamento do pensamento das crianças de situações concretas, conduzindo também ao pensamento abstrato, pois desenvolve a vontade e a capacidade de fazer escolhas conscientes.

Neste sentido, podemos compreender o brincar como uma ação que emancipa, já que, ao atribuir novos significados aos objetos e às ações na esfera lúdica, possibilita à criança a criação de outras realidades para além do imediato, num movimento permanente de imersão e de transgressão do real.

3. Método

Acerca dos parâmetros metodológicos propostos por essa pesquisa, pauto-me fundamentalmente em três autores:

Em Harvey (1993), pois o autor parte da idéia de que a contemporaneidade aponta para certas mudanças nos modos de fazer e de conceber a ciência, pois nela convivem valores da tradição, da modernidade e da pós-modernidade.

Em Vygotski que inaugurou a perspectiva histórico-cultural, uma vez que ao assumir o caráter histórico-cultural do conhecimento e do “objeto”/sujeito de estudo, o autor buscou alternativas metodológicas que superassem as dicotomias existentes nas pesquisas em psicologia que estudavam a constituição do psiquismo humano, como o social e o individual, o interno e o externo. Vygotski procurou sair dos limites da objetividade científica, tal como apregoado pela ciência positivista. E isto através do resgate da dimensão humana da construção do conhecimento e via valorização dos processos interativos possibilitados pela linguagem.

E, finalmente, no círculo bakhtiniano³⁵, já que os autores levantam a questão da ilusão da transparência do discurso de si e do outro, nos textos e contextos produzidos cientificamente. Nele, a situação da pesquisa é compreendida como a arena onde se confrontam tanto discursos do pesquisador quanto do(s) sujeito(s) pesquisado(s), e na qual ambos influenciam-se mutuamente. Ou seja, pesquisador e pesquisados constroem conjuntamente sentidos e se transformam no processo.

Ao imergir no universo da pesquisa e ao passar um tempo significativamente grande no contexto investigado, relações de respeito e de amizade foram sendo estabelecidas e resultaram em vínculos afetivos com os sujeitos envolvidos. Esse movimento de empatia aconteceu tanto em relação aos adultos que buscavam fazer algo diferente naquele contexto escolar - apesar das amarras e das dificuldades que este apresentava - quanto pelas crianças ali imersas. Nessa relação, mutuamente construída, fui por eles profundamente afetada e necessitei fazer um esforço considerável para conseguir deles me distanciar; assim como para me afastar do meu envolvimento pela temática do brincar/brinquedoteca na escola. Isto para poder desenvolver o olhar exotópico do pesquisador face à realidade pesquisada. Este olhar é considerado aqui como de fundamental importância, uma vez que permite

35. Neste trabalho utilizaremos os termos círculo bakhtiniano ou círculo de Bakhtin para nos referir ao conjunto de escritos atribuídos a Mikhail Bakhtin e a seus colaboradores.

[...] que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e por isso, na origem do conceito de exotopia está a idéia de dom, de doação: é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição e, portanto com seus valores, é possível enxergar (AMORIN, 2003, p.14).

Nesse movimento, busquei o estranhamento necessário para alcançar o “olhar estrangeiro” dessa realidade que os próprios sujeitos, em suas condições concretas, muitas vezes não tiveram a oportunidade de exercitar. Tentei assim buscar uma visão mais crítica do contexto pesquisado, bem como entender que os sujeitos e a brinquedoteca não foram, mas estavam sendo.

E foi no movimento de reconstrução daquele contexto (no processo de escrita da pesquisa) e do conceito de dialogismo que tive a possibilidade de aprofundar reflexões sobre os sentidos e as experiências emergentes desta brinquedoteca escolar. As noções de diálogo como diálogo inacabado no momento da interlocução e de dialogismo como heteroglossia³⁶, originárias dos trabalhos do círculo de Bakhtin, conduzem a tomar o enunciado concreto³⁷ como a base material das análises de situações, de ações e de pensamentos humanos. A teoria dialógica e plurilíngüe acena a possibilidade de considerar os discursos em seu movimento mais ou menos estável, perpassando por toda sorte de contradições e instabilidades que lhe são constitutivas.

Considerar estes pressupostos foi de fundamental importância no momento de retomada das informações durante o processo de reconstituição de diferentes possibilidades de relações dialógicas presentes naquela complexidade contextual. E acatar essa posição como princípio conduziu-me a romper com a atitude de considerar apenas uma das partes desse contexto, privilegiando-a, isolando-a e tratando-a sob o ângulo de uma lógica disciplinar (psicológica, lingüística, pedagógica, sociológica, dentre outras). Isto, no entanto me auxiliou no posicionamento frente a uma esfera da atividade humana, seguindo uma postura pluridisciplinar.

Nesta pesquisa, as questões formuladas possibilitaram tecer relações com diferentes universos de sentido visando compreender a atividade do brincar, no contexto de uma brinquedoteca escolar. A retomada do processo de produção dos sentidos pautou-se na

36. Esta é vista como a multiplicidade de vozes e sentidos presentes nos enunciados dos sujeitos.

37. O enunciado concreto é compreendido não como a enunciação monológica do enunciado individual e isolado, mas como a interação de pelo menos duas enunciações num diálogo, fazendo parte de uma cadeia maior estabelecida em um nível discursivo entre relações dialógicas. Estas não podem ser compreendidas fora de um horizonte social (Bakhtin/Volochínov, 1999).

atividade socialmente situada, nos sujeitos que a protagonizaram e no dialogismo; uma vez que as situações de trocas são consideradas como arenas fundamentais de contextos privilegiados para a produção e a expressão de redes de significações.

Finalmente, parto ainda do pressuposto bakhtiniano de que não existe neutralidade, tanto na pesquisa quanto no texto por ela produzido; pois enquanto escrevo este texto, relatório de pesquisa, dialogo com as inúmeras vozes que compuseram o meu percurso acadêmico, as quais constroem o meu discurso no ato da escrita. Ao escrever, dialogo também com os sujeitos da pesquisa, com meus orientadores, com meus colegas de trabalho, com o que li até então e com minha própria trajetória pessoal e acadêmica que se expressa em meio a isso tudo. Como pesquisadora, sou também um agregado de relações sociais e meu texto reflete e refrata esta multiplicidade de vozes que me constituem.

3.1 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma brinquedoteca escolar localizada na Escola Desdobrada Municipal João Francisco Garcez, no bairro Canto da Lagoa, em Florianópolis, SC. Esta escola possui uma história marcada pela intensa participação da comunidade e dos professores para a sua municipalização, em 1995. Tal processo deixou reflexos na dinâmica da escola, que busca manter a articulação constante com a comunidade e com as demais entidades presentes, tais como “[...] a Associação de moradores, comissão da igreja, posto de saúde, Núcleo de educação Infantil, entre outros” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP), 2005, p. 10).

Visando a um ensino fundamental de qualidade na comunidade, é objetivo da escola:

[...] instrumentalizar, inserir na cultura, formar cidadãos e promover uma experiência de interação coletiva onde as crianças e adultos são sujeitos de suas ações e decisões e neste agir constroem a si mesmos, aos outros e ao mundo que os cerca (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Id., 2005, p. 10).

As ações grupais e coletivas são consideradas de fundamental importância pela escola. Os projetos de trabalho interdisciplinar são destacados, pois se compreende que “[...] o aluno vai construindo, aprofundando, dominando, compreendendo o mundo de novas maneiras” (Id., p. 11). Desta forma, a instituição escolar visa proporcionar condições para a formação de um “[...] ser social e histórico, que compreenda o mundo no sentido

humano, natural, físico, orgânico, social, enfim, na sua totalidade, e que também seja capaz de autorizar-se a intervir, tomar decisões e agir sobre este mundo” (Ibid., p.11).

O esta postura participativa das crianças no universo escolar, consta no PPP da escola que ao final de cada trimestre acontecerão os pré-conselhos de classe com os alunos, para uma avaliação de aspectos do cotidiano escolar, os conselhos de classe e a devolução dos mesmos para os alunos.

3.2. Um primeiro olhar sobre o cenário: estrutura da escola e da brinquedoteca

Em relação à estrutura física, a escola conta com duas salas de aula, uma cozinha, uma despensa e dois depósitos, um *hall* de entrada, três banheiros, uma secretaria, uma brinquedoteca, uma biblioteca e uma área coberta (Anexo 1). Na entrada da escola encontra-se uma quadra de esportes e, nos fundos, um parque infantil. A escola passou recentemente por uma reforma que melhorou sua estrutura física.

Quanto aos recursos humanos, a escola apresentou no ano de 2006 um quadro funcional composto por 16 pessoas:

-1 diretora,

-1 assessora pedagógica,

-1 secretária,

-3 auxiliares de ensino, sendo que uma é responsável pelo acompanhamento de uma criança com necessidade especial,

-2 professores de Educação Física com 20h cada,

-4 professores de sala de aula com regime de 20h semanais³⁸, como demonstra a

tabela abaixo:

Tabela 1 : Distribuição das professoras no quadro funcional da escola

Turmas	Carga horária	Vínculo institucional	Outro trabalho
1ª Série	20h	Efetiva	Não possuía outro trabalho e no decorrer do trimestre substituiu a professora da 3ª Série ³⁹

38. A professora da 1ª Série se efetivou no concurso público municipal e a professora da 2ª Série ocupou o lugar da professora efetiva que se afastou por licença maternidade. Ambas começaram a trabalhar na fase inicial da coleta de informações.

2ª Série	20h	Substituta	Auxiliar de ensino no período oposto
3ª Série	20h	Substituta	Escola particular
4ª Série	20h	Substituta	Escola particular

-2 auxiliares de serviços gerais,

-1 merendeira,

-1 brinquedista (responsável pelas atividades na brinquedoteca),

Em relação aos alunos, a 1ª série era composta por 31 alunos, a 2ª série por 20 alunos, a 3ª série por 20 alunos e a 4ª série por 21 alunos, totalizando 92 alunos.

A brinquedoteca da escola foi construída no ano de 1998 sob forma de mutirão que contou com a participação da comunidade. Momento em que a escola estabeleceu uma parceria entre a Fundação ABRINQ e as Associações de Pais e Professores da Escola e do Núcleo de Educação Infantil (NEI), ambos localizados no Canto da Lagoa.

O objetivo inicial da construção de uma brinquedoteca na escola foi de articular a Educação Infantil com o Ensino Fundamental e resgatar o brincar no Ensino Fundamental. Neste sentido:

[...] além de assegurar jogos e brinquedos, propiciar elementos na formação dos profissionais, para que pudessem realizar um trabalho pedagógico através do lúdico. Dessa forma o projeto propunha-se a resgatar o prazer de aprender na escola e articular a Educação Infantil com o Ensino Fundamental (PLANO DE TRABALHO, mimeo, 2006).

O fato de a brinquedoteca apresentar-se inserida no PPP da escola e ser freqüentada no período regular de aula parece refletir um posicionamento político de resguardar o direito de brincar, assim como a compreensão de sua importância para a formação das crianças que a freqüentam. Tais fatores determinaram a escolha desta brinquedoteca escolar e de seus sujeitos como protagonistas deste projeto de pesquisa.

3.2.1. Caracterização da brinquedoteca: espaço físico e materiais disponíveis às crianças

A brinquedoteca possui forma quadrada, com área física de 25, 85 m² e, situa-se ao lado de um pátio coberto de 88, 92 m² (Anexo 1).

No início da pesquisa o espaço estava organizado em cantos temáticos: o da casinha e das fantasias, das miniaturas, dos jogos e histórias. Estes foram mudados pela

brinquedista, no início do período da coleta das informações, sem que houvesse uma explicação ou sem que as crianças perguntassem o motivo.

Inicialmente, no canto da casinha encontravam-se objetos de cozinha e de cuidados com bebês, tais como mesa e cadeiras, fogão, carrinho e banheira de bebê, e algumas bonecas.



Figura 1 : Foto do Canto da casinha

Ao lado deste, localizava-se o canto das fantasias. Neste havia um espelho grande, um cabideiro com fantasias e com chapéus, um suporte para bolsas e algumas caixas contendo sapatos, adereços, acessórios, maquiagens e fantoches para os dedos. Havia também uma régua de madeira com fantoches pendurados.

Do outro lado da casinha ficava o canto das miniaturas, onde havia uma grande quantidade de objetos de tamanhos reduzidos, tais como carrinhos, bonecos e peças de brinquedos quebrados, localizados estes sobre uma mesa e dentro de caixas. Nesse canto também havia um armário com uma grande quantidade de bonecas, bichinhos de pelúcia, objetos de casinha em miniatura e objetos de uso cotidiano, tais como telefone e aparelhos fotográficos que não funcionavam.



Figura 2 : Foto do canto das miniaturas Figura 3 : Foto do canto das miniaturas

Esse canto das miniaturas era delimitado por um computador de plástico contendo ao seu lado almofadas e um aparelho de som.



Figura 4 : Foto da delimitação do espaço com um computador de plástico

Depois do primeiro mês, a brincadeira fez uma mudança de local entre o canto da casinha e das miniaturas, ficando as fantasias na posição anterior.



Figura 5 : Foto do canto da casinha



Figura 6 : Foto do canto das miniaturas e das fantasias

No centro da brinquedoteca, considerado como o canto da história e dos jogos, estava localizado um grande tapete e, ao lado deste, nas paredes laterais, localizavam-se duas estantes com uma grande quantidade de jogos e um armário contendo materiais para desenho, pintura, modelagem, recorte etc. Normalmente, quando os alunos escolhiam jogos, os jogavam sentados nesse tapete.



Figura 7 : Foto do canto das histórias e dos jogos

Ao lado e acima da porta de entrada estavam guardados os instrumentos musicais e os personagens do boi-de-mamão.



Figura 8 : Foto do espaço dos instrumentos musicais

No pátio externo, ao lado da brinquedoteca, estavam localizados dois armários com materiais recicláveis e um tonel com brinquedos populares tais como: pernas-de-pau, chinelão, pé-de-lata, cordas etc, e com os quais as crianças brincavam livremente na hora do recreio.

Ao lado desse pátio havia um gramado e nele encontrava-se um parque infantil, também freqüentado pelas crianças na hora do recreio. Ambos normalmente não utilizados no horário da brinquedoteca.



Figura 9 : Foto do pátio e do parque da escola

Os materiais disponíveis para as crianças nas estantes eram: jogos e brinquedos para crianças de 4 a 12 anos, fantasias, vestimentas, acessórios, móveis em miniatura, materiais para as artes plásticas (pincéis, tintas...), instrumentos musicais e objetos recicláveis para construir jogos e brinquedos.

Os jogos, os brinquedos e as fantasias eram guardados de forma bastante organizada nas estantes, mas sem um sistema de classificação. Os materiais utilizados para as produções artísticas eram guardados em armários onde as crianças não tinham livre acesso. Já os instrumentos musicais eram guardados na parte superior da porta de entrada.

3.2.2. Caracterização da brinquedoteca: dinâmica de funcionamento na gestão do tempo e das atividades

Os horários das turmas na brinquedoteca foram definidos à priori pela equipe pedagógica da escola antes do começo do período das aulas. Os alunos da 3^a e 4^a séries, matriculados na escola no período matutino, e os alunos da 1^a e 2^a Séries, no período vespertino, eram levados pela professora para a brinquedoteca nas terças-feiras e nas quintas-feiras por um período de 50 min. Já os grupos de crianças da creche e da pré-escola, situados ao lado da escola, a utilizavam uma vez por semana durante uma hora.

Na dinâmica realizada com as crianças na brinquedoteca, a brinquedista seguia normalmente os seguintes procedimentos: recebia os alunos, que sentavam sobre o tapete e nas almofadas dispostas em círculo no chão. A brinquedista iniciava as atividades coordenando as pautas de conversação, ora relembando as atividades que realizaram no encontro anterior, ora apresentando o que foi planejado junto com as professoras para o dia. As crianças eram convidadas a participar seguindo a regra de levantar a mão para falar. Quando não haviam atividades previstas com as professoras, os alunos sugeriam o nome dos jogos e das brincadeiras que pretendiam brincar. Após a realização das atividades propostas, as crianças eram alertadas sobre o momento de guardar os materiais e voltar a sentarem-se em círculo para avaliarem as atividades do dia e/ou a organização do espaço.

Sendo a brinquedista a responsável pela gestão do tempo, normalmente dedicava de 10 a 20 min. para receber as crianças, apresentar o planejamento do dia e responder às reações das mesmas frente às propostas. Já ao fim de cada período, de 5 a 10 min. eram dedicados para a organização da sala e para a avaliação do que havia se passado. Sobravam então de 20 a 30 min. para as crianças realizarem suas atividades.

As atividades eram às vezes livres e às vezes dirigidas pela brinquedista. Para o planejamento das atividades dirigidas, aconteciam reuniões quinzenais entre as professoras e a brinquedista, durante a aula de Educação Física. Assim, para cada grupo as atividades dirigidas e suas temáticas foram diferentes, exceto durante a Copa do Mundo em que as

atividades giraram em torno dessa temática. As atividades livres se desenvolviam normalmente durante os dias em que não havia atividades planejadas ou depois que os alunos tivessem terminado as atividades dirigidas propostas pela brinquedista.

Não havia uma regra rígida para a participação nas atividades dirigidas. No início da observação havia uma regra para as crianças escolherem os objetos e as atividades lúdicas para cada dia. Uma vez sentados em círculo, os alunos indicavam as atividades das quais gostariam de participar. Em seguida, votavam em escolher as cinco atividades que seriam realizadas em cada encontro. Após cada aluno escolher a atividade que gostaria de fazer, eles reuniam-se e jogavam com seus colegas que tinham escolhido a mesma atividade. Durante a execução de tais atividades, querendo as crianças podiam trocar de grupos ou de atividades.

Como atividades livres, todos os grupos vivenciaram várias atividades diferentes, tais como diversos tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que serão descritas e analisadas com mais detalhes durante a análise das informações. Mas a maioria dessas atividades aconteceu quase sempre na brinquedoteca, pois o pátio e o parque não podiam ser utilizados sem a autorização da brinquedista.

A brinquedista tinha um papel central e centralizado na brinquedoteca. Cabia-lhe apresentar, iniciar e avaliar as atividades, distribuir os materiais, realizar as mediações e fazer anotações do que se passava naquele tempo e naquele espaço. Ela estava em movimento o tempo todo e atenta a tudo o que se passava entre as crianças.

A brinquedista realizava também, sistematicamente, registros das atividades desenvolvidas na brinquedoteca. Ao término de cada trimestre, ela participou dos Conselhos de Classe de todas as turmas e entregou uma avaliação referente a cada uma delas, encaminhada aos pais junto com a avaliação dos alunos.

3.3. Um primeiro olhar sobre os participantes da pesquisa

Esta pesquisa teve como sujeitos protagonistas os 92 alunos da 1^a, 2^a, 3^a e 4^a Séries da escola pesquisada, matriculados no período matutino e vespertino. Inicialmente eles foram observados nas situações em que se encontravam na brinquedoteca, interagindo com os brinquedos e os colegas. Posteriormente, também foram observados na hora do recreio.

A brinquedista e as professoras ali presentes são consideradas como sujeitos da pesquisa na medida em que participaram como organizadoras do espaço e das atividades, e também como observadoras ou como participantes das atividades, ao interagirem

diretamente com as crianças mediando situações e objetos ou brincando diretamente com as mesmas. Da mesma forma, a diretora da escola e a orientadora pedagógica fizeram parte do universo de pesquisa, uma vez que forneceram informações sobre a escola, a brinquedoteca, as famílias e os alunos através das entrevistas.

Como esta pesquisa envolveu seres humanos e imagens provenientes das filmagens das crianças e dos adultos (que mais tarde serviriam para as análises das informações e, posteriormente, seriam divulgadas em eventos científicos), foi necessária a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais dos alunos e pelos adultos participantes. O termo e o projeto de pesquisa necessitaram da aprovação do Comitê de Ética da UFSC antes do início da pesquisa, de acordo com as Resoluções 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, os seguintes procedimentos foram tomados antes do início das filmagens propriamente ditas:

1. Encaminhamento do projeto e o Termo de Livre Esclarecimento para ser avaliado no Comitê de Ética na pesquisa com seres humanos da UFSC.
2. Entrega à diretora da escola da carta de apresentação da pesquisadora juntamente com a solicitação de autorização para realizar a pesquisa naquela instituição (Anexo 2).
3. O projeto de pesquisa foi apresentado para a Direção da escola visando o seu consentimento para o início da coleta dados por meio de filmagens.
4. Solicitação da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos os pais e adultos participantes (Anexo 3).

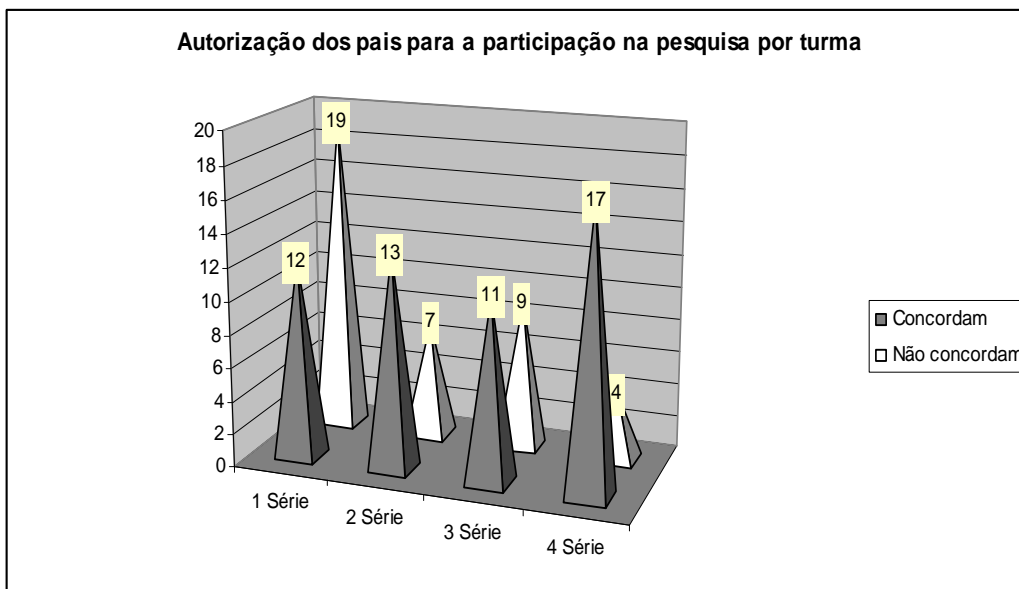
Para me apresentar aos pais e aos professores, expor o projeto de pesquisa e o Termo de Livre Consentimento Esclarecido, participei da reunião de pais da escola que aconteceu no dia 22 de maio de 2006. Alguns dias após esta reunião, para coletar suas assinaturas dos termos de consentimento, participei igualmente da entrega dos boletins das crianças com a presença dos pais. Os pais que faltaram à reunião ou que não estavam convictos da participação de seus filhos, entregaram o Termo posteriormente. Neste caso, as professoras se encarregaram de recebê-los em sala de aula. Dos 92 alunos matriculados, 53 dos Termos foram entregues assinados com o consentimento dos pais para a participação dos filhos na pesquisa, o que acarretou uma adesão de 58% da população consultada.

Gráfico 1: Autorização dos pais para a participação na pesquisa



Esses índices de aprovação dos pais podem ser explicados a partir da diferença apresentada entre as turmas, conforme o gráfico 2:

Gráfico 2: Autorização dos pais para a participação na pesquisa por turma



A diferença pode ser explicada pelo fato de que a 1ª Série ser a turma com o maior número de alunos e na qual se obteve o menor número de autorizações em relação às demais. Como esta turma era composta de 31 alunos⁴⁰ numa média de 20 alunos nas

⁴⁰ O número elevado de alunos nessa turma é o resultado da aplicação da Lei nº 9.394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tem como objetivo a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Nesse sentido, a entrada das crianças no Ensino Fundamental passa a iniciar com a idade de seis anos e teve seu início nessa escola a partir de 2006.

outras turmas, apenas 12 pais consentiram na participação de seus filhos. Como esses alunos estavam chegando à escola, possivelmente os pais ainda não tinham estabelecido uma relação de confiança com a mesma e com sua equipe e, conseqüentemente, com a pesquisadora.

A exigência imposta pelo Comitê de Ética de se ter o registro do número do CPF dos pais no Termo de Livre Consentimento também pode ter sido um dos motivos do baixo nível de aderência. Além disso, os pais não conhecendo a pesquisadora, (mesmo tendo participado de todas as reuniões para se apresentar) a consideravam como desconhecida.

A turma de 4ª Série teve o maior número de autorizações, de 17 num total 21 crianças. Tal fator pode ser explicado pelo nível de confiança dos pais na escola, mas também pelo engajamento da professora quanto ao “convencimento” dos mesmos sobre a idoneidade da pesquisadora e sobre a importância da pesquisa. Nesta turma foi feito um esforço coletivo para recolher as assinaturas dos pais visto que seria feito a filmagem da apresentação de teatro da turma na reunião da Agenda 21 (que aconteceu no dia 24/06/2006), a qual seria filmada pela pesquisadora. Era fundamental a assinatura de todos os pais para evitar futuros problemas éticos.

Todos os adultos considerados como sujeitos da pesquisa aceitaram prontamente assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.4. Procedimentos gerais para a coleta das informações

Para a coleta de informações foram utilizados fundamentalmente cinco tipos de fontes, tomados a partir da caracterização inicial feita por Luna (1998), a saber:

Relatos verbais diretos obtidos através das entrevistas com a diretora da escola, com a orientadora pedagógica e com a brinquedista (anexo 5). Com essas entrevistas, foi possível obter informações referentes à estrutura física, técnica e humana da escola e da brinquedoteca, o histórico das mesmas e suas organizações funcionais, assim como suas concepções e sentidos sobre o brincar na escola e na brinquedoteca.

Relatos verbais indiretos obtidos através de questionários enviados às famílias para serem respondidos conjuntamente com as crianças. O questionário foi elaborado com a brinquedista e com a orientadora pedagógica da escola. Seu objetivo foi de levantar um banco de dados referentes à cultura lúdica da infância dos pais e das crianças, e que ficaria disponível para futuras consultas na brinquedoteca e que serviria também como

informações complementares no processo de contextualização da realidade das crianças e das suas famílias. Os questionários foram enviados pelas professoras de cada turma como tarefa escolar (anexo 4).

A consulta a *Documentos*, tais como o Projeto Político Pedagógico da Escola, o projeto da brinquedoteca e os relatórios das atividades ali desenvolvidas foi importante na medida em que complementou as informações obtidas nas entrevistas. Da mesma forma, a consulta do fichário dos alunos justificou-se para melhor caracterizar e compreender a realidade destes.

A *observação participante* e a *intervenção direta* em diferentes situações: nos Conselhos de Classe do I e do II Trimestre e nas festividades na escola, na organização de um momento de reflexão sobre o brincar na escola (proposto em parceria pela orientadora pedagógica e pela pesquisadora a toda equipe pedagógica da escola no final da pesquisa). Esse encontro foi um momento de reflexão entre os professores da escola e do NEI para discutirem e avaliarem as experiências realizadas até então na brinquedoteca (anexo 6).

A *observação direta*, via filmagem e diário de campo das experiências que aconteceram na brinquedoteca (e, posteriormente, na hora do recreio). Foram utilizadas também a observação exploratória e a observação focalizada (ALVES, 1991), em momentos específicos:

As observações aconteceram em 2 fases:

Fase 1: observação exploratória: A coleta de informações iniciou com a observação livre que ocorreu do dia 22 de maio a 06 de junho de 2006, período que compreende a data da realização do conselho de classe do primeiro trimestre letivo e o início do segundo trimestre letivo (27/05). As quatro turmas foram então observadas livremente nos dias em que freqüentaram a brinquedoteca. Em um diário de campo foram registradas as primeiras impressões quanto à utilização do espaço e às atividades desenvolvidas pelos alunos, professores e brinquedista.

Neste período de observação, no ambiente foi experimentado aos poucos o uso da filmadora e do gravador que seriam usados regularmente na observação focalizada. Pretendeu-se, assim, familiarizar as crianças com tais equipamentos durante as atividades na brinquedoteca.

Fase 2: observação focalizada: No período indicado foram registradas as atividades que aconteceram nesse espaço com as turmas de 1^a, 2^a, 3^a, e 4^a séries durante o segundo trimestre letivo. Este começou no dia 20 de junho, e abrangeu os meses de julho,

agosto e setembro de 2006 que compuseram o II Trimestre Letivo. Para isso, foram utilizadas filmagens (videografia) como recurso metodológico no registro dos eventos em imagens, as quais permitiram captar os fenômenos em processo. Obteve-se aproximadamente 35 horas de gravações.

Como procedimento de coleta de material de pesquisa, a filmagem permite o constante retorno às relações entre os sujeitos, foco deste estudo, o que possibilita ao pesquisador uma maior flexibilidade frente às informações registradas. Através desse recurso, no momento da análise, é possível resgatar as ações comunicativas e gestuais e apreender “[...] mudanças relativamente sutis nas relações entre seus agentes e suas ações” (MEIRA, 1994, p.60) que, de outra forma, passariam despercebidas. Partiu-se do princípio que:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Uma investigação abarca o processo de desenvolvimento de um fenômeno em todas as suas faces e trocas, desde sua origem até o seu desaparecimento, o que implica evidenciar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento é que um corpo demonstra que existe (VYGOTSKI, 1995, p.67-68)⁴¹.

A apreensão do fenômeno em movimento requer do investigador uma posição atenta aos fatos que fazem parte do objeto de estudo. Desse modo, assumem relevância as ferramentas para coleta do material que permite resgatar a situação para ser analisada várias vezes. Somente com essa condição é possível tecer os vários olhares necessários para a busca e a explicitação das relações entre as diferentes situações (Peters & Zanella, 2002).

Para isto, a princípio foi planejado realizar as filmagens por cantos temáticos, onde a filmadora seria posicionada em um espaço de cada vez (canto da casinha, das miniaturas e do tapete) e numa posição a mais discreta possível para não atrapalhar as crianças e nem as inibir nas suas brincadeiras. A estratégia prevista era deixar a filmadora fixada num tripé. Como não foi possível por falta de espaço, a câmara ficou com a própria pesquisadora, que filmou aleatoriamente o que se passava, procurando focar todos os espaços disponíveis. A opção de não fazer as filmagens por cantos temáticos decorreu do fato de ser desigual a utilização dos espaços de diferentes dimensões.

41. Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifestó su naturaleza, conocer su esencia, ya que solo en movimiento demuestra el cuerpo que existe (VYGOTSKI, 1995, p.67-68).

Paralelamente à filmadora, houve também uma tentativa de utilizar um gravador, para garantir a boa qualidade da captação das falas das crianças. Com a dificuldade de manejar os dois equipamentos ao mesmo tempo e a dificuldade de identificar as inúmeras vozes gravadas, optou-se pela não utilização do gravador.

É importante esclarecer que a pesquisadora reconheceu que a presença desse equipamento poderia fazer com que as crianças evitassem o local onde ela estivesse ou, ao contrário, poderia estimulá-las a se dirigirem onde ela estivesse. Estas situações foram levadas em consideração na análise das informações.

3.5. Procedimentos para o tratamento e para a análise das informações

A etnografia é uma metodologia empregada para acompanhar o cotidiano e a forma como os sujeitos atribuem sentidos às suas atividades em contextos específicos. Ela se caracteriza por estudos longitudinais, mais ou menos longos, recorrendo à observação direta (Vienne, 2005 e Anderson-Levitt, 2006).

Como esta pesquisa se baseia nos pressupostos de Vygotski (1995 e 2000) para uma perspectiva histórica e social do psiquismo humano, para compreendê-lo é importante localizar as condições concretas de vida do(s) sujeito(s) investigado(s), segundo suas particularidades culturais. Assim, este trabalho segue a tendência dos estudos que recorrem aos princípios da etnografia e que se pautam na perspectiva histórico-cultural visando captar “[...] a coreografia nas ações coletivas, com foco especial na dinâmica interativa, de modo a se poder tecer fios invisíveis entre protagonistas de um dado evento” (SMOLKA & GOES, 1997, p. 11).

Ao destacar a prática discursiva no contexto escolar, tais estudos consideram igualmente como fundamentais “[...] a teoria e a prática no contexto educacional, articulando as dimensões micro-(cotidiano) e macro-(relações estruturais e funcionais) da instituição escolar” (SMOLKA, 1991, p. 52).

A análise do discurso realizada a partir dos fundamentos teóricos de Vygotski (2000) e Bakhtin/Volochínov (1999) levou em consideração a materialidade discursiva expressa no enunciado concreto dos sujeitos em relação.

As condições de produção e os sentidos produzidos nos discursos e nos textos escritos foram evidenciados procurando articular as várias dimensões que atuam na produção destes sentidos.

O objetivo inicial era realizar apenas dois níveis de análise: o *macroscópico*, visando conhecer a realidade da comunidade e da escola no contexto geral, utilizando para tal as informações referentes à cultura lúdica da população local entre duas gerações; e o *microscópico*, visando analisar as situações do brincar na brinquedoteca.

Porém, dada a riqueza, a complexidade e a ambigüidade das informações coletadas, decidiu-se criar um nível intermediário de análise, o *mesoscópico*, que visa explicitar e compreender os sentidos produzidos em relação ao brincar e à brinquedoteca para, posteriormente, compreender os seus ecos no cotidiano escolar.

Essa opção decorreu também da grande quantidade e variedade de informações recolhidas no período das observações, exigindo recursos metodológicos diferentes para cada nível de análise. Vejamos cada um destes níveis:

A *análise macroscópica*, para a compreensão do contexto da pesquisa e da cultura lúdica da população local que frequenta a escola. Para isto, foram levadas em consideração as informações obtidas sobre a comunidade, as famílias e as crianças, através da análise de documentos e de fichas dos alunos, bem como de questionários enviados às famílias das crianças que frequentavam a escola. Estes foram ordenados e categorizados em gráficos.

A *análise mesoscópica*, para a compreensão das significações produzidas em relação ao brincar e à brinquedoteca, no contexto escolar, para saber como estas influenciavam na organização e na expressão do brincar. Para tanto, foram analisadas informações advindas de documentos da escola, da observação do seu cotidiano, da participação em reuniões e, sobretudo, de entrevistas realizadas com a equipe pedagógica da escola.

E, finalmente, a *análise microscópica*, para a compreensão do que se passa e como se passa o brincar na brinquedoteca escolar. Para isto, foram analisadas informações obtidas por meio de observações descritas no diário de campo e via filmagens. O programa informático Transana 2008 foi utilizado como ferramenta para a transcrição dos episódios selecionados para as análises.

A elaboração de tabelas serviu como um recurso metodológico que possibilitou uma visão aglutinadora de informações e de categorias que foram aparecendo e sendo analisadas ao longo da pesquisa. Estas podem ser encontradas nos (anexos de 7, 8, 9, 10 e 11).

Integrar estes diferentes focos para olhar a complexidade da realidade pesquisada foi um dos princípios que guiou as análises. Para analisar as informações foi utilizado o

método de análise de indícios proposta por Ginzbourg (2007 e 1980) e a análise de discurso com base nas contribuições do círculo de Bakhtin.

No que diz respeito à análise microscópica, feita a partir de episódios, as trocas discursivas caracterizadoras das relações sociais foram enfatizadas através de detalhes de situações observadas.

O recorte de episódios interativos consiste

[...] em uma forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso (...) centrados na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural (GÓES, 2000 a, p.21).

Através dessa análise busca-se descrever e analisar o “*como acontece*” e não somente o “*que acontece*”, e vem sendo utilizada nos estudos psicológicos e educacionais, com destaque para as pesquisas de Pino (1996, 2005), Góes (1993, 1997, 2000 e 2000a), Smolka (1991), Smolka e Nogueira (2002), Meira (1994) e Zanella (1997).

Depois do processo de descrição e de categorização das informações fornecidas pelas filmagens, os episódios selecionados foram transcritos visando uma descrição detalhada dos enunciados, dos movimentos e expressões gestuais dos sujeitos em relação, a fim de gerar interpretações plausíveis dos micro-processos envolvidos na atividade. Eles são constituídos por turnos (Smolka, 1991) resultantes dos enunciados dos sujeitos durante as interlocuções⁴².

Porém, é importante salientar que os episódios escolhidos são recortes do fluxo de interações num contexto específico, e assim não esgotam a complexidade do processo analisado.

É tarefa das análises adentrarem na complexidade dos dados empíricos. Estas, conjuntamente com a interpretação teórica, devem possibilitar uma reelaboração da perspectiva teórica assumida e uma compreensão mais ampla e elaborada do real.

Os indicativos de análise foram *as falas e as expressões gestuais* depreendidas no decorrer das atividades lúdicas, considerando-se:

-as atividades que acontecem;

42. Devido às questões éticas, os nomes de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa são fictícios. No anexo 14, encontra-se uma lista com os nomes que foram atribuídos aos adultos envolvidos na pesquisa e suas correspondentes funções na escola.

-como acontecem; as características das relações entre as crianças e a relação destas com os materiais lúdicos nas negociações referentes a jogos, brinquedos, brincadeiras, fantasias e espaços compartilhados, levando em consideração os lugares sociais, as relações de gênero, as emoções e afetos, e processos de criação.

-mediação/intervenção dos adultos e como as crianças reagem a essas intervenções;

-experiências e aprendizagens possíveis

3.6. Algumas considerações sobre a parte metodológica da pesquisa

No que diz respeito à coleta de informações, destaco o acolhimento que recebi por parte da escola. Minha ida a esse local iniciou através de um convite para realizar trocas de experiências e adveio das inquietações da equipe pedagógica quanto à sua brinquedoteca; o que me ofereceu a possibilidade de conhecer e me interessar por esse universo de pesquisa. Esse movimento de mão dupla de interesses em comum facilitou minha inserção no universo, como campo de pesquisa, mas por si só não garantiu a relação de respeito que foi construída. Foi necessário conquistar a confiança dos adultos e das crianças, estar presente sem impor a presença e, sobretudo, participar dos rituais escolares que marcados também por lugares sociais decorrentes das relações profissionais e afetivas.

Quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, saliento a morosidade na aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFSC, em consequência dos problemas institucionais pelos quais ele passava. Estes quase inviabilizaram a coleta das informações no tempo previsto. Assim como, o questionamento feito pelo representante da instituição que analisou o projeto de pesquisa sobre como seriam feitas as filmagens de todas as crianças brincando se não haveria a aprovação total dos pais.

Esta é uma questão importante a ser levantada em consideração quando se faz filmagens de grupos numerosos de crianças em salas de aulas de escolas, onde dificilmente há uma adesão de 100%. Caso não haja essa adesão, isso inviabiliza esse tipo de coleta de informações? Argumentei que os episódios selecionados para as análises seriam com imagens de crianças cujos pais autorizassem sua participação. Mas a questão que restou foi: quem faz o controle do uso posterior das imagens das crianças? Ele não existe.

Do ponto de vista das crianças, pode-se pensar sobre a questão do seu direito de

optar ou não em participar nas filmagens da pesquisa. E se por acaso a criança quisesse participar e os pais não assinassem a autorização? Como impedir esse direito de optar, por parte das crianças? Muitas vezes os pais não assinaram a autorização pensando na proteção da imagem, que poderia vir a ser veiculada do seu filho; o que é um argumento considerável. Porém, sabe-se que havia motivos, tais como o receio de uma utilização indevidamente do CPF⁴³ dos pais, ou simplesmente por não se disporem a responder a solicitação, por não a acharem importante. Isso sem contar que nas escolas sempre há uma margem significativa de pais que dificilmente respondem aos “bilhetes” que lhes são enviados.

Tais receios dos pais contrastavam com a fascinação das crianças pela possibilidade de serem filmadas durante a pesquisa. Apesar de algumas se sentirem tímidas no início da coleta de informações, aos poucos elas foram manifestando o desejo de se verem na tela da filmadora e, sobretudo, de manipularem a mesma na brinquedoteca ou em momentos do recreio.

No início da coleta de informações procurei intervir o menos possível nas situações em que as crianças brincavam, a fim de captar a sua organização e suas relações num ambiente mais espontâneo possível. Mesmo sabendo de antemão que minha presença era notada, eu visava não alterar a dinâmica das brincadeiras ou das atividades propostas pelos adultos. Ao mesmo tempo, procurei uma forma de ouvir as crianças e deixar elas se exprimirem de maneira não habitual em pesquisas. Tentei deixar minha sensibilidade me guiar e assim, algumas possibilidades foram aparecendo:

Aos poucos as crianças foram me vendo e notando a presença do meu olhar atrás da câmera. Por vezes ele era procurado para a troca de um sorriso de cumplicidade, ou pelo receio de estarem sendo vistas em pequenas transgressões. Nessas ocasiões, procurei respeitar espaços de privacidade e indisponibilidades para serem filmadas.

Percebi que minha presença já fazia parte do cotidiano das crianças quando elas passaram a me solicitar para tirar dúvidas das regras dos jogos, para voltar a fita e ver quem fez gol durante os jogos ou quem já havia jogado. Ou ainda para ajudá-las a ler e a interpretar palavras que não conheciam e sugerindo que eu ficasse com elas na brinquedoteca, “olhando-as” nos momentos em que os adultos não podiam. Do mesmo modo, elas recorrentemente me chamavam e conversavam comigo durante as brincadeiras

43. Conforme a legislação vigente do Comitê de Ética, é obrigatório haver o número do Cadastro de Pessoa Física (CPF) da pessoa que assina o Termo Livre e Esclarecido.

contando sobre suas vidas e questionando o que realmente eu estava fazendo lá. Nesse movimento, algumas crianças com dificuldades de inserção nos grupos começaram a ver em mim uma possível companheira de brincadeira. Em algumas vezes interrompi as filmagens e fui com elas brincar.

Aos poucos fui notando que minha presença com a câmera atingia as crianças e os adultos como um elemento de alteridade. Os adultos, por voltarem o discurso também para mim, como o outro da situação que estava lá para observá-los e, em alguma medida, avaliá-los. E as crianças por verem na câmera um outro com a qual elas também dialogavam. Como por exemplo, um aluno da 3ª Série, insatisfeito com o seu grupo e não conseguindo se comunicar com os colegas, dialogava com a câmera expondo o seu ponto de vista sobre eles. Outro aluno da 2ª série, no meio de uma brincadeira de ser bandido, ao fazer ameaças pela internet, olha para a câmera e diz: “-*Não façam isto na sua casa*”.

Frente ao grande interesse demonstrado pela filmadora e pela possibilidade de serem filmadas, aos poucos fui deixando a câmera nas mãos das crianças. Em função da presença da câmera, crianças de 3ª e 4ª séries começaram a brincar de jornalistas e de entrevistarem seus colegas. Do meu lado, fiz uma tentativa de entrevistá-los na hora de recreio com a filmadora ligada e o microfone feito por eles na brinquedoteca. Subi na árvore e no parque com elas e comecei a fazer perguntas. Eles corriam de um lado para o outro e deixavam minhas perguntas vagando sem respostas. Foi quando, ao seguir suas solicitações, entreguei a câmara em suas mãos. Nesse momento fui inundada de perguntas. Abriu-se então a possibilidade de diálogo com as crianças, pois nesse movimento de me entrevistar, contraditoriamente, elas começaram a se exprimir.

Deixei-as seguir a brincadeira em outros dias na hora do recreio, quando então elas continuaram “brincando” de entrevistar seus colegas e funcionários da escola. Tal fato apresentou-se como uma possibilidade interessante para captar as significações das crianças sobre o brincar e sobre a brinquedoteca na escola, literalmente a partir do seu ponto de vista, via filmagens.

Após a coleta de informações e revendo as filmagens, dei-me conta de que situações bastante ricas aconteceram justamente porque e quando eu me permiti interagir com elas filmando-as, as deixando filmarem e se verem filmadas. Esses procedimentos permitiram, em alguma medida, superar a forma tradicional de obter informações junto às crianças (Qvortrup, 1999).

Ao final da fase de observações, propus que as crianças se vissem no DVD da sala de aula, em momentos em que estavam brincando na brinquedoteca durante um recreio de cada turma. Eu visava com isso oferecer às mesmas um olhar exterior sobre si mesmas ao passarem pela experiência de se ver na TV, em situações de brincar. O que desencadeou inúmeros processos interessantes de serem analisados, mas que fogem aos objetivos desta pesquisa⁴⁴.

Finalmente, o processo de coleta de informações, na troca de olhares com/das próprias crianças, aconteceu como uma grande brincadeira e me permitiu brincar com as mesmas e ampliar minha sensibilidade a situações inesperadas. Do mesmo modo, certas posturas minhas por vezes chocaram as próprias crianças. Por exemplo, ao acompanhá-las em outros espaços do brincar na escola, ou nas árvores. Essas situações geraram um estranhamento nas mesmas pelo fato de um adulto estar num dos espaços reconhecidos como sendo delas, questionando-me: “-*Você também sobe em árvores*”? Frequentemente as crianças expuseram tais momentos de trocas comigo e com a câmera filmadora como uma experiência positiva durante a avaliação das atividades.

Porém, julgo importante salientar que no próprio envolvimento das atividades elas expressavam sentidos sobre o brincar na brinquedoteca. Ou seja, essa expressão de sentidos aconteceu não somente nos momentos em que as crianças tiveram a possibilidade de expressar verbalmente o seu ponto de vista sobre as atividades propostas, mas no seu próprio movimento de engajamento e de resistência frente às mesmas.

A opção de filmar todas as situações para posteriores análises já foi justificada. É necessário destacar também o elevado custo final da pesquisa e as dificuldades para a transformação das fitas de VHS em DVD. O que foi necessário por causa do preço elevado das fitas em VHS e do grande volume de informações registradas. Ao mesmo tempo, houve dificuldades em encontrar um programa informático que realizasse a conversão das fitas VHS para a sua gravação em DVDs. Visto o custo das peças e dos programas necessários para fazer as conversões das formatações e da dificuldade de dominar os meios tecnológicos para tal, optei em contratar um especialista para realizar esse serviço.

Em relação aos questionários, também vejo ser importante destacar que, quando este foi elaborado, não se vislumbrou a possibilidade de analisá-lo posteriormente com procedimentos específicos para o tratamento de informações quantitativas. Assim, as

44. Sobre esta questão, sugiro a leitura do texto de JOBIM e SOUZA, S. (2003).

perguntas da segunda parte do questionário, com as questões abertas, não foram estruturadas e pensadas para futuras tabulações e categorizações, o que gerou um trabalho posterior dobrado. Tal fato também resultou na exclusão de informações relativas às questões quanto ao tempo de brincar e de assistir televisão das crianças, em decorrência da quantidade e da diversidade de respostas que apareceram, e pela dificuldade de categorizá-las com coerência.

Mas, ao mesmo tempo, essa forma de coletar informações com questões abertas possibilitou à população expressar sua fala sobre como ela significava a realidade pesquisada. Pois, ao deixar os sujeitos a possibilidade de se expressarem livremente, com suas palavras, frente aos temas levantados, o pesquisador não corre o risco de direcionar as respostas com palavras que tenham sentido para ele e que são indiretamente “impostas” nas questões de pesquisa (Vienne, 2005).

Finalmente, compreendi ser importante também realizar entrevistas e ouvir os agentes organizadores e responsáveis pela escola e pela brinquedoteca, uma vez que estes constroem sentidos decorrentes de como compreendem e organizam a realidade através de um conjunto complexo de crenças e de valores sobre a criança, o brincar e a educação. Tais marcos serviram de base para categorizar, explicar e predizer os acontecimentos do mundo (Olabuenaga, 1999) e podem ter tido influência direta ou indireta na organização e no funcionamento da brinquedoteca. Pode-se perguntar: influenciaram também o brincar das crianças nesse espaço? É o que discutiremos nos capítulos a seguir.

4. A comunidade e a cultura lúdica⁴⁵

4.1. Caracterização da comunidade: um pouco da sua história

A escola está inserida num dos bairros mais prestigiados de Florianópolis por seu alto valor imobiliário, em decorrência da proximidade da Lagoa da Conceição e da grande área com vegetação ainda preservada, localizando-se entre os bairros Lagoa da Conceição e Porto da Lagoa. O intenso crescimento demográfico que iniciou na década de 80 em toda a Ilha de Santa Catarina produziu mudanças significativas na estrutura e na composição da população que vive nesse local.

Florianópolis localiza-se na Ilha de Santa Catarina. O município abrange os 410 Km² de superfície da ilha e mais uma área de 41 km² do continente. Por contar com uma orla marítima de 172 Km dividida em 44 praias, a chamada “Ilha da Magia” tem no turismo uma grande fonte de renda.

Segundo dados obtidos através de documento expedido pelo Gabinete de Planejamento de Florianópolis (GAPLAN) em 1998, as principais fontes da economia do município focalizam-se nos setores terciário, especialmente nas atividades de comércio, de prestação de serviços, e das atividades ligadas ao turismo, e secundário, através da indústria de transformação. Segundo esse documento, há o predomínio do setor terciário, enquanto que no setor primário - agropecuária e pesca - há apenas uma pequena participação.

O turismo tem destaque no documento por ser expressivo na geração de novas atividades econômicas e, conseqüentemente, por propiciar alterações nas formas de organização social, pois

[...] além de gerar divisas através de estabelecimentos como hotéis, agências de viagens, restaurantes, bares, campings e outros, também estimula a economia informal com aluguéis de casas pelos próprios proprietários, o surgimento de novos vendedores ambulantes nas praias e a organização de passeios de barco pelos pescadores (GAPLAN, 1998, p. 30).

Nesse contexto, a comunidade do Canto da Lagoa é caracterizada como um bairro residencial em franco processo de crescimento, cujos habitantes iniciais eram descendentes de imigrantes açorianos comumente chamados de “manezinhos da ilha”⁴⁶.

⁴⁵ As informações que aparecem neste capítulo podem ser encontradas em PETERS (2007).

⁴⁶ Mané ou o seu diminutivo Manezinho é a forma originalmente pejorativa de se referir ao homem nativo que equivale a “matuto”, “jeca” ou “tolo” e no caso, “manezinho da ilha” o nativo nascido na Ilha de Santa Catarina. Porém, observa-se nos últimos anos um movimento de revalorização positiva dessa figura, sobretudo pela mídia televisiva que se utiliza da imagem da figura do tenista Gustavo Kuerten, desde sua vitória em Roland Garros, como o manezinho que deu certo. Além disso, o grupo de mídia RBS atribui o

A imigração açoriana na Ilha de Santa Catarina ocorreu no período entre 1748 e 1756. Eram colonizadores que deixaram sua terra natal, o Arquipélago dos Açores, devido aos abalos sísmicos e à superpopulação das ilhas. Os assentamentos açorianos adotaram a estrutura agrária de pequena propriedade familiar. Como a cultura do trigo utilizada na terra natal não se adaptou às novas condições climáticas, os colonos açorianos passaram a cultivar produtos de subsistência como a mandioca, o milho, o algodão, o café e a cana-de-açúcar. Dedicaram-se também à cultura da pesca artesanal (que dependia das épocas do ano em que os cardumes apareciam), à caça às baleias e à produção de óleo desse animal (Piazza, 1983).

Essa forma de organização em pequenas propriedades, em que se cultivava e fazia “um pouco de tudo”, teve como consequência a formação de pequenos produtores independentes e donos de seus meios de produção; o que garantia, mesmo que de forma precária, a sua auto-suficiência.

As características pitorescas da cultura açoriana, adaptadas às novas condições de vida, permaneceram vivas na região até o início da década de 80. Diziam respeito, sobretudo, ao modo de vida de uma comunidade onde as pessoas se conheciam e se ajudavam mutuamente e às suas várias manifestações culturais: os bailes nos clubes (em que se reuniam também pessoas das comunidades vizinhas), as danças (como o pau-de-fita, o boi-de-mamão⁴⁷, a chamarrita, a ratoeira, a gazona, a quadrilha) e ainda, o Terno dos Reis, a cantoria do Divino, entre outros. O carnaval também era uma importante manifestação cultural em que toda a comunidade “brincava” de jogar água e polvilho uns nos outros, alguns estando mascarados (Lupi, s.d).

Porém, essa forma de organização social e suas manifestações culturais passou por mudanças a partir da década de 60 e 70 do século passado que transformaram a configuração econômica e política da Ilha de Santa Catarina: a conclusão da BR 101, que integrou Florianópolis à rede urbana da região sul; a implantação da Universidade Federal de Santa Catarina e do aeroporto, a vinda da sede da Eletrosul (Centrais Elétricas do Sul

“Troféu Manezinho da Ilha” para personalidades destacadas na Ilha. Sobre esta questão ver Fantin (2000) e Rial (2001)

47. O boi-de-mamão é um folguedo do folclore catarinense localizado principalmente na região litorânea cujas origens remontam as brincadeiras do boi feitas nos Açores. Sendo uma representação cômica da morte e da ressurreição do boi, ele é composto por figurantes voluntários sob as fantasias, feitas por uma armação de metal, madeira e pano. Entre as figuras que aparecem no boi-de-mamão estão: o boi, o proprietário do boi, a bernúncia, a maricota, o doutor, a viúva, o cavalinho, a cabrinha, os bois, os corvos, os ursos, entre outras. Ele também é considerado como uma das brincadeiras de maior atração popular. Sobre esta questão, ver Gonçalves (2006).

Brasileiro), entre outras empresas federais e do Estado. Conseqüentemente: ampliaram-se os cargos públicos administrativos e houve um incremento no comércio e nos serviços, o que trouxe à Ilha “[...] um novo ritmo de cotidiano e crescimento, alterando substancialmente seu espaço, assimilando social e fisicamente a maioria das localidades que se mantinham isoladas” (OLIVEIRA, 1992, p.71).

A autora indica que esse processo foi marcado, sobretudo, por três características:

A primeira é o interesse turístico-balneário nas localidades costeiras, consagrado no início dos anos 80, gerando grande crescimento da densidade construída e da densidade populacional sazonal que, em geral, dobra a população no período do verão.

A segunda é a participação destas populações no sistema produtivo urbano, levando ao contínuo abandono das atividades agrícolas e pesqueiras e ao ingresso em empregos assalariados nas instituições públicas e privadas.

A terceira é que, com a ampliação das atividades urbanas da cidade-capital, houve um incremento populacional pela imigração interna do estado e de estados vizinhos. Estes novos contingentes populacionais são atraídos por modos alternativos de morar, por algumas localidades, mais distantes do centro (Ibid., p.72).

Estas duas últimas características são consideradas como transformadoras dessas localidades em bairros urbanos, “[...] seja pela população já existente e seus descendentes, chamados “nativos”, seja pela população oriunda do crescimento urbano, principalmente “o pessoal de fora” (Ibid., p. 72).

O Canto da Lagoa, é considerada uma dessas localidades, numa região interiorizada que até meados da década de 80, praticamente, não interagiu com algum espaço turístico, “[...] de forma que eram poucas e lentas as transformações espaciais, tanto no nível macro do assentamento, como a nível micro dos seus espaços abertos comuns, das edificações, ou do parcelamento” (Ibid., p.74).

Em decorrência disso, a transformação espacial do Canto da Lagoa é considerada “além e conjuntamente” ao desenvolvimento turístico da Ilha, pela transformação da comunidade em bairro de moradia permanente. De qualquer forma, tornou-se um bairro residencial que cresceu em razão do desenvolvimento interno de sua população local e do processo de urbanização crescente, caracterizado pela mercantilização da terra.

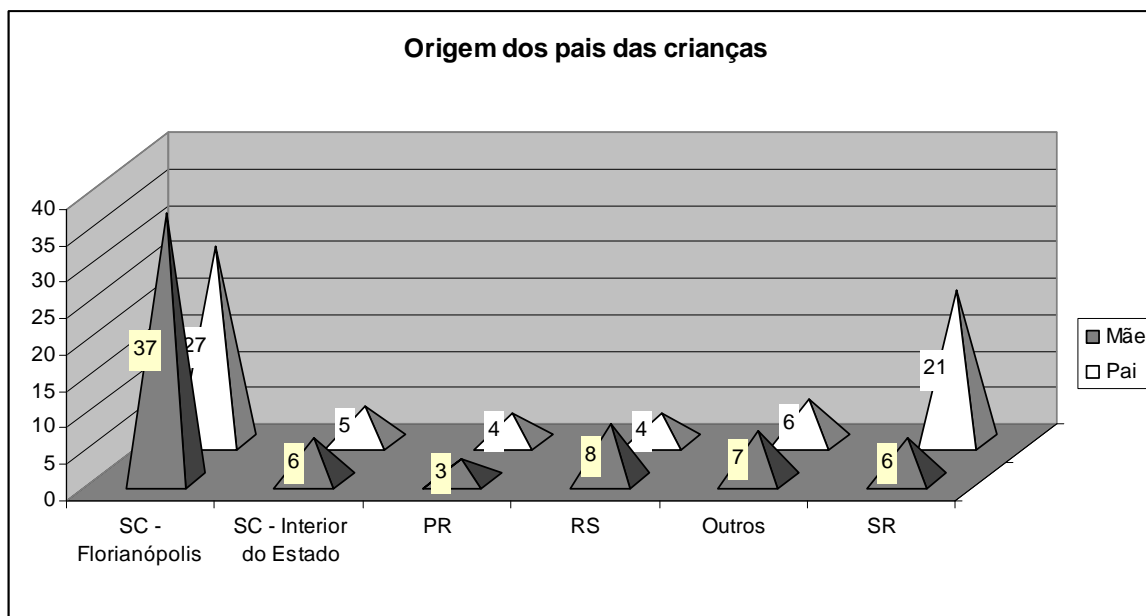
Quanto à população predominante do bairro, é formada pelos “nativos”, cuja cultura foi marcada pela tradição açoriana de subsistência, decorrente da pesca, do cultivo de produtos agrícolas, da criação de animais para o consumo próprio e da renda de bilro. E

também pelos moradores de “fora”, normalmente representados por migrantes paulistas e gaúchos com alto poder aquisitivo e estabelecidos profissionalmente. Estes “[...] construíram grandes muros, estabelecendo pouca relação com a vizinhança. Na maioria das vezes relacionam-se com o “pessoal nativo”, como patrão e empregado. “Seus filhos estudam em escolas distantes do bairro” (PPP, 2005, p. 7).

O perfil dos pais das crianças que freqüentam a escola *lócus* desta pesquisa é de descendentes de “nativos” (representados pelo pai ou pela mãe da criança) que atuam como prestadores de serviços na própria região, e cuja escolaridade majoritária vai do ensino fundamental ao ensino médio.

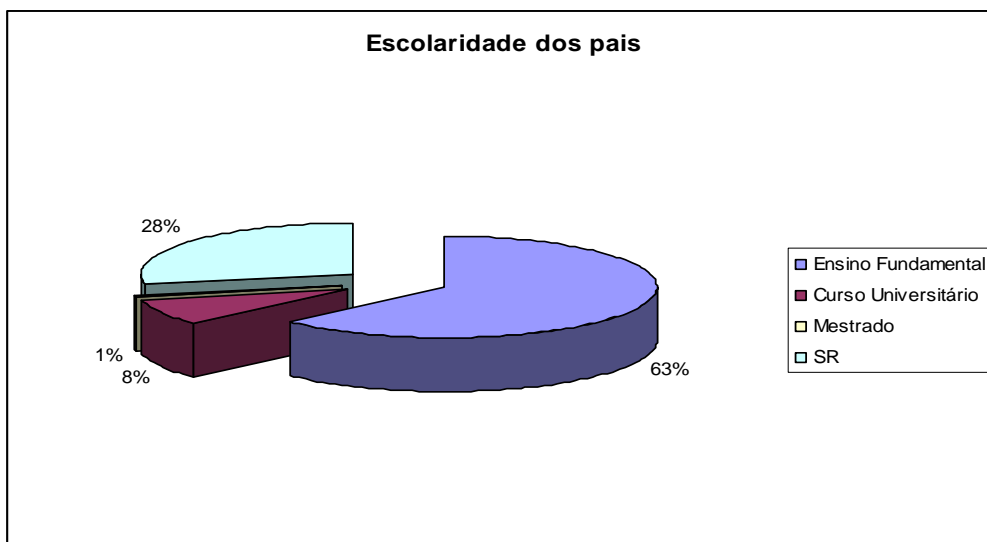
Para melhor conhecer e descrever o perfil da população pesquisada, foram enviados questionários (Anexo 4) aos 92 alunos da escola para serem preenchidos em família. 67 questionários foram devolvidos. A partir dessas informações, 64 pais e mães afirmaram ser provenientes da região de Florianópolis/SC. 37 mães e 27 pais afirmaram ter nascido na região. Equiparativamente, observamos um número relativamente baixo de habitantes provenientes de outras regiões.

Gráfico 3: Origem dos pais das crianças



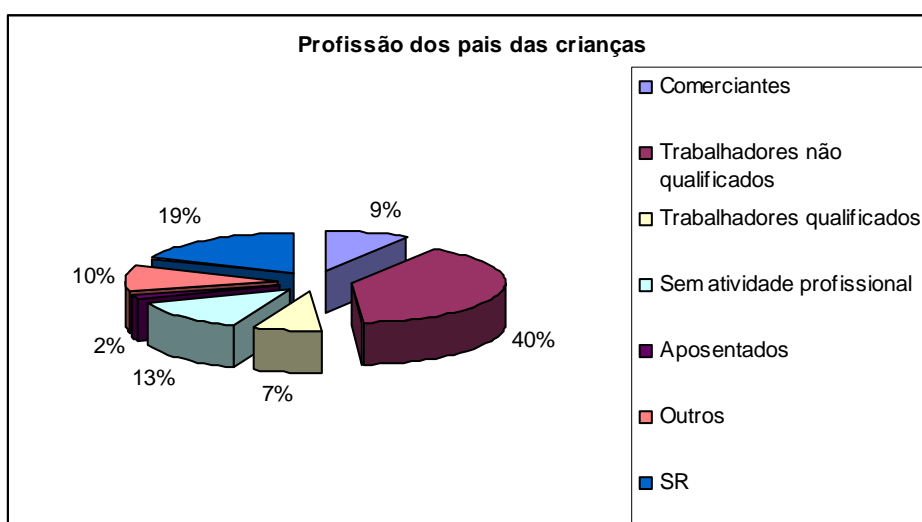
Em relação à escolaridade dos pais das crianças, 67% dos dados obtidos indicam uma formação até o Ensino Fundamental.

Gráfico 4: Escolaridade dos pais das crianças



Tal fato tem reflexo no perfil sócio-profissional dos pais das crianças. A categoria “trabalhadores não qualificados” forma 40% dos dados. Em segundo lugar, com 13% dos dados, aparece a categoria “sem atividade profissional”, que diz respeito, no caso, às donas de casa que não recebem remuneração. E em terceiro lugar, com 9% dos dados, aparece a categoria “comerciantes”, representada por pequenos comerciantes locais, que também não necessitam de uma formação profissional específica para exercerem seu ofício.

Gráfico 5: Profissão dos pais das crianças

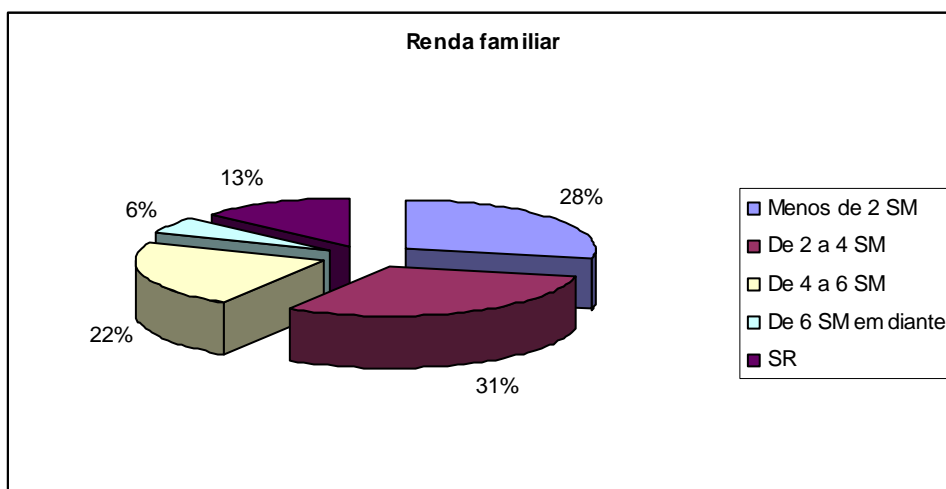


A maioria da população tem casa própria em decorrência da tradição de herdar um terreno quando há casamento na família. Mas, como os terrenos estão cada vez mais caros

e escassos, a tendência atual é de construir um maior número de casas em cada terreno de menor tamanho, o que resulta na redução do tamanho do seu quintal.

Devido a baixa qualificação profissional, 39 famílias recebem de 1 a 4 salários mínimos (59% da população consultada). Mas, de qualquer forma, parece haver um equilíbrio entre as famílias que recebem de 1 a 2 salários mínimos (28%) e de 2 a 4 salários mínimos (31%).

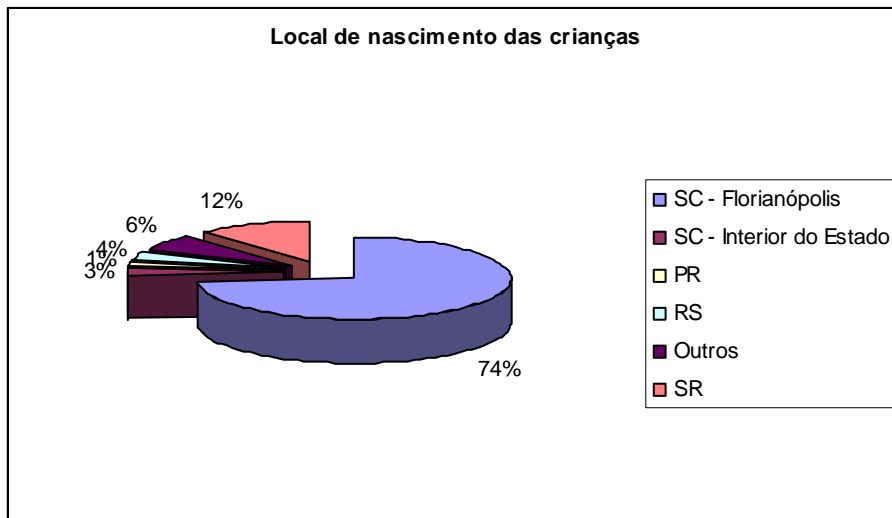
Gráfico 6: Renda familiar dos pais das crianças



Na visão da direção da escola, a população não apresenta grandes dificuldades econômicas para a sobrevivência. Mas ao analisar as respostas dos questionários, é expressivo o número de famílias que sobrevivem com, no máximo 2, salários mínimos. É expressivo também o número de mães que trabalham como empregadas domésticas e que provém a casa sozinhas com apenas um salário mínimo.

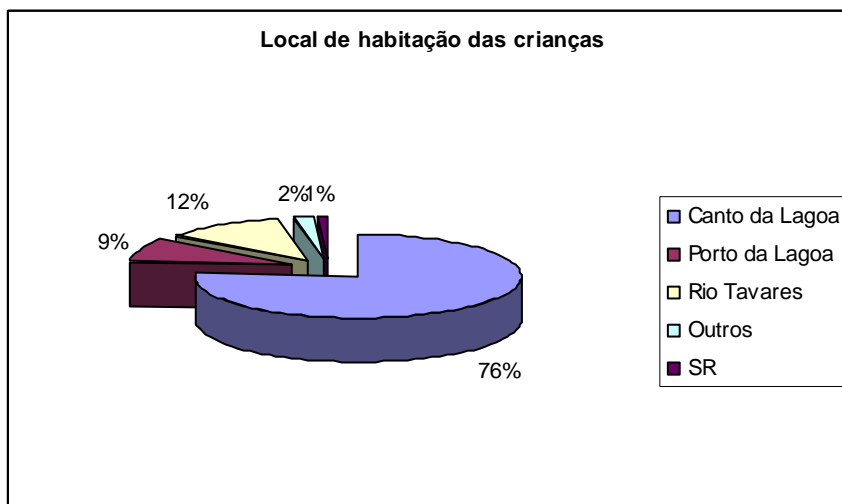
Outra informação advinda da escola é que a rotatividade de alunos é baixa, o que demonstra a pouca circulação de moradores do local que freqüentam a escola. Este dado foi confirmado pelas respostas dos questionários, que apontam que 74% dos alunos da escola nasceram em Florianópolis.

Gráfico 7: Local de nascimento das crianças



Outra questão interessante é que a grande maioria da população habita na própria região: em 76% das respostas obtidas os pais afirmam habitar no Canto da Lagoa. Já 21% das respostas demonstram que as famílias habitam na região do Porto da Lagoa e do Rio Tavares.

Gráfico 8: Local de habitação das crianças



4.2. Características da cultura lúdica da população pesquisada

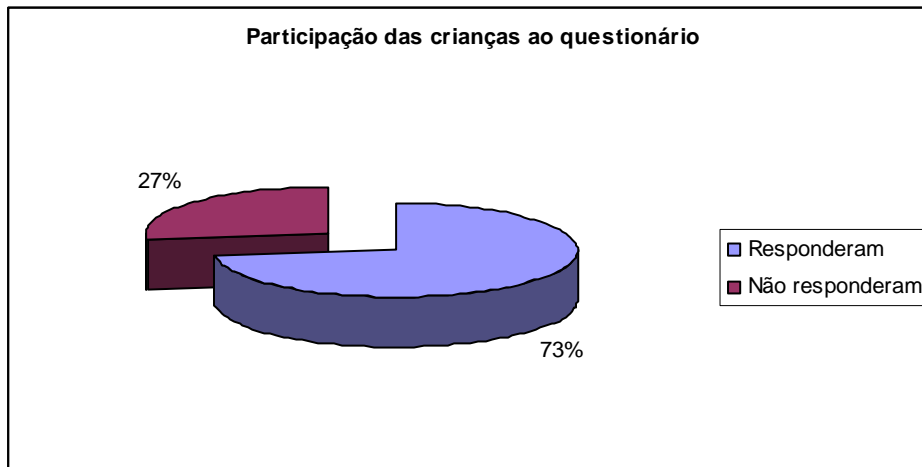
Objetivando conhecer a cultura lúdica das crianças e a da infância dos seus pais, para melhor contextualizar a população que frequenta a brinquedoteca escolar, serão apresentados e discutidos, neste capítulo, os dados relativos às respostas dos questionários enviados às famílias.

Os questionários foram compostos de uma primeira parte contendo questões “objetivas” visando a obtenção de informações gerais sobre as crianças, como data e local de nascimento, e das famílias, como endereço residencial, nome dos responsáveis e grau de parentesco, origem, profissão, renda familiar e grau de formação. Nessa parte algumas informações foram complementadas pela consulta às fichas individuais dos alunos. Os questionários também continham uma segunda parte, mais “aberta”, visando coletar informações relativas às atividades realizadas pelas crianças no seu dia-a-dia, à cultura lúdica no que diz respeito a o que, do que, com quem, quanto tempo e onde as crianças e os pais brinca(va)m. E, finalmente, ao tempo e aos programas de televisão mais assistidos pelas crianças.

Temos claro que as respostas dadas nos fornecem informações sobre um grupo de crianças e sobre a memória dos seus pais. Elas expressam também como estes significam a realidade pesquisada. Elas nos fornecem então a possibilidade de analisar tendências do contexto pesquisado.

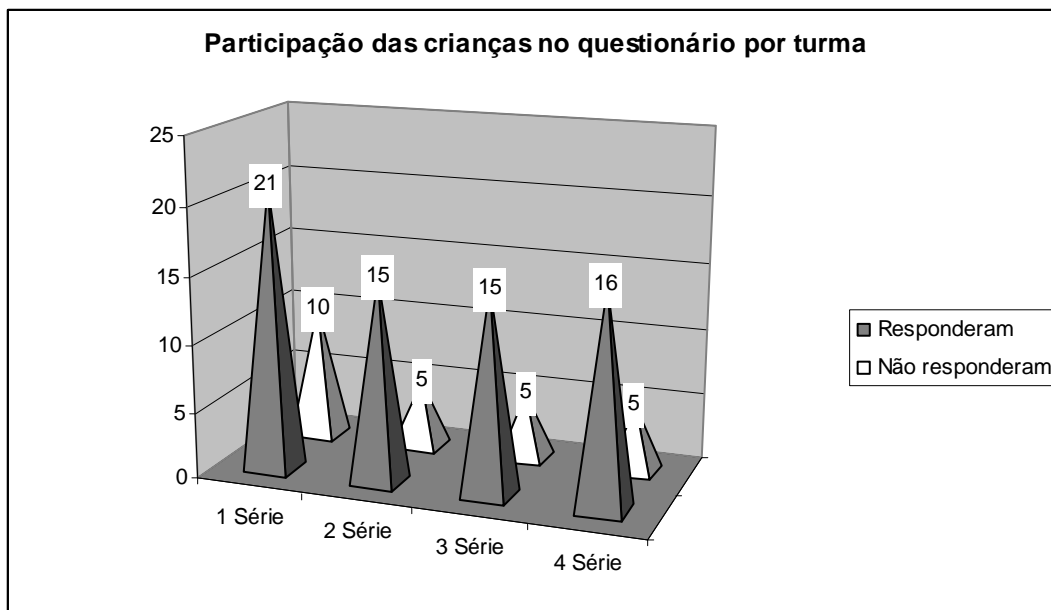
Lembramos que dos 92 questionários enviados às famílias, 67 foram respondidos, donde uma participação de 73% da população de crianças da escola. É importante esclarecer que esses dados referem-se ao número de questionários enviados às famílias e respondidos e não têm relação com os dados relativos ao número de autorizações dos pais para a participação das crianças nesta pesquisa, expostos no gráfico 1.

Gráfico 9: Participação das crianças ao questionário



Observamos um equilíbrio no número de participantes que responderem aos questionários por turma.

Gráfico 10: Participação das crianças ao questionário por turma



Como vimos, o mesmo não aconteceu em relação ao número de autorizações que foram assinadas pelos pais para a participação das crianças nesta pesquisa, demonstrado no gráfico 2, que demonstra o desequilíbrio de participação entre as turmas.

4.2.1. Local e com quem as crianças e pais brinca(va)m

As mudanças econômicas que caracterizaram Florianópolis a partir da década de 70 resultaram no aumento significativo da produção, da circulação e do consumo de bens e serviços que, visivelmente, chegaram à comunidade do Canto da Lagoa a partir da década de 80. Essas alterações ocasionaram modificações estruturais no bairro por causa do crescimento da população local. Elas tiveram conseqüências na ocupação dos terrenos ociosos (construção de casas e de condomínios para a população migrante), e na circulação de veículos, sem, no entanto, uma adequada infra-estrutura. Tais fatores afetaram o modo de vida da população local e também as possibilidades do brincar de sua população infantil. Além das mudanças na comunidade, as informações obtidas expressam alterações nos locais onde as crianças brincam e novas tendências (com quem elas brincam e, sobretudo, do que elas brincam).

Como o bairro Canto da Lagoa localiza-se entre a serra coberta por uma densa vegetação e a Lagoa da Conceição, as construções de casas expandiram-se tanto em direção ao morro quanto à beira da lagoa e da estrada. A maioria das casas e condomínios que foram construídos recentemente na beira da lagoa pelas pessoas migrantes consideradas como de “fora” comportam altos muros e impedem a circulação dos antigos moradores, cuja tradição dizia respeito à pesca e à utilização da lagoa como local de lazer. Esse fato atingiu sobretudo as crianças, uma vez que “A rua e a praia eram espaços de socialização, onde as crianças se encontravam e costumavam brincar de taco, de bolinha de gude e jogar bola” (PPP, 2005, p.6). Atualmente, a única rua do bairro é caracterizada pelo intenso movimento de carros e de motos constituindo-se em permanente perigo; com a praia praticamente inacessível, cada vez mais as crianças encontram-se privadas de espaços para o brincar.



Figura 10, 11 e 12 : Fotos de casas do bairro Canto da Lagoa - Leila Peters, em 08/2006



Tal fato confirma-se a partir dos tópicos que foram levantados na reunião de pais do dia 22/05/2006, em que a professora da 4^a Série explicou sobre o projeto da Agenda 21⁴⁸ na qual sua turma estava envolvida. Após sua explicação, a coordenadora da reunião levantou os problemas da comunidade e suas possíveis soluções. A cada ponto levantado, a coordenadora anotava no quadro negro da sala de aula o resumo escrito dos problemas e soluções/sugestões levantados pelos pais e pelos professores.

A tabela 2 apresenta a síntese do que foi debatido e anotado durante a reunião:

48. “A Agenda 21 Brasileira é um processo e instrumento de planejamento participativo para o desenvolvimento sustentável e que tem como eixo central a sustentabilidade, compatibilizando a conservação ambiental, a justiça social e o crescimento econômico. O documento é resultado de uma vasta consulta à população brasileira, sendo construída a partir das diretrizes da Agenda 21 global. Trata-se, portanto, de um instrumento fundamental para a construção da democracia ativa e da cidadania participativa no País”. In: (<http://www.ambientebrasil.com.br/> site consultado em 07/08/2007)

Tabela 2 : Resumo da reunião sobre a Agenda 21

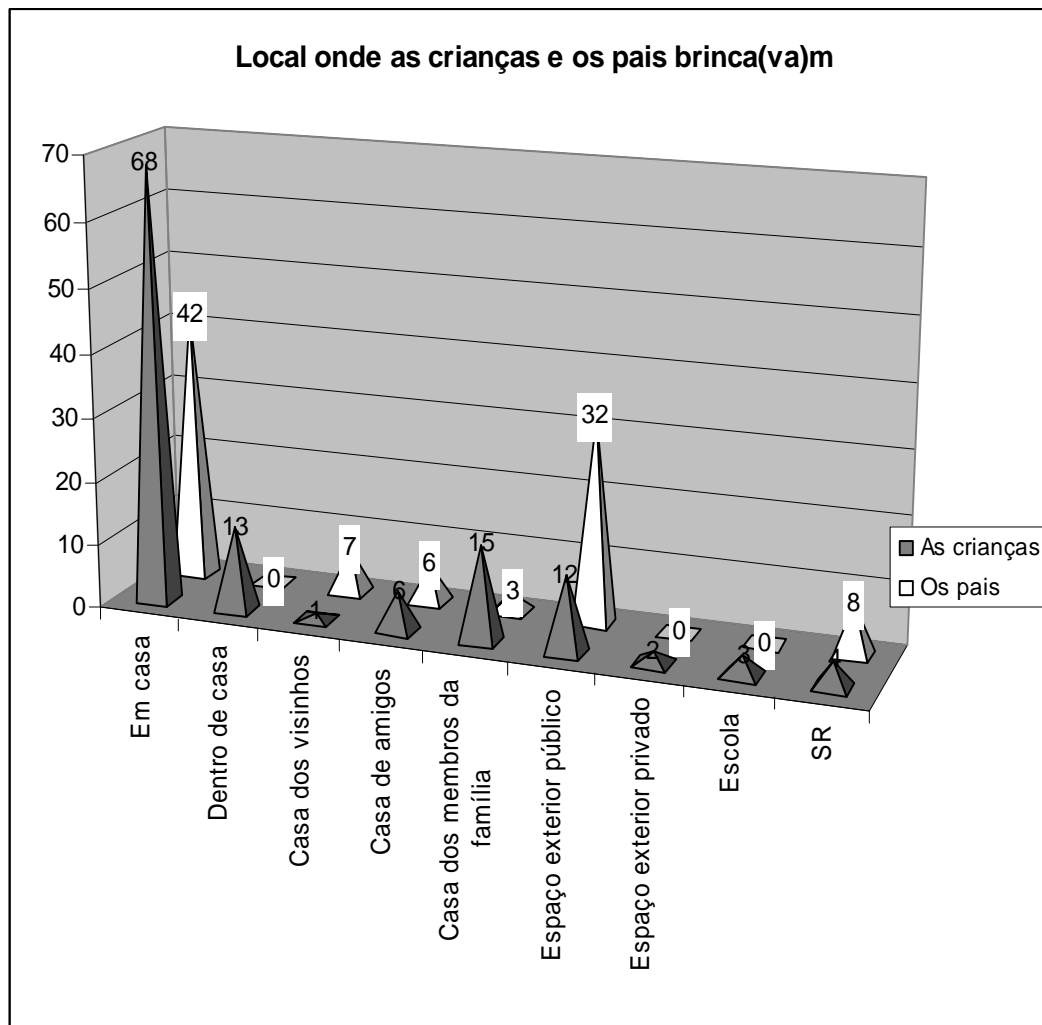
Problemas:	Soluções/sugestões dos pais e professores
Segurança da escola	Catraca com cadeado
A escola se tornou o espaço de lazer na comunidade.	Vigia/responsável
As crianças vêm brincar na escola nos finais de semana, o que gera problemas ⁴⁹	
Falta de uma ciclovia	
Segurança na calçada	
A lagoa está poluída e as crianças não têm mais acesso	Acesso à Lagoa e fiscalização

Tais questões novamente foram objeto de discussão na reunião da Agenda 21 que aconteceu no dia 24/06/2006 com os outros representantes da comunidade. Nessa reunião, os alunos da 4ª Série participaram como representantes das crianças nos grupos de discussão e apresentaram sua peça de teatro. Nela, novamente a temática sobre o espaço para as crianças brincarem foi tratada. Como encaminhamento, decidiu-se analisar a possibilidade/viabilidade de se construir um parque infantil no terreno localizado ao lado do NEI e da escola e que fica à beira da Lagoa.

Em decorrência dessas informações, justifica-se a tendência dos dados apresentados no questionário de apontarem um aumento do brincar em espaços domiciliares em detrimento dos espaços públicos. Observamos no gráfico 11 que foram 68 vezes citados pelas crianças o fato destas brincarem “em casa” (para 42 indicações de que os pais utilizavam esse espaço quando crianças). Assim como, o fato de brincar “dentro de casa” apareceu nas respostas de 13 crianças e não foi citado pelos pais. Já a diminuição da utilização dos espaços públicos é demonstrada pelas 32 respostas citadas pelos pais, para 12 respostas citadas pelas crianças.

49. Destacamos que em função de arrombamentos na escola, não foi mais permitido a sua utilização nos finais de semana, mas as crianças vão jogar da mesma forma. Os pais comentam que “(...) *as crianças não podem mais brincar na rua porque é perigoso e elas precisam brincar*”.

Gráfico 11: O local onde as crianças e os pais e crianças brinca(va)m



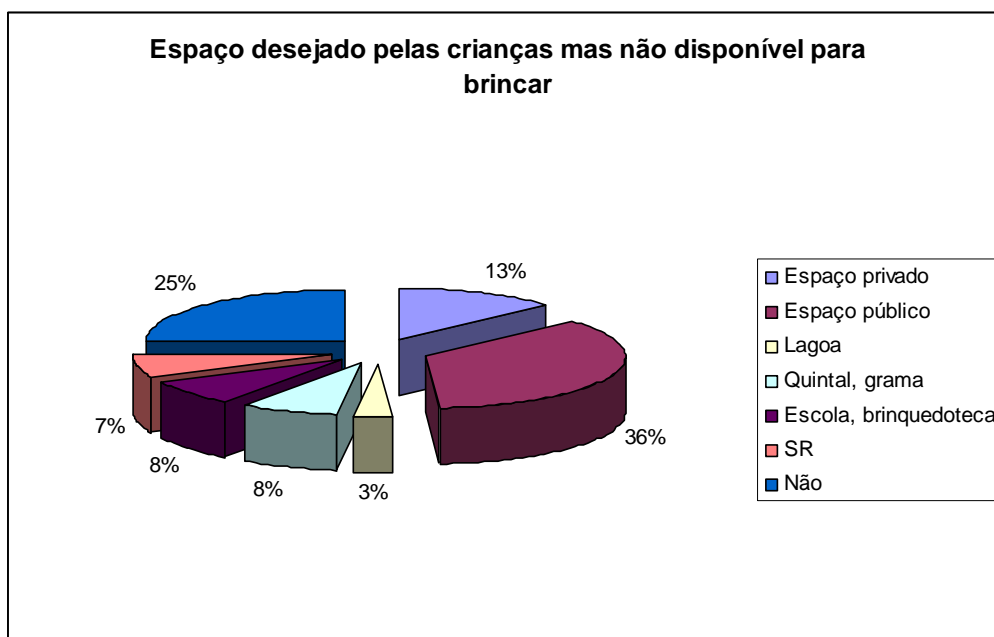
Nesse sentido, ao se fazer uma análise mais minuciosa dos questionários quanto à categoria “espaço exterior público”, observamos que os pais citam 18 vezes que eles brincavam na rua e as crianças a citam apenas 3 vezes. Os pais deixaram igualmente por escrito nos questionários suas impressões sobre essas alterações no bairro e nos locais onde eles brincavam, hoje ocupados pelos condomínios fechados aos quais as crianças não têm mais acesso: “*Em casa e onde é hoje o loteamento Saulo Ramos*” (mãe 1ª série). Terrenos estes ‘ocupados pelos ricos’, como afirma um pai da 2ª série: “*Na estrada e nos terrenos vazios que na época tinha e hoje estão ocupados pelos ricos*”. Eles afirmam que brincavam na rua, pois ela não apresentava os riscos que ela apresenta hoje: “*Na rua, era diferente, não tinha movimento nenhum e quase não passava carro. Não tinha o perigo que tem hoje*”. Parece que hoje as crianças buscam refúgio nas ruas dos condomínios fechados para

brincar, justamente porque eles apresentam uma maior segurança em relação à estrada geral do Canto da Lagoa. Mas como destaca a mãe de 1ª série, eles começaram a regular a circulação das crianças nas suas ruas impedindo-as de brincar: *“Tinha um local em que ele brincava muito, no Condomínio Resort Porto da Lagoa, mas agora não pode mais”*.

Os espaços exteriores públicos citados pelas crianças foram: praia, terreno baldio, praça, rua, campinho de futebol. E os espaços privados para brincar citados pelas crianças foram: clube e universidade.

Já os espaços desejados para brincar mas não disponíveis que foram mais citados pelas crianças foram os espaços públicos, com 36% das respostas, conforme o gráfico 12. Os mesmos citaram como espaços públicos desejados: praça, parque, espaço verde, espaço para pedalar, espaço para jogar futebol e colônia de férias. Em segundo lugar houve 25% das respostas que afirmaram haver um espaço desejado mas não disponível. Finalmente, aparece o espaço exterior privado, com 13% das respostas, citando como espaço desejado: piscina, LIC, Brincamundi, Toca do Parú e Condomínio Resort⁵⁰.

Gráfico 12 : Espaço desejado pelas crianças mas não disponível para brincar



Como já foi exposto⁵¹, a rua vem sendo cada vez menos considerada um espaço para o brincar das crianças em decorrência dos perigos resultantes do aumento expressivo

50. LIC (Clube sportivo privado), Brincamundi e Toca do Parú (Espaços de brincar privados) e Condomínio Resort (local de habitação privado e fechado com muros)

51. Na discussão teórica, na contextualização da pesquisa e nas discussões que ocorreram nas reuniões da

da circulação de veículos, e da não destinação de espaços para ciclistas e para pedestres. A falta de calçadas para pedestres em algumas regiões do bairro é em decorrência do costume de fazer a cerca no limite do terreno com a estrada “[...] uma prática do meio rural em que a circulação de veículos é pequena. Com o aumento do trânsito, a falta de espaço para passeio público tem causado preocupação aos moradores com relação à segurança dos pedestres” (PPP, 2005, p. 6)

A exemplo, durante a fase da coleta dos dados, aconteceram dois acidentes com crianças que foram atropeladas quando estavam circulando com suas bicicletas. Assim, o sentido atribuído à rua, que foi expresso, é de que a mesma é um espaço de perigo e não mais de circulação e de encontro da população local, para conversas no final da tarde, e para as crianças brincarem⁵².

Isso também é demonstrado nos outros dados relativos ao espaço do brincar, no gráfico 11, que evidenciam um maior equilíbrio entre o brincar em casa e nos espaços públicos, por parte dos pais. Já para as crianças, aparece a tendência de cada vez mais brincarem em casa e dentro de casa. Como demonstram os dados, os pais não citam o brincar dentro de casa como uma experiência que tenha sido importante para eles. Já as crianças mostraram o desejo de brincar em espaços públicos que já não estão mais disponíveis.

É importante destacar que a região onde foi construído o Condomínio Resort era um grande espaço arborizado que se localizava na beira da lagoa e era frequentemente utilizado pelos pais das crianças, para brincar, na sua infância. Porém, hoje as crianças da comunidade não têm direito de entrar para brincar nas inúmeras ruas desse condomínio, que são calçadas e seguras devido ao menor trânsito de automóveis. Elas também não podem brincar nos parques infantis existentes no seu interior.

Outra tendência importante que se evidencia é de as crianças brincarem cada vez mais com apenas um irmão ou irmã; ao contrário dos pais que citaram um número maior de vezes que brincavam com os irmãos. Isto pode estar relacionado com a tendência da baixa na taxa de natalidade no sul do país⁵³. As crianças também citam um maior número de vezes o brincar com primos e na casa de membros da família, o que se aproxima mais de uma

Agenda 21.

52. Ver mais detalhes sobre esse assunto em Lago (1996).

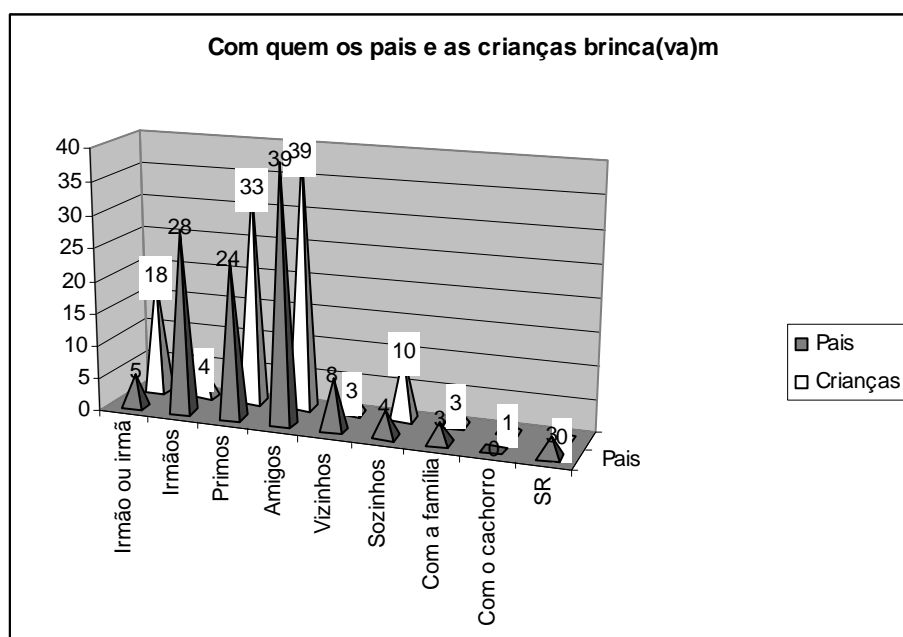
53. Esses dados foram extraídos das fichas individuais dos alunos. O que pode estar associado à tendência da baixa na taxa de natalidade no Estado de Santa Catarina na última década. Este corresponde à média dos índices de natalidade na América Latina segundo resultados divulgados pela “Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), no site: <http://www.eclac.org/brasil/> Consultado em 30/08/2007.

concepção social privada e pautada nas relações familiares. Já os pais citam mais vezes o brincar na casa dos vizinhos e na companhia deles, o que demonstra uma abertura maior ao domínio público. Podemos tentar explicar o fato de as crianças brincarem mais com os primos porque muitas vezes os parentes as cuidam durante o período em que os pais trabalham. Da mesma forma, as crianças talvez brinquem menos com os vizinhos justamente porque estes são cada vez mais estranhos e inacessíveis.

Essa situação é reflexo das relações sociais entre os moradores, que começaram a mudar a partir do movimento migratório da década de 80. A “[...] a explosão demográfica, verificada com a migração de centenas de gaúchos para o bairro ajuda a afastar os moradores. Se antes, em um quilômetro de estrada havia 3 ou 4 moradores e todos sabiam a quem elas pertenciam, agora têm-se 50, 100 casas, tornando-se impossível conhecer a todos” (RIAL, 1988, p. 55 apud PPP, 2005, p. 6).

Como já vimos, os dados mostram uma que as crianças brincam mais com um irmão ou irmã enquanto os pais brincavam com irmãos.

Gráfico 13 : Com quem as crianças e os pais brinca(va)m



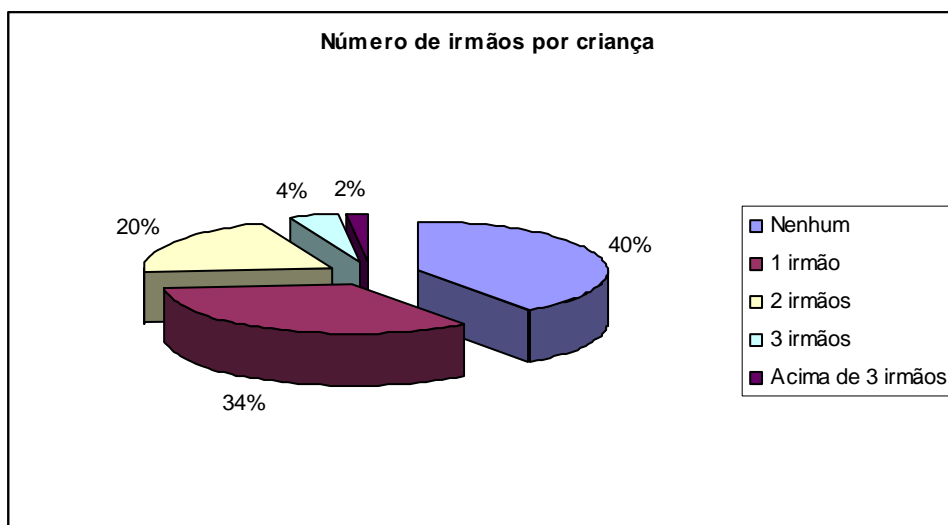
As respostas das crianças indicam 18 vezes que brincam com um irmão ou irmã em comparação a 5 vezes que os pais citam brincar com um irmão ou irmã. Eles, ao contrário, citam 28 vezes que brincavam com seus irmãos e irmãs, para 4 respostas das crianças. Aparece também que os pais citam um maior número das vezes o brincar com vizinhos: 8

vezes para 3 vezes nas respostas das crianças. Já as crianças indicam o maior número de vezes de que brincam sozinhas: 10 vezes para 4 respostas dos pais.

Ao mesmo tempo, observa-se uma equiparação em termos de brincar com membros da família, num total de 3 casos citados para ambos. Equiparam-se também as 39 respostas fornecidas por ambos em relação ao brincar com os amigos. Estes últimos continuam a ser considerados os parceiros mais citados para partilhar as brincadeiras.

Essa mudança de perfil, em que as crianças citam um número maior de vezes o brincar sozinhas ou com um irmão ou irmã, em relação ao número de vezes que os pais citam brincar com irmão, pode ser explicado a partir do gráfico 14, que demonstra o baixo índice de crianças nas famílias. Das 92 crianças da escola, 37 delas não têm irmãos, o que corresponde a 40% das crianças da escola. E 31 crianças têm apenas um irmão, o que corresponde a 34% das crianças. Juntas, essas duas categorias correspondem a 74% dos alunos.

Gráfico 14 : Número de irmãos por criança



Tanto os pais quanto as crianças citam igualmente os amigos como os parceiros privilegiados para suas brincadeiras. A pergunta que fica é: onde as crianças brincam hoje em dia com seus amigos? Se as crianças citam pouco o brincar na casa de vizinhos, e relativamente pouco nos espaços públicos, onde então elas brincam? Onde é o espaço de encontro das crianças?

Se a escola é o espaço onde as crianças se encontram todo dia, durante o período letivo, porque ela não é citada, no gráfico 11, como uma possibilidade de espaço para o

brincar? Causa estranheza essa omissão, sobretudo porque na escola onde estudam há uma brinquedoteca. Da mesma forma, o horário do recreio é de 30 minutos para que as crianças tenham um tempo maior para brincar livremente, diferentemente de outras escolas de Florianópolis, em que o recreio é de 20 min.

A escola ficou de fora então do discurso da população como um local de encontro entre as crianças da comunidade, para o brincar. Será em decorrência da proibição das crianças utilizarem a quadra nos finais de semana? Ou porque da brinquedoteca não poder ser utilizada fora do período letivo? Ou será que expressa a compreensão dos pais e das crianças de que o brincar na brinquedoteca é uma atividade escolar que difere do brincar em outros espaços?

4.2.2. Com o quê e do que os pais e as crianças brinca(va)m

Para a categorização dos brinquedos foram utilizados os três estados de produção dos brinquedos propostos por Manson (1995)⁵⁴ a saber : o ecológico, o artesanal e o industrial. O brinquedo é visto por este autor como um objeto econômico, cuja produção está relacionada ao nível tecnológico da sociedade, e não segue necessariamente uma cronologia, mas uma forma de fazer que seja própria de contextos e de momentos diferenciados de grupos sociais. Assim, os brinquedos foram compreendidos e categorizados a partir da seguinte classificação proposta pelo autor:

O brinquedo *ecológico*, caracteriza-se pela produção dos brinquedos pelas crianças e pelo seu meio/família a partir de materiais extraídos da natureza, como nas sociedades rurais; e a partir de materiais recicláveis, nas sociedades em via de desenvolvimento ou à margem da sociedade de consumo.

O brinquedo *artesanal*, caracteriza-se pela produção feita por artesões não especializados a partir de restos de materiais e da utilização de uma técnica específica conhecida pelos mesmos na sua fabricação. Esses são feitos em baixa escala e para uma distribuição de nível local.

E o brinquedo *industrial*, por sua vez, caracteriza-se pela produção que demanda uma concentração de capital, de mão de obra, um processo de mecanização e de distribuição nacional ou internacional.

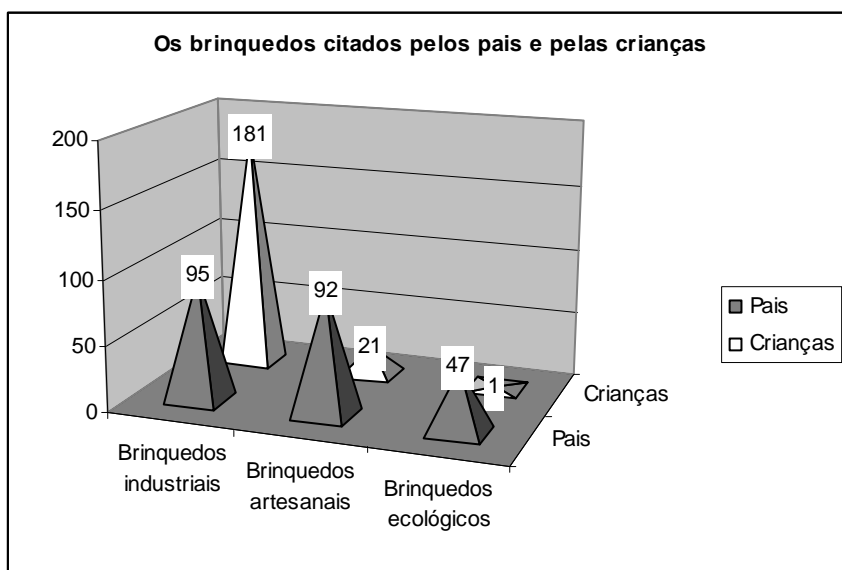
Os dados dos pais das crianças apontam um certo equilíbrio entre os brinquedos

54. A partir de PINON, R. (1967).

industriais e artesanais sendo estes citados 95 e 92 vezes. Os brinquedos ecológicos são citados 47 vezes (ver tabela da lista com os brinquedos mais citados pelos pais e pelas crianças, no anexo 7).

Já os dados das crianças apontam uma grande mudança no seu acervo de brinquedos, com grande destaque para os brinquedos industriais, num total de 181 citações. Os brinquedos artesanais são citados 21 vezes e apenas 1 brinquedo ecológico.

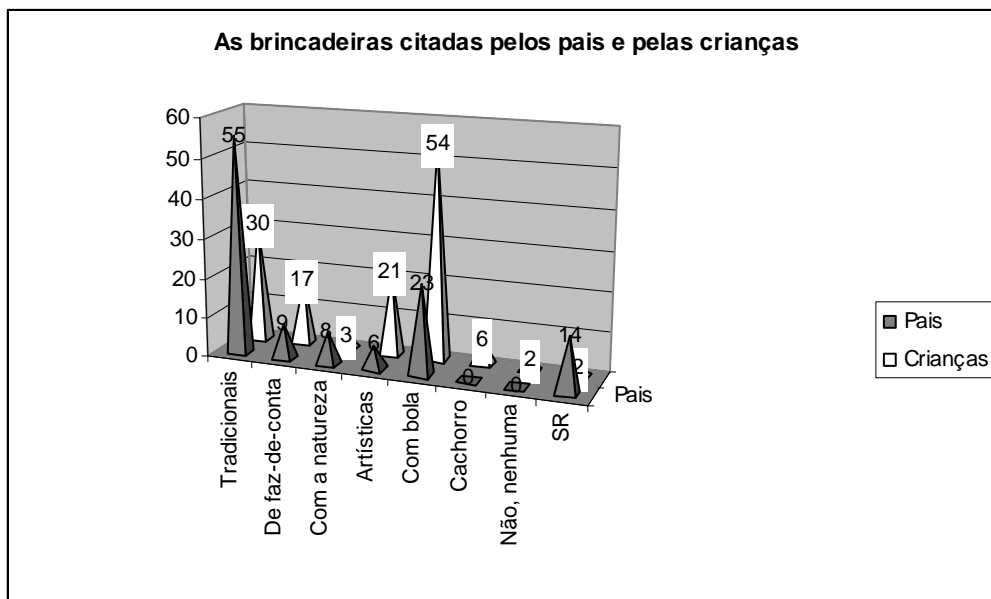
Gráfico 15 : Os brinquedos citados pelos pais e pelas crianças



A análise do gráfico 19 possibilita a observação de um declínio do número de brinquedos artesanais e, sobretudo, dos brinquedos ecológicos, utilizados pelos pais em relação às crianças, e um grande aumento do consumo dos brinquedos industriais, pelas crianças em relação aos pais.

Entre as brincadeiras citadas pelos pais, destacam-se as brincadeiras tradicionais, que apareceram 55 vezes. Em segundo lugar, para as crianças, destacam-se as brincadeiras com bola, que aparecem 54 vezes. Seguidas pelas brincadeiras tradicionais que foram citadas 30 vezes, e pelas brincadeiras de expressão artística, que foram citadas 21 vezes (ver tabela no anexo 8).

Gráfico 16 : As brincadeiras citadas pelos pais e pelas crianças



Evidencia-se com o gráfico 16 novamente uma grande diferença entre o número das brincadeiras tradicionais, que foram citadas pelos pais, em relação às brincadeiras tradicionais citadas pelas crianças. Observa-se também uma diminuição do número de brincadeiras junto à natureza: 8 vezes citadas pelos pais, para 3 vezes citadas pelas crianças.

Ao contrário, nota-se por parte das crianças o maior número de brincadeiras de faz-de-conta (17 para 9), expressivas (21 para 6), e de bola (54 para 23 vezes citadas pelas crianças, em relação aos pais⁵⁵). Outra questão que merece ser destacada é que o brincar com o cachorro aparece como uma nova possibilidade vislumbrada pelas crianças, mas não citada pelos pais.

Destacamos que os pais das crianças citam predominantemente brincadeiras e jogos (como atividades realizadas). Já as crianças, na atualidade, citam jogos (como objetos), brinquedos e personagens da televisão, como desencadeadores do seu brincar. Tais informações são confirmadas por Stephen Kline⁵⁶, ao afirmar que hoje as crianças se relacionam com as outras predominantemente por meio de objetos veiculados pela mídia.

55. Em relação à categoria jogar bola, as crianças citam 30 vezes o termo jogar bola para indicar: 14 vezes Futebol, 4 vezes Tênis, 5 vezes Vôlei e 1 vez o jogo “Queimada”. Os pais citam 17 vezes o termo jogar bola, e apenas 6 vezes Futebol.

56 Na conferência “*Jeu toxique: jouets et jeux de vidéos en tant que médias du jeu*”. “*Brincar tóxico: brinquedos e jogos de videogame como mídias do brincar*”. Proferida no XI Congresso Internacional de Brinquedotecas/2008

Para compreendermos esse fenômeno talvez seja interessante voltarmos um pouco à história da produção dos brinquedos. Segundo Benjamin (2002), os brinquedos eram inicialmente feitos em oficinas por artesãos, a partir da matéria prima da madeira, do estanho, da cera, etc. Apenas no século XIX surgiram indústrias especializadas na fabricação dos brinquedos. Entretanto é no século XVIII que se começa a perceber a criança como um consumidor em potencial, o que leva à expansão da sua produção. Conseqüentemente, o autor destaca o processo de emancipação do brinquedo, que começa a se impor em relação ao controle familiar, tornando-o cada vez mais estranho às crianças e aos pais.

Ao descrever a história do material e da técnica para produzir brinquedos infantis, considerado como um artigo secundário, o autor demonstra como a história da infância esteve ligada ao próprio processo de constituição das relações de produção vigentes. Ao se perguntar sobre os materiais disponíveis e as técnicas utilizadas naquele momento, buscava compreender como se organizava a economia, e que concepção de infância ela permitia.

Neste caso, quando os pais citam que eles brincavam depois de terminar as tarefas domésticas indicam um outro lugar das crianças na vida familiar e comunitária onde a participação das crianças era considerada como normal⁵⁷. Assim, o repertório de muitas das brincadeiras relacionavam-se diretamente à essas atividades familiares.

Para exemplificar essa situação, encontram-se reunidas no museu de Antropologia da UFSC as esculturas em argila de Franklin Cascaes⁵⁸, que retratam crianças brincando⁵⁹, como parte do conjunto das suas obras sobre a cultura açoriana na Ilha da Santa Catarina. É interessante destacar que, num primeiro olhar, torna-se difícil distinguir essas esculturas como sendo de crianças brincando ou de adultos trabalhando. Tal fato pode ter duas explicações: ou elas expressam a dificuldade do artista em esculpir corpos infantis visto que o mesmo podia não possuir o domínio da técnica, por ser auto-ditada, ou elas

57. Como nas “farinhadas”, onde toda a comunidade se reunia para fazer coletivamente a farinha de mandioca.

58. Franklin Cascaes (São José, 16 de outubro de 1908 — Florianópolis, 15 de março de 1983) foi um pesquisador da cultura açoriana, folclorista, ceramista, artista plástico, gravurista e escritor brasileiro. Dedicou sua vida ao estudo da cultura açoriana na Ilha de Santa Catarina e região, incluindo aspectos folclóricos, culturais, suas lendas e superstições.

59. As brincadeiras representadas pelas esculturas são as seguintes: menino empurrando carrinho com roda recortada em madeira; menino soltando hélice feita de lata; menino jogando pião; ciranda de roda - ratoeira (meninos e meninas); menino atirando com um botoque; menino jogando bolinha de meia; menino jogando bolinha de vidro; menino empurrando carrinho feito com duas rodas recortadas de madeira; meninos brincando com carvalho feito em folha de madeira; menino puxando parelha de bois feitas com ramas de mandioca; cavalo de bambu; fabricando farinha; arco e flecha; batizado de bonecas; cavalinho de folha de palmeira; soltando pipa; brincando de engenho; carretão; peteca; boneca rendeira; puxando zorra.

apresentam a estatura e feições de “adultos em miniatura”, justamente por corresponder à compreensão da infância da época. Elas apresentam um modo de vida em que não existia uma divisão como a que se apresenta na atualidade entre as atividades e o mundo das crianças e dos adultos; uma vez que as crianças participavam das tarefas laborais, assim como os adultos dos jogos e das brincadeiras, pois ambos eram comuns e ocorriam frequentemente nas épocas de cultivo e nas festas sazonais. Essas festividades, por sua vez, eram realizadas em espaços públicos, tais como praças e ruas, que eram também consideradas como locais de encontro e de convívio coletivo. Cita-se como exemplo a Ratoeira, o Boi-de-mamão e a controvertida Farra-do-Boi.

Porém, é importante salientar que a ilustração dessas brincadeiras por parte do artista não concerne diretamente à cultura lúdica da geração dos pais das crianças. Ela lembra mais a dos seus avós. Esta, por sua vez, já foi, em alguma medida, diferente daquela vivida por seus pais. Mas, sem dúvida também teve seus reflexos e, com certeza, esteve muito mais próxima deles do que das crianças hoje em dia.

De qualquer forma, tais esculturas indicam como o conteúdo imaginário das brincadeiras das crianças está ligado ao modo de vida do qual elas fazem parte, envolvendo relações sociais e regras de comportamento muitas vezes ainda impraticáveis na vida real. Neste sentido, como já vimos anteriormente, a brincadeira “[...] é mais memória em ação do que uma situação imaginária nova” (VYGOTSKI, 1987, p. 117), pois apresenta-se mais como a lembrança de algo que aconteceu do que uma “criação fantástica”.

Estudos de Elkonin (1998) também demonstram que na brincadeira as crianças reconstróem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais, e que seus temas são influenciados diretamente pela realidade que as circunda.

Para este autor, a realidade pode ser convencionalmente dividida em duas esferas: a dos objetos naturais e a dos produzidos pelos seres humanos. Estes dizem respeito às atividades das pessoas e às relações que estabelecem.

É nesse sentido que as brincadeiras são formas de *mímesis*, faculdade fortemente relacionada à memória. Não é por outro motivo que Benjamin (1984), destacou que “As brincadeiras infantis são impregnadas de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação das pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento ou trem” (Ibid., p. 108).

Brougère (2004) compartilha com Benjamin o ponto de vista de que o brinquedo estabelece uma relação entre o mundo dos adultos e o das crianças. O autor destaca que o

brinquedo participa da construção da infância, pois é ao mesmo tempo, conseqüência, reflexo e uma das suas causas. Demonstra a transformação radical ocorrida com o brinquedo em relação às suas características, ao modo de promovê-lo, e até mesmo de consumi-lo, nas três últimas décadas. Aponta como principais características dos brinquedos da contemporaneidade o predomínio do plástico sobre a madeira e o surgimento,

[...] dos jogos eletrônicos que passaram a ter um mercado importante, os programas de televisão para crianças, os canais se multiplicaram e a propaganda televisiva de brinquedos descobriu o que mostrar, os desenhos animados passaram a ser vitrines para os brinquedos, a grande distribuição, especializada ou generalizada, se impôs, a concentração e a globalização foram confirmadas, sendo o mercado dominado por algumas multinacionais americanas e japonesas e, enfim, surgiu a Internet” (Ibid., p.13).

Assim, os brinquedos já não são os mesmos daqueles inicialmente idealizados pelos artesãos, pois são objetos da modernidade, concebidos pela lógica do mercado e impensáveis sem ele. O autor busca compreender as implicações de tais mudanças no conteúdo das brincadeiras das crianças.

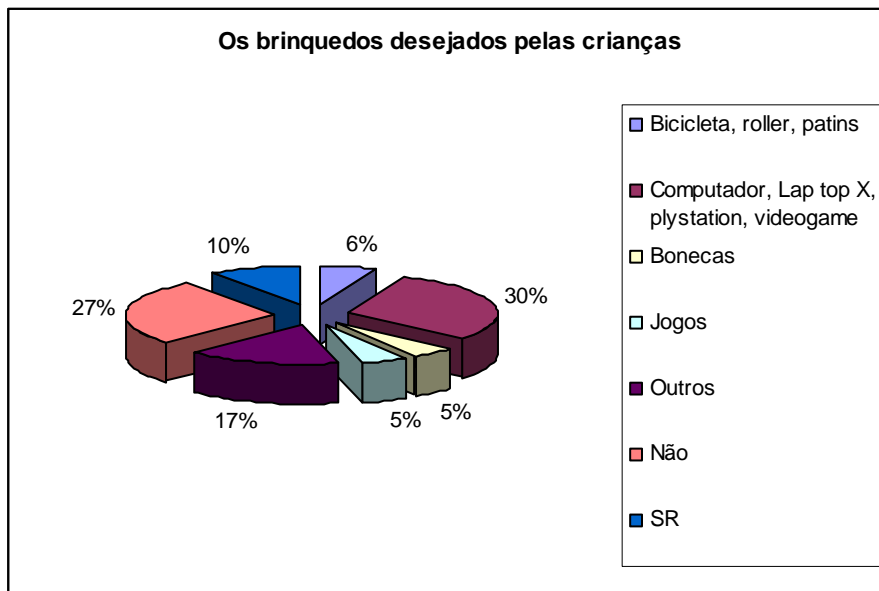
Para ele, as crianças se apropriam de forma ativa desses objetos culturais, veiculados pela mídia e que são produzidos intencionalmente com significados voltados para as práticas culturais infantis. Quando as personagens dos desenhos infantis e dos filmes são transformadas em brinquedos, fazem parte do universo narrativo e simbólico das crianças, o qual, na maioria das vezes, influenciam no conteúdo imaginário das brincadeiras das crianças, a exemplo dos Power Rangers, Pokémon, YuGi-Oh. Mas o autor entende que nem por isso, quando as crianças se utilizam dessas imagens nas suas brincadeiras, deixam de se colocar na situação, pois elas não as recebem passivamente. Neste sentido, Vygotski nos ajuda a compreender essa complexa relação entre imaginação e realidade, objetivada na atividade da criança ao afirmar que:

São estes [os jogos infantis] com freqüência, mero reflexo do que vêem e ouvem dos maiores, mas tais elementos de experiência alheia não são nunca levados pela criança a seus jogos como eram na realidade. Não se limitam em seus jogos a recordar experiências vividas, pois as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades consoantes com seus afetos e vontades (Ibid., 1990, p.12).

Em relação a esses desejos e vontades das crianças, destaca-se o não desejo de possuir outros brinquedos expressos pelas crianças desta pesquisa, com 27% dos dados

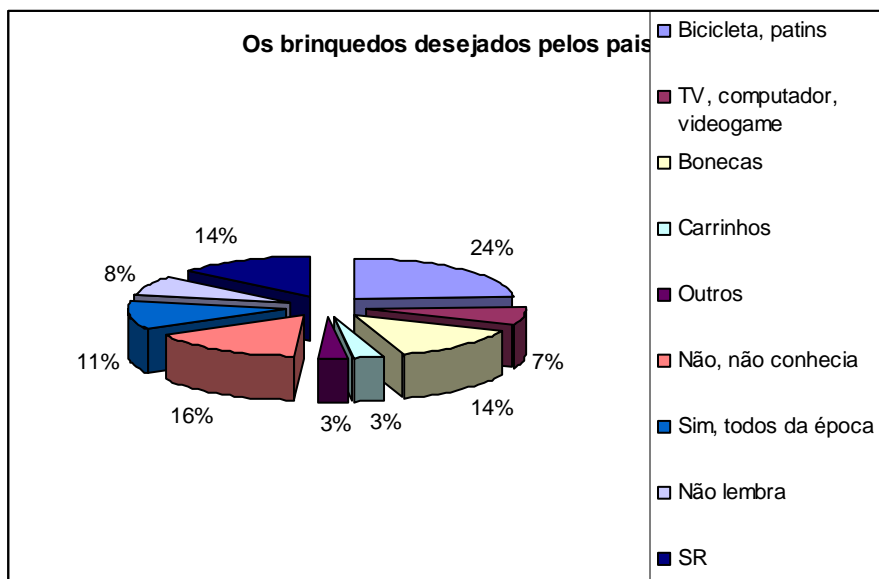
manifestados no gráfico 17. Nele pode-se observar igualmente o destaque atribuído aos produtos ligados à informática, que correspondem a 30% das respostas.

Gráfico 17 : Os brinquedos desejados pelas crianças



Já para os pais, os brinquedos mais desejados quando eram crianças foram: bicicleta e patins (24% dos dados), e bonecas (14% dos dados). Destaca-se também o número de repostas negativas frente ao desejo de possuir brinquedos indisponíveis (16% dos dados).

Gráfico 18 : Os brinquedos desejados pelos pais



A tendência em utilizar menos os espaços exteriores e brincar mais com apenas um irmão ou sozinho parece repercutir também nos brinquedos desejados pelas crianças. Os pais citam como brinquedos mais desejados em suas infâncias a bicicleta e patins, ligados diretamente aos espaços externos; atualmente o desejo das crianças expressa-se por computadores, jogos de videogame e Playstation, ligados ao espaço interior da casa. Pode-se considerar também que as crianças não expressaram um desejo maior por bicicleta e patins porque atualmente os mesmos são mais acessíveis. Considera-se, igualmente, que no passado havia todo um imaginário em torno da bicicleta, tanto que ela era utilizada freqüentemente como prêmio para as conquistas das crianças, sobretudo as escolares.

Outra questão interessante é o grande número de respostas negativas frente ao desejo de possuir um brinquedo. Os pais normalmente justificavam esse dado escrevendo que na época de sua infância eram eles próprios que confeccionavam seus brinquedos, e também por falta de conhecimento de outros tipos de brinquedos. Naquele período, a maioria das famílias da comunidade não dispunha de televisão em casa. Mas como se justifica um número maior de respostas negativas frente ao desejo das crianças da atualidade de possuírem um brinquedo desejado? A televisão faz parte do dia-a-dia da grande maioria das crianças. Apenas 7 delas afirmaram não assistir televisão. E esta é reconhecida como produtora de desejos de consumo, pela veiculação publicitária de produtos infantis. Como então explicar essa falta de desejo? Ou esses desejos são tão efêmeros e são tão diversificados, em decorrência dos apelos ao consumo, que sequer são registrados e apresentados na memória discursiva?

Se observamos no gráfico 15 a diferença dos brinquedos e jogos que as crianças possuem, em relação aos que os pais possuíam, destaca-se o número elevado de brinquedos industriais nos seus acervos. Isso pode dizer que elas já possuem todos os brinquedos desejados? Se observarmos igualmente o nível sócio-econômico das famílias não parece evidente que elas tenham condições de fornecer às crianças os brinquedos que passam nas campanhas publicitárias da TV. A partir da descrição dos brinquedos citados, as crianças não parecem ter um acervo variado de brinquedos em casa.

Mas quem sabe foi o desejo das crianças que mudou de foco? Como veremos, os desenhos infantis e as novelas são os programas de TV mais assistidos pelas crianças. Na época da coleta de informações, a novela Rebelde⁶⁰ era vista por grande parte das crianças e

60. Novela de origem espanhola que passava em canal aberto no Brasil e cujas informações podem ser encontradas no site do Cartoon Network : <http://www.boomerangla.com/portuguese/promos/rebelde/> que

compunha um dos enredos das suas brincadeiras na brinquedoteca. Junto com essas brincadeiras, circulavam pela escola camisetas, CDs e outros produtos ligados às personagens dessa novela. Como poderemos observar a seguir, as novelas são o programa de televisão mais assistidos pelas meninas.

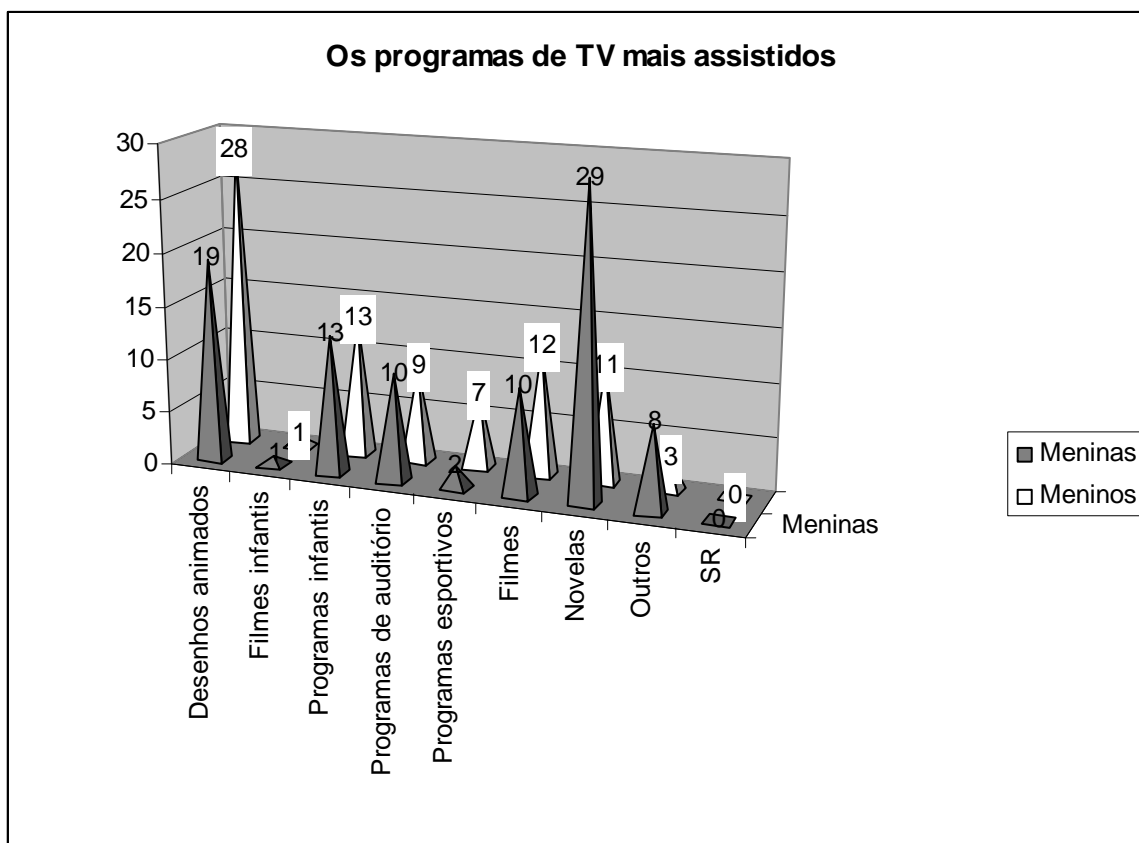
4.2.3. As crianças e a televisão

No que diz respeito ao tempo que as crianças assistem televisão, destaca-se a dificuldade de estabelecer categorias devido as inúmeras respostas diferentes que apareceram nos questionários, o que aconteceu igualmente no momento de categorizar as brincadeiras citadas pelos pais e pelas crianças, dada a variedade de respostas.

Quanto aos programas de televisão mais assistidos pelas crianças, destacam-se os desenhos infantis, citados 47 vezes. Em seguida, aparecem as novelas, citadas 40 vezes. Estas foram seguidas pelos programas infantis, citados 26 vezes. É interessante observar que os filmes em geral são citados 22 vezes, enquanto que os filmes destinados ao público infantil, são citados apenas 2 vezes.

explica o enredo da trama: “A Elite School é uma escola de prestígio internacional, onde adolescentes de classe alta recebem educação de alto nível e estabelecem contatos que lhes garantem um futuro cheio de sucesso. A escola também conta com um programa de bolsa de estudos para jovens com poucos recursos, mas que tenham um bom nível”.

Gráfico 19 : Os programas de TV mais assistidos pelos meninos e pelas meninas



É interessante também comparar os programas mais assistidos pelos meninos e pelas meninas. Os meninos assistem mais desenhos infantis e as meninas assistem mais novelas. Porém, ambos assistem, em praticamente igual número, aos programas infantis e aos programas de auditório. Para compreendermos este fenômeno, novamente é importante voltar um pouco no tempo. A partir da década de 80 houve no Brasil um aumento significativo da produção de programas de televisão, revistas, literatura, filmes, brinquedos e jogos voltados para as crianças. Esse movimento caracterizou-se como reflexo e como consequência das mudanças políticas, econômicas e estruturais brasileiras, e afetou significativamente o modo de vida das crianças, independentemente das classes sociais.

Dentre essas produções culturais que as crianças de todas as classes sociais têm acesso estão os programas de televisão. Pesquisa realizada por Girardello (2001) ilustra tal situação. Ao entrevistar crianças de quatro escolas de regiões sócio-culturais diferentes na cidade de Florianópolis, a autora constatou que o equipamento de mídia que as crianças mais têm em casa é a televisão, e é em frente a ela que a maior parte delas passa o seu tempo livre.

Neste sentido, é importante destacar a lógica de veiculação de produtos voltados especificamente para as crianças, descrita por Brougère (2004). Através do financiamento de programas infantis, ela obedece ao princípio de uma sociedade de difusão de programas que vende um público (uma audiência) específico definido pelo número e/ou pelas características sócio-demográficas (criança de uma certa idade ou sexo) a um anunciante, a uma sociedade ou órgão que queira transmitir uma mensagem. Isso, por sua vez, permite ao fabricante que comprou o público-alvo infantil veicular mensagens com linguagens específicas que chegam diretamente às crianças, sem passar pelo crivo dos pais.

Ou seja, a publicidade veicula, através da televisão - meio de comunicação de fácil acesso às crianças -, imagens ligadas ao desejo de se identificarem com o mundo dos adultos através da beleza, da riqueza e da aventura, e a busca da satisfação das expectativas dos pais em relação à imagem de infância e de criança ideais (Brougère, 2004).

Como se observa nas respostas das crianças, as novelas são vistas na mesma medida que os desenhos infantis, com grande destaque das novelas para as meninas. Salienta-se, ainda que a novela Rebelde obedece exatamente à lógica da produção de imagens descritas pelo autor.

No entanto, tanto as meninas quanto os meninos assistem programas infantis que são veiculados pelos canais abertos de televisão e são acessíveis ao grande público. Neles, a publicidade investe no apelo ao consumo de produtos variados, sejam brinquedos, alimentos, itens de vestuário e outros. Muitas vezes vinculam-se ao consumo desses produtos imagens de personagens dos desenhos animados e das apresentadoras infantis⁶¹, caracterizando um apelo explícito à identificação pretendida e à reprodução de seus padrões de consumo.

Neles, a diferença de gênero é vista como essencial pelo marketing na valorização das imagens de brinquedos que veicula, uma vez que busca a identificação dos seus consumidores. Isso pode ser observado nas imagens que são veiculadas pela mídia na publicidade de brinquedos e de outros artefatos dirigidos ao público infantil: nos brinquedos voltados ao público masculino destaca-se o incentivo à agressividade, à complexidade, ao raciocínio lógico-matemático e a ênfase na aventura. Já em relação aos brinquedos dirigidos ao público feminino, veicula-se a imagem de espaços domésticos, relações familiares, doçura e cores neutras. Tais divisões de condutas foram observadas na

61. Destaca-se como precursor desse tipo de programa no Brasil durante a década de 80 o Show da XUXA que teve grande sucesso frente ao público infantil. Depois dele vieram o Show da Angélica, da Eliana, etc...

pesquisa de Martins (2002) quanto às características da escolha de temas e do enredo de brincadeiras de faz-de-conta de crianças pré-escolares, e podem ser reforçadas através da pesquisa de Conti e Sperb (2001). Estas últimas autoras demonstram como as mães descrevem as brincadeiras e os tipos de objetos distintos ao estabelecer normas específicas típicas para cada gênero.

Brougère (2004) questiona até que ponto a indústria desempenha um papel de reforço desses estereótipos por intermédio do brinquedo ou responde a uma lógica social? O próprio autor responde ao argumentar que o que ela busca é uma definição do público alvo para a venda dos produtos por meio da sua divulgação e, ao fazer isto, participa da constituição de experiências lúdicas específicas para cada gênero.

Assim, se por um lado há sugestões em relação ao gênero que são permanentemente produzidas e veiculadas, por outro, através do brincar, as crianças reconstróem ativamente tais estereótipos que lhes são apresentados. Desse modo, a criança aparece como um co-construtor da sua cultura num contexto social em que suas ações não podem ser isoladas de um sistema de interações com os pais ou iguais, do qual, entre outros, ela participa ao pedir e receber objetos, ao falar deles, ao mostrá-los, ao usá-los e ao deixá-los de lado (Id., p. 305).

Mas, como demonstram os dados, houve um aumento significativo nas brincadeiras de expressão artística por parte das crianças, sobretudo das meninas, tais como cantar, dançar, representar, como os astros do grupo Rebelde. Já as brincadeiras com bola são o destaque para os meninos que, dentre elas, citam o futebol mesmo se na atualidade afirmam faltar espaços propícios para tal. Sabe-se também do quanto há de imaginário em torno do jogador de futebol e do quanto o marketing também se utiliza da imagem deste para vender seus produtos.

Finalmente, neste capítulo destacamos as mudanças nas quais uma comunidade com características rurais passou, vindo a ter estruturas e modo de vida urbanas em decorrência das transformações urbanas e econômicas na região a partir da década de 80. Isto afetou significativamente os meios de produção econômicos e sociais da população, assim como e a expressão da cultura lúdica de uma geração à outra da população local. Tais mudanças estão vinculadas aos locais, ao tempo, aos parceiros, aos artefatos e às pautas para o brincar.

Questionamos então: qual é o papel da brinquedoteca escolar para as mesmas? Se partirmos do pressuposto de que a narrativa expressa na brincadeira das crianças é produzida pelo contexto que as afeta, observá-las em relação dialógica ao brincar, pode nos

trazer pistas interessantes de como e o que elas se apropriam ao reproduzirem, interpretarem, recriarem, e ressignificarem os bens culturais que lhes são apresentados, direta ou indiretamente. Sendo que, nestes bens, se expressam os saberes, as expectativas e as tentativas de intervenções dos adultos. Compreender um pouco desse processo será um dos desafios dos próximos capítulos.

5. A brinquedoteca e o brincar no contexto escolar

5.1. O discurso institucional sobre o brincar e sobre a brinquedoteca escolar: uma caixinha de contradições

Relendo meu diário de campo, a primeira impressão que tive (ao passar um dia todo acompanhando as atividades realizadas na brinquedoteca) foi de que, (a partir da forma como ela era organizada), confundia-se o espaço da brinquedoteca como um local de multiuso para os projetos desenvolvidos em sala de aula. Sobretudo no que dizia respeito à disciplina de Arte.

À primeira vista, a dinâmica proposta seguia os rituais da lógica escolar na qual havia pouco tempo e pouco espaço para o brincar. Naquele contexto, eu me perguntava se a escola precisava disso para justificar a brinquedoteca nesse universo, ou se ela acreditava que essa brinquedoteca só teria valor se fosse organizada com atividades ligadas ao seu universo pedagógico. Mas esta necessidade de justificar-se era para quem? E por quê? Pois um lugar onde todos deviam ir, ficar dentro dos limites do espaço e participar das atividades propostas, sejam elas projetos artísticos, jogos ou brincadeiras, não me parecia coerente com a lógica das brinquedotecas.

Como veremos a seguir, durante o período da coleta de informações, grande parte das atividades desenvolvidas na brinquedoteca foram dirigidas pelos adultos e, na maioria delas, a participação das crianças foi obrigatória.

Este foi o meu primeiro estranhamento e o meu primeiro exercício de compreensão da relação dialógica que se estabelece entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, e que pode ser traduzida em “[...] tanto convergência, quanto divergência; é tanto acordo, quanto desacordo; é tanto adesão quanto recusa; é tanto complemento quanto embate” (FIORIN, 2006, p. 170).

Busquei ultrapassar este estranhamento e procurei compreender melhor esse universo, ao tentar captar os sentidos produzidos sobre o brincar pelos sujeitos que construía o cotidiano escolar. Para tanto, foquei os enunciados concretos, como unidade do diálogo inacabado (Bakhtin/Volochínov, 1999), como base material para as análises de situações e de ações que se constituíram nas relações dialógicas. Estas relações são sempre situadas na fronteira entre discurso e vida (aqui compreendida mais especificamente como discurso e atividade). Tomar uma situação de trabalho, numa brinquedoteca situada num contexto escolar, frente às produções que dela advém em situações do brincar, levou-me ao

estudo da produção de sentidos expressos no conjunto de discursos produzidos sob forma escrita, imagética, oral (transcrita), na sua plurivocalidade, ou seja, no jogo de vozes presentes.

Para compreender a atividade do brincar e a sua organização como resultado do trabalho dos adultos, no contexto escolar, parti do pressuposto que as análises não devem se limitar à descrição daquilo que se fez, mas devem incluir todo o entorno de possibilidades (o que não foi feito, o que poderia ou deveria ser feito, o que se gostaria de fazer e não se faz).

Da mesma forma, para compreender os sentidos atribuídos ao brincar e à brinquedoteca, necessário se fez ouvir o discurso dos interlocutores que a organizavam no seu cotidiano e ir para além do que nele se evidenciou, destacando as múltiplas vozes presentes.

Assumi a postura de estar atenta às múltiplas vozes que se expressam nos discursos dos interlocutores (e que ali refletem e refratam⁶² sentidos), como também nas atividades dos sujeitos (os adultos em situação de trabalho e as crianças em situação de brincar na brinquedoteca). As experiências dos sujeitos, decorrentes de tais atividades, são constituídas pela memória advinda de um projeto coletivo que traz a história da brinquedoteca, dos sujeitos que lá constroem uma história e se constroem nessa história; e são inscritas em um tempo/espaço⁶³ em que passado e presente se encontram amalgamados por uma memória de futuro⁶⁴. Considerar estes pressupostos foi fundamental no momento de retomada das informações visando reconstituir as diferentes possibilidades de relações dialógicas presentes nos enunciados analisados.

Numa primeira organização das informações analisadas neste capítulo, evidenciou-se que havia uma diferença entre: 1) os indicativos metodológicos propostos pela equipe pedagógica para o brincar na brinquedoteca enquanto uma atividade dirigida em forma de projetos de ensino; 2) a forma como as professoras e a brinquedista desenvolveram as

62. O círculo bakhtiniano utilizou este jogo de palavras para explicar que o signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra realidade, pois “[...] o campo de criatividade ideológica tem o seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 33).

63. Tempo/espaço são aqui considerados como categorias constitutivas dos sujeitos, uma vez que também produzem subjetividades “[...] a experiência da compreensão tempo-espaço é um desafio, um estímulo, uma tensão e, às vezes, uma profunda perturbação, capaz de provocar, por isso mesmo, uma diversidade de reações sociais, culturais e políticas” (HARVEY, 1993, p. 219).

64. Na perspectiva do círculo, toda ação é ordenada pelo porvir, pela *memória de futuro* que contém os valores e os sentidos postos em movimento na obra/ação e na qual estão disponíveis na sociedade. Esta memória aparece em forma de *presumidos* que são vistos como o conjunto de valores, normas, significações, representações e pressuposições não ditos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999).

atividades; e 3) como as crianças reagiram a estas atividades usando de pequenas transgressões para criar espaços e condições outras para poderem brincar.

Por vezes, as informações advindas dos enunciados decorrentes das entrevistas com a equipe pedagógica eram ambíguas em relação às informações obtidas dos enunciados expressos nos documentos, nos cartazes fixados no corredor da escola, e até mesmo a partir da observação do cotidiano escolar. Noutras vezes tais informações eram contraditórias, expressando diferenças entre o previsto e o executado e que apareciam sem deixar muitos traços nas falas e nas ações dos sujeitos.

Parti do pressuposto de que os sentidos atribuídos ao brincar pela equipe pedagógica tinham influência decisiva na organização e no funcionamento da brinquedoteca. Porém, questionava-me até que ponto estes sentidos efetivamente circulavam nas práticas cotidianas na escola mediando as intervenções e as atividades das professoras, assim como o próprio brincar das crianças.

Fui então buscar os conceitos desenvolvidos por Clot (2008), para compreender esse movimento, visto que o autor pauta-se igualmente na matriz epistemológica vygostkiniana e bakhtiniana para analisar situações dialógicas no trabalho. Suas análises visam adentrar justamente nas ações e nas relações que acontecem nas atividades cotidianas do trabalhador, sendo o trabalho visto como ancorado pelos diferentes gêneros que o engendram. Clot desenvolve o conceito de gênero de atividade guiando-se no conceito de gênero do discurso de Bakhtin/Volochínov (1999). Para estes últimos autores, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados articulados entre o contexto e o lugar social dos interlocutores, na enunciação.

Assim, gênero de atividade é reconhecido como o conjunto de regras explícitas ou implícitas no agir dos trabalhadores, construídas pelo coletivo de uma determinada profissão, ausentes ou presentes no momento de execução de uma atividade. Esse conjunto de regras indica as formas de fazer, de sentir e de agir em um determinado ofício, e que são sancionadas pelo coletivo de trabalho, no decorrer de sua história, na busca de ferramentas para a resolução de conflitos próprios de cada *métier*, permanecendo na memória coletiva.

De fato, trata-se de um tipo de memória coletiva que dá continência à atividade em situação: maneiras de resistir, maneiras de se dirigir, maneiras de começar uma atividade e de encerrá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente ao seu objeto. Essas maneiras de tomar as coisas e as pessoas num dado meio de trabalho formam o repertório dos atos apropriados ou inadequados que a história desse meio reteve [...]. Se é de um *métier* quando se está em sintonia com as atividades técnicas e

linguageiras em vigor nesse lugar⁶⁵ (CLOT, 2001, p. 44).

Tal compreensão aproxima-se do conceito bakhtiniano de *presumido*, como expressão enunciativa de diferentes grupos sociais que podem abarcar expressões diferentes, não somente pelo que vejo, quero, amo, mas o que “todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos” sem que este esteja necessariamente expresso nos enunciados, uma vez que são pontos nos quais “todos” estão unidos. Assim, “Quanto mais amplo for o horizonte global e seu correspondente grupo social, mais constantes se tornam os fatores presumidos em um enunciado” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976, p.6)

A ergonomia e a psicologia do trabalho, de corrente francesa, fazem a distinção entre o que é *prescrito* para ser executado na atividade do trabalhador, e a *atividade real* que decorre do trabalho por ele executado (Leplat & Hoc, 1983 apud Clot, 2008, p. 119). Porém, Clot tenta avançar na discussão propondo o conceito de trabalho como uma *atividade dirigida* que “[...] participa então de três vidas cada vez (a do objeto - leia-se aqui no caso em estudo, também objetivo - a do sujeito e a dos outros) mobilizando o gênero de atividades apropriado à situação” (Id., p.103 - 104)⁶⁶.

Quanto à *atividade real* na situação de trabalho, Clot propõe que esta não deve ser pensada somente como tarefa executada, mas como “possibilidades não realizadas”. Dessa forma, ela deve ser compreendida também pelo que não se fez, pelo que não se pôde fazer, pelo que se procura fazer e não se consegue, pelos fracassos, pelo que gostaria de fazer e não pode, pelo que se sonha...

Com base nesta discussão, o objetivo deste e do próximo capítulo é analisar os sentidos inicialmente atribuídos pelas instâncias institucionais ao brincar na escola e na brinquedoteca escolar, e também como estes sentidos são *refletidos* e *refratados* nas situações concretas expressas nas *atividades dirigidas e reais dos sujeitos implicados*. Ou seja, como a escola concebe e justifica a organização da brinquedoteca e o brincar a partir dos seus principais agentes organizadores, a saber: a diretora da escola, a orientadora pedagógica e a brinquedista. As duas primeiras são consideradas como “peça chave” para a compreensão desta brinquedoteca, uma vez que ambas participaram desde a concepção e

⁶⁵ En fait, il s’agit d’une sorte de mémoire collective qui donne de la contenance à l’activité en situation: manières de se tenir, manières de s’adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment le répertoire des actes convenus ou déplacés que l’histoire de ce milieu a retenu.(...) On est du métier quand on peut se mettre au diapason des activités techniques et langagières en vigueur en ces lieux (CLOT, 2001, p. 44).”

⁶⁶. [...] participe donc à trois vies à la fois (celle de l’objet (*leia-se aqui no caso em estudo, também objetivo*), du sujet et des autres) en mobilisant le genre d’activités approprié à la situation (Id., pp.103 - 104).

de implantação até o seu modo de funcionamento atual. Sobretudo a orientadora pedagógica da escola, que foi a mentora do projeto e era a atual coordenadora da brinquedoteca, e a diretora que foi professora na época da sua implantação. Devido à participação de ambas na história da brinquedoteca e do lugar social⁶⁷ ocupado por elas na referida instituição, seus discursos são socialmente aceitos no que concerne à prescrição das atividades e das ações dos sujeitos na brinquedoteca.

As prescrições no ambiente de trabalho são compreendidas como o resultado de atividades bem sucedidas que formam o patrimônio do local e na qual elas são reformuladas pelos seus dirigentes “*conceptores*” nas trocas com seus “*subordinados*”. Neste sentido, “O objeto do trabalho é somente acessível por intermédio destas formas a priori de experiência, espécie de “pré-trabalhado” utilizável para todo trabalho futuro [...] (Ibid., p. 96)⁶⁸

A brinquedista também foi entrevistada, por atuar como mediadora entre o discurso da instituição e as professoras substitutas que começaram a trabalhar na escola no início do ano letivo da coleta de informações. Ela é a responsável pela gestão de um espaço onde se encontram dois gêneros de atividade nem sempre compatíveis: o escolar e o lúdico.

É importante aqui compreender que o trabalho é uma atividade constitutiva da sociedade e de subjetividades. Porém, sendo uma ação humana não natural, ele precisa ser forçado e disciplinado para acontecer, uma vez que ele é estrangeiro a nós mesmos. Não objetivo aqui analisar o trabalho, mas ele precisou ser compreendido, já que pretendi analisar sentidos e situações de brincar, decorrentes da organização do trabalho adulto. Neste sentido, também reforço o ponto de vista defendido por Clot de que é impossível analisar uma situação de trabalho sem considerar o discurso dos seus protagonistas, isto é: do trabalhador que se constitui na relação com o outro. Pelo seu caráter contraditório, o trabalho é uma atividade que pode ser fonte de sofrimento e/ou de realização criativa, ou acontecer sob forma de reação às circunstâncias e/ou ainda ser fonte de emancipação frente aos desafios cotidianos. Neste processo, ele coloca o sujeito face à si mesmo e aos outros, produzindo assim sentidos para a sua atividade e para a sua existência pessoal (Clot, 2008).

Neste movimento, também busquei captar e compreender as contradições e as ambigüidades das diferentes vozes presentes nos discursos dos sujeitos, me perguntando:

67. O termo lugar social é aqui compreendido a partir de Zanella (2006) quando se refere “[...] à posição assumida por cada pessoa na relação com outras, a qual se funda e se sustenta nessas mesmas relações, e institui modos característicos de ser e de estar” (Id., p. 44).

68. L’objet du travail n’est lui-même accessible que par le truchement de ces formes a priori de l’expérience, sorte de « pré-travaillé » utilisable pour tout travail futur (Ibid., p. 96).

que vozes são estas? De onde vêm e para quem se endereçam? Há tensões entre estas vozes? Assim, parti do princípio que os enunciados expressos pelos sujeitos entrevistados não eram unicamente deles, mas eram marcados também pelo lugar social que cada um ocupava na instituição escolar. E para isto, considerei: 1) que neste lugar institucional recaiam expectativas sociais, culturais e éticas, no que refere ao *métier* dos sujeitos envolvidos; 2) que os enunciados eram também marcados pelas singularidades e pela posição axiológica⁶⁹ de cada sujeito, produzidas naquele contexto institucional, situadas naquele tempo e naquele espaço.

Para Bakhtin/Volochínov (1999, p, 15) “[...] a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora deste vínculo com a situação concreta”, pois ela comporta o extralingüístico, como os silêncios, as lacunas e os não ditos que também expressam sentidos e comunicam. Neste sentido, é necessário reconhecer o contexto na qual esta comunicação foi produzida.

Assim, no geral, duas grandes contradições evidenciaram-se na brinquedoteca escolar: 1) A diferença de compreensão e de expectativas, em relação ao brincar, que acontecem entre os adultos e as crianças. Destacam-se os conflitos, as negociações, as resistências e as alianças entre os mesmos na utilização deste espaço; 2) A distinção estabelecida pela equipe pedagógica para o *brincar* como uma *atividade dirigida*, (utilizada como um recurso pedagógico para o desenvolvimento de aprendizagens e no qual esta deve ser tratada em forma de projetos de ensino) e como uma *atividade livre*, denominada de *livre brincar*, (que devia acontecer depois que as crianças terminassem as atividades planejadas na brinquedoteca, na hora do recreio; ou em momentos específicos gerenciados pelos adultos).

Essa distinção do brincar dá origem a inúmeras contradições, conseqüência de um discurso pedagógico que necessita justificar o brincar e a brinquedoteca nesse contexto escolar; como será evidenciado nas análises a seguir.

Para tanto, selecionei dois eixos principais de enunciados que servirão como unidades de análise. Estes se relacionam aos objetivos da brinquedoteca que estão explicitados no PPP da escola e no Projeto de Trabalho da Brinquedoteca para o ano letivo de 2006, a saber: 1) “*a valorização da infância e do brincar no universo escolar*”; e 2) “*a brinquedoteca como um espaço de formação de professores*”.

69. Aqui compreendida a partir da perspectiva do círculo de Bakhtin como a visão de mundo de cada sujeito e sua posição valorativa frente ao mesmo.

5.1.1. A valorização da infância e do brincar no universo escolar

5.1.1.a O paradoxo entre o livre brincar e o brincar dirigido na escola

Consta no PPP da escola que “O objetivo inicial da brinquedoteca era articular a educação infantil com o ensino fundamental e resgatar o brincar no ensino fundamental. Este trabalho vem sendo redimensionado constantemente e seus objetivos ampliados” (PPP, 2005, p. 15)

Este objetivo é reiterado pelo plano de trabalho da escola para o ano de 2006:

O objetivo da construção de uma brinquedoteca para as escolas foi além de assegurar jogos e brinquedos, propiciar elementos na formação dos profissionais, para que pudessem realizar um trabalho pedagógico através do lúdico. Dessa forma o projeto propunha-se a resgatar o prazer de aprender na escola e articular a Educação Infantil com o Ensino Fundamental (PLANO DE TRABALHO, 2006).

Segundo a orientadora pedagógica da escola, responsável pela criação da brinquedoteca, o objetivo inicial do projeto era trazer o lúdico e o brincar para a escola aumentando a articulação entre o NEI e a mesma. Assim, “(...) *o objetivo inicial do projeto era evitar a ruptura, aumentar a articulação das escolas e trazer o lúdico para cá. O lúdico e o brincar para cá. Então, o que aconteceu? A gente conseguiu garantir o lúdico aqui. Assim, de certa forma, eu acho que a escola tem uma outra cara e eu acho que ela se diferencia das outras escolas de 1ª a 4ª série. Eu acredito também por conta da brinquedoteca*”.

A orientadora pedagógica destaca a importância do brincar na escola, em razão da realidade atual das crianças. Procura garantir o brincar como uma das expressões da infância nesse universo, uma vez que: “*As crianças continuam querendo brincar e cada vez menos estão podendo brincar. Se antes eles tinham espaços na rua, hoje já não têm mais tanto espaço. O Canto da Lagoa, embora seja um bairro retirado, a gente vai ver, onde é que as crianças brincam aqui? Cada vez mais, ou ficam em casa sozinhos, brincando. Os pais vão trabalhar e eles ficam na frente da TV (...). Eu acredito que a escola é um espaço de aprendizado, de educação em todos os sentidos e que a gente tem que olhar para esse ser que está aqui com todas as suas formas de expressão, e o brincar é mais uma delas. E essa infância está sendo roubada, né? Foi isso que a gente percebia, estavam roubando das crianças a oportunidade de continuarem sendo crianças e por isso a história da brinquedoteca. Essa coisa de ser aqui e não no Nei*”. (orientadora pedagógica).

Observamos no enunciado da orientadora pedagógica que há uma atenção quanto à nova realidade na qual as crianças estão inseridas atualmente, e que esta tem conseqüências no brincar ou na falta do brincar, justificando assim a necessidade da brinquedoteca. Na afirmação de que *“a infância está sendo roubada”*, também encontramos vozes de um discurso que preconiza uma certa visão idealizada de infância. Este se contrapõe à compreensão de que cada criança vive de forma diferente sua infância, em função de como se apropria da realidade e das experiências partilhadas com os outros e com a cultura. A pergunta que fica é: quem rouba o quê? E por quê? A partir da nova realidade desta geração de crianças, configurada por novos códigos e modos de agir, não podemos nos perguntar se este processo não poderia configurar-se como uma nova forma de expressão da infância?

Através da brinquedoteca no contexto escolar, a direção da escola espera *“(…) uma escola diferente porque a gente sabe que a escola que a gente tem não é a ideal para os alunos”* (diretora), o que demonstra uma preocupação em melhorar a qualidade das intervenções desta escola, para as crianças. Mas, como seria essa escola ideal?

Os argumentos que foram utilizados inicialmente para a implantação da brinquedoteca na escola não parecem ir na mesma direção dos sentidos expressos posteriormente nas entrevistas. Nestas, o brincar é considerado como um recurso pedagógico, sentido que se evidencia quando a diretora da escola diz que o brincar na brinquedoteca não é *“brincar por brincar”*. Tal sentido, é partilhado pela brinquedista, quando diz que as atividades que acontecem na brinquedoteca precisam ter um objetivo *“(…) que não seja só para brincar. É sério, não é só brincadeira livre (...) é um brincar que trabalha conteúdos, tem né? Eles vão aprendendo brincando, dentro do que está proposto na sala, até dentro do que é trabalhado em sala”*.

Ao mesmo tempo, há a compreensão da própria orientadora pedagógica de que o *“brincar é mais do que brincar”*. Ou seja, os sentidos que ela exprime vêm embutidos da necessidade de algo a mais que venha completar ou dar uma direção para o ato de brincar. Assim, mesmo que se tenha como objetivo resgatar o brincar como uma expressão da infância, para estas profissionais ele por si só não basta. Contraditoriamente, o brincar é subjugado tanto a um estatuto de falta (quando se diz que ele por si só não basta, pois não é só brincar por brincar) quanto a um estatuto de extrapolação dele mesmo (quando se diz que brincar é mais que brincar) visto que suas possibilidades e objetivos vão para além dele mesmo.

Observam-se, neste momento, vozes de um discurso, utilitarista e técnico/pedagógico, que ecoam de forma ambígua frente aos argumentos iniciais propostos para a implantação da brinquedoteca, ou seja: o resgate do brincar e da infância na escola em consequência das condições concretas do brincar (ou sua falta) na comunidade e a predominância do brincar como “uma atividade lúdica a serviço de um trabalho pedagógico”, expresso no Plano de Trabalho (2006). Pergunta-se: por que será que este discurso mudou?

Para compreender essa necessidade de justificar o brincar (aqui denominada de “discurso necessário” para fazer o brincar acontecer), vamos compreender um pouco melhor o contexto no qual o brincar e a brinquedoteca estão inseridos.

Como vimos, mesmo que a brinquedoteca tenha sido inaugurada em 1998 e conste no PPP da escola, ela ainda se constitui como um projeto que precisa ser apresentado e justificado anualmente para a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis. Enquanto projeto, a brinquedoteca precisa do aval desta para garantir a contratação da brinquedista, o que é sempre incerto.

Como destaca a diretora da escola: *“Todo ano a gente manda relatórios. Acabou o trimestre e a gente envia tanto relatório das turmas como relatório da brinquedoteca, dos projetos que estão acontecendo na escola. Então a brinquedoteca ainda acontece como um projeto e isso não é legal enquanto lei e legislação. Não é isso só que a gente quer, não é só um projeto por projeto. Porque projeto se faz um hoje e um outro amanhã. Porque esse projeto da brinquedoteca já é uma coisa da escola”*.

Mesmo se institucionalmente a brinquedoteca constitui-se como um projeto que deve ser anualmente justificado, a escola não duvida da legitimidade que este espaço tem para os seus profissionais, e até mesmo para a comunidade; uma vez que, como vimos na descrição do histórico da brinquedoteca, esta foi construída em forma de mutirão pela população local que participou ativamente da sua implantação.

Porém, será que a SME aprovaria o projeto se o argumento posto fosse de que as crianças iriam lá “somente” para brincar? Provavelmente em razão da SME, o projeto da brinquedoteca foi justificado através de um discurso técnico-científico e condizente com as expectativas desta e do gênero de atividade ligado à lógica escolar⁷⁰. Este gênero foi e é marcado por seu caráter teleológico e disciplinador, visando o controle do processo e do

70. Vincent (1994) analisa o gênero de atividade escolar denominando-o de *forma escolar* como sendo marcada pela co-disciplinaridade e pelos diferentes modos de práticas entre domínios de atividades que seguem o mesmo padrão.

produto das atividades propostas, e não na lógica das brinquedotecas, que é voltada para a autonomia das crianças na escolha das atividades lúdicas. Tal discurso foi também reforçado pela brinquedista: *“Porque tem uma proposta essa brinquedoteca, que é diferente do que a gente andou conhecendo quando a gente foi para São Paulo. A proposta desta brinquedoteca é escolar. Eles determinaram no curso que a gente andou fazendo que essa é escolar. Têm outras brinquedotecas. A gente conheceu outras duas em São Paulo com propostas diferentes. Eu achei bem engraçado que a nossa é bem diferente da que a gente conheceu”*.

O curso aqui mencionado dizia respeito à “Alfabetização através de jogos e brinquedos” que foi realizado, naquele ano, na Brinquedoteca Indianópolis, localizada na cidade de São Paulo/SP. É importante lembrar que esta foi uma das primeiras brinquedotecas a serem implantadas no Brasil. Sua vinculação teórica/metodológica é marcada pela visão anglo-saxônica de brinquedotecas voltada para a Educação Especial. A brinquedoteca de Indianópolis é um dos poucos locais no Brasil que dispõem de formação para brinquedistas, sendo então uma referência nacional.

Mas, ao mesmo tempo em que a brinquedista aceita a afirmação da representante desta concepção de brinquedotecas de que “esta brinquedoteca é escolar”, indica que também conheceu outras brinquedotecas em São Paulo, tal como o LABRIMP da USP. Porém, a visita desta brinquedoteca provocou um estranhamento por parte da brinquedista, uma vez que a mesma diz que a “nossa” é diferente das “outras” que ela viu. Ela reconheceu assim a singularidade desta brinquedoteca pela qual é responsável.

Interessante perceber este movimento de citação da voz do outro quando lembramos que para Bakhtin o pensamento se constituiu a partir do diálogo entre múltiplas vozes. Este diálogo, que representa a unidade real da língua, atualiza-se constantemente nas esferas da atividade humana. O pensamento é então uma consciência social. Porém, há o questionamento:

Como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida? Encontramos justamente nas formas do discurso citado um documento objetivo que esclarece esse problema. Esse documento, quando sabemos lê-lo, dá-nos indicações, não sobre os processos subjetivo-psicológicos passageiros e fortuitos que se passa na “alma” do receptor, mas sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV,

1999, p. 146).

Ao assumirmos os pressupostos bakhtinianos de que a unidade real da língua é o diálogo inacabado, o estudo do discurso passa por uma investigação mais profunda das formas como esse se objetiva; uma vez que essas formas refletem e refratam as tendências básicas, mais ou menos constantes, da recepção ativa do discurso de outrem.

Vimos neste caso a aceitação incondicional da “voz do outro” que se expressa “na minha própria voz” de uma verdade não questionável quando a brinquedista assume que “eles” determinaram que “nossa” brinquedoteca é escolar. Dessa forma, a brinquedista valida a metodologia utilizada na brinquedoteca em questão, mesmo reconhecendo a diferença de procedimentos no encaminhamento das atividades observadas nas outras brinquedotecas visitadas em São Paulo. Ora, como “eles” podem determinar algo sem conhecer a realidade da escola e da comunidade da qual “nós” fazemos parte? Mas talvez, tal enunciado expressa que o que “eles” disseram veio ao encontro do que “nós” esperávamos ouvir. Mesmo porque, tal afirmação não parece ser coerente com a visão de brinquedotecas do site da brinquedoteca Indianópolis, a qual aponta a aprendizagem como uma consequência do brincar e não de que o brincar deve ser dirigido para o aprender⁷¹.

O discurso expressado no enunciado da brinquedista dá visibilidade à sua posição axiológica sob a forma de citação. Nesse movimento, ela não está somente traduzindo o enunciado desse outro, mas está tomando uma posição por meio de suas próprias palavras. Tal discurso traduz a voz do especialista que é apropriada e tornada sua própria voz.

Podemos também observar na fala da diretora ao afirmar que: *“Então o próprio nome brinquedoteca (...) tem leigo que pensa que é de brincar mesmo. E tem brinquedoteca que é só para brincar mesmo”* (diretora) ela toma posição frente à voz desse “outro” e a confirma.

Quando essa fala do outro expressa a minha própria voz, os sujeitos em questão buscam argumentos para justificar a singularidade da organização deste espaço lúdico neste contexto escolar.

Justifica-se então a necessidade de fundamentar a existência do brincar na brinquedoteca escolar voltado para a aprendizagem, como aparece no discurso da diretora: *“Então acho que é essa a função da brinquedoteca para essas crianças nesse momento.*

71. Informações obtidas no site: <http://www.indianopolis.com.br/si/site/0205?idioma=portugues> Consultado em 22/08/2008.

Do lúdico mesmo e não do brincar por brincar porque não dá sempre. Mas o brincar com o objetivo de aprender. Um pouco fora do que a gente pensa às vezes em brinquedotecas totalmente diferenciadas, mas como a gente está dentro da escola, tem que ter canalizado o objetivo da brinquedoteca para o aprendizado também. (...) Na escola não é o objetivo de brincar por brincar, mas um brincar para aprender, mas a Sandra acho que vai me “esgoelar” se me ouvir falando isso” (diretora).

Nesta fala, a diretora anuncia que há diferentes pontos de vista sobre a compreensão do brincar na brinquedoteca da escola, indicando assim que não há uma consensualidade quanto aos objetivos da brinquedoteca no seu ponto de vista e no da orientadora pedagógica, que é entre outros, o de resgatar o brincar para valorizar a infância na escola.

O espaço discursivo evidencia então que o sentido não é algo estável (no qual poderia ser relacionado a uma oposição absoluta), mas se constrói no intervalo de posições enunciativas.

Há também uma tensão que evidencia o lugar dos locutores e suas posições discursivas que por sua vez expressa um pouco da história dessa escola e dessa brinquedoteca escolar. Essas posições se condensam no que cada sujeito deve dizer, fazer ou calar; posições que são específicas desse local e dos lugares sociais dos sujeitos, constituindo assim os *presumidos* que compõem os gêneros de ação nesse local. Sendo que: “O gênero não é nada além do que o sistema aberto das regras impessoais não escritas que definem, em um determinado meio, o uso dos objetos e a troca entre as pessoas; uma forma de esboço das relações entre os homens para agir no mundo”⁷² (CLOT, 2008, p. 43).

Tal tensão aparece igualmente no indício evidenciado nas contradições expressas através das vozes sociais que se encontram e se contrapõem no próprio discurso de cada sujeito, o que indica também que um mesmo objetivo pode ser compreendido de diferentes formas pelos sujeitos envolvidos naquele contexto. Por exemplo, se os objetivos iniciais para a brinquedoteca propostos pelo PPP da escola trazem as marcas do ponto de vista da orientadora pedagógica, de resgatar a infância e o prazer de aprender através do brincar, já para a diretora da escola – reforçado pela brinquedista -, eles têm uma outra função: de resultar em aprendizagens concretas de conteúdos escolares. Novamente Clot (2008) pode nos ajudar a compreender isso:

O objetivo prescrito é investido ou desinvestido como objetivo real pelo

72. Le genre, lui, n'est rien d'autre que le système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes; une forme d'esquisse sociale qui ébauche les rapports des hommes entre eux pour agir sur le monde (CLOT, 2008, p. 43).

sujeito que lhe atribui ou recusa a função de atender ao convite das atividades que nele se entrecruzam (as suas e as de outros). Ele é valorizado ou desvalorizado por si em relação a essa mobilização vital. É por isto que um mesmo objetivo pode ter um sentido diferente segundo os sujeitos e para um mesmo sujeito, segundo as situações e os momentos. É por isso também que um objetivo prescrito pode se encontrar subvertido e um signo ou um instrumento, reconvertido⁷³ (Ibid., pp. 125-126).

Vimos que nos discursos os sentidos por vezes se contrapõem (quando se trata dos objetivos da brinquedoteca) e por vezes se encontram (quando os sujeitos afirmam que a escola deve ser um lugar de aprendizagens tuteladas). No caso da importância atribuída às aprendizagens tuteladas na escola, os sujeitos em questão respondem ao compromisso ético do seu *métier*, ou seja: o controle do ensino continua nas mãos dos educadores. O brincar, estando nesse espaço, embora reconhecido em sua importância lúdica, parece ser justificado se seguir a mesma lógica da disciplinarização e do controle, o que marcou historicamente o gênero de atividade escolar. Tal se evidencia principalmente quando a diretora diz “(...) *mas como a gente está dentro da escola, tem que ter canalizado o objetivo da brinquedoteca para o aprendizado também*”.

Porém, o fato de afirmar que se a brinquedoteca está dentro da escola e que, portanto, precisa ter objetivos voltados para a aprendizagem, nos abre uma série de questões:

Até que ponto seria válido pensar uma diferenciação entre “brinquedoteca na escola” e “brinquedoteca escolar”? O que ambas podem ter em comum? Quais os seus pontos de convergência e de divergência? Como ficariam os princípios do brincar em cada uma delas? Enfim, dialogando com Clot, o que caracteriza o gênero de atividades que acontecem numa brinquedoteca?

Segundo Roucoux e Brougère (1998), é justamente a possibilidade de um desenvolvimento harmonioso e não controlador da atividade lúdica, seguindo os princípios do livre acesso, livre escolha e do livre brincar.

Mas, efetivamente, como essa liberdade pode se expressar numa instituição que também é marcada por regras, horários e limitações objetivas quanto aos materiais e recursos humanos, que regem a utilização dos usuários de uma brinquedoteca?

73. Le but prescrit est investi ou désinvesti comme but réel par le sujet qui lui donne ou lui refuse la fonction de répondre à l’invitation des activités qui se percutent en lui (les siennes et celles d’autres). Il est valorisé ou dévalorisé par lui au regard de cette mobilisation vitale. C’est pourquoi un même but peut avoir un sens différent selon les sujets et, pour un même sujet, selon les situations et les moments. C’est pourquoi aussi un but prescrit peut se trouver subverti et un signe ou un outil, reconverti (Ibid., pp. 125-126).

5.1.1.b. Jogando se aprende: sobre as compreensões de aprendizagem na brinquedoteca escolar

Como a brinquedoteca encontra-se num contexto escolar, os discursos dos sujeitos entrevistados revelam que ela precisa oferecer possibilidades institucionalizadas de aprendizagens, previamente planejadas e deliberadamente controladas quanto ao quê e ao como as crianças aprendem. Identifica-se tais possibilidades sobretudo na atividade de jogar: *“Como eles estão brincando e é um brincar que trabalha conteúdos, tem né? E eles vão aprendendo brincando, dentro do que está proposto na sala, até dentro do que é trabalhado na sala. É uma união que vem dos conteúdos programáticos de sala e que eles estão, na brinquedoteca, dentro da ludicidade, estão brincando, dentro da imaginação. Como eu falei do menino que estava fazendo o cálculo no troco, no jogo Dinheiro do Mês, ele estava fazendo cálculos de subtração e de soma, brincando”* (brinquedista).

É interessante destacar a utilização, por parte da brinquedista, do exemplo do jogo como desencadeador de aprendizagens de conteúdos ligados à sala de aula. Esse investimento no jogo como possibilitador de aprendizagens é clássico. Pesquisa realizada por Rocha (2005) destaca o grande investimento por parte das professoras da Educação Infantil nos jogos de regras, por seu caráter mais próximo do pedagógico. Ao mesmo tempo em que há uma desvalorização dos jogos de faz-de-conta, por seu caráter não produtivo.

Roucoux e Brougère (1998) também notaram que nas brinquedotecas têm-se a tendência de utilizar o brincar como vetor de outros objetivos. E, destacam, sobretudo, o investimento no jogo em detrimento do brinquedo:

Ao contrário do que podia deixar entender o modo de estruturação desta instituição, vê-se que a brinquedoteca se constrói não pela atividade lúdica em si, mas em relação às possibilidades que ela oferece para alcançar outros objetivos. A evolução da instituição fez desaparecer o brinquedo sob o jogo, mas longe de se tratar de uma valorização do jogo enquanto tal, este é relegado ao estatuto de meio a serviço de fins exteriores, como se possibilitar o brincar/jogar não fosse suficiente para justificar uma instituição (Id., p. 94)⁷⁴.

⁷⁴ Contrairement à ce que pouvait laisser croire le mode de structuration de cette institution, il apparaît que la ludothèque se construit non pas sur l'activité ludique elle-même mais au regard des possibilités qu'elle offre pour atteindre d'autres objectifs. L'évolution de l'institution a fait disparaître le jouet sous le jeu, mais loin qu'il s'agisse d'une valorisation du jeu en tant que tel celui-ci est ravalé au statut de moyen au service de fins qui lui sont extérieures, comme si donner à jouer ne pouvait suffire à justifier une institution (ROUCOUS & BROUGERE, 1998, p. 94).

Vamos utilizar outro exemplo para ilustrar esse investimento no jogo. Se anteriormente a brincadeira afirma que o brincar não deve ser só por brincar na brinquedoteca, contraditoriamente, em outro contexto, ela escreve esta frase no cartaz que estava no mural da escola: “A 2ª série brincando livre na brinquedoteca. Podemos aprender brincando!”. Este enunciado pode ser interpretado como querendo dizer que no livre brincar também se aprende na brinquedoteca. A pergunta que fica é: a quem foi destinado o enunciado do cartaz elaborado pela brincadeira? Para a equipe pedagógica? Para as professoras? Pais? Crianças? Qual o seu objetivo? Que sentido ela pretende que os potenciais leitores vejam? Valorizar o brincar ou as possibilidades que ele traz? Responder a uma demanda social do papel do brincar na brinquedoteca, na escola e, sobretudo, nesta brinquedoteca escolar? Ou quem sabe, até mesmo responder por sua própria função como brincadeira neste local? No entanto, se ela pretende passar a mensagem de que podemos aprender brincando, por que as imagens das fotos selecionadas são de crianças sentadas, jogando diversos tipos de jogos e de forma concentrada? Nos causa estranheza o fato de não constar também imagens de crianças brincando de faz-de-conta ou fazendo os outros tantos tipos de atividades que lá acontecem.



Figura 11 : Foto do cartaz contendo imagens das atividades que aconteceram na brinquedoteca no I Trimestre Letivo/2006

Ao lado das fotos de crianças jogando há uma foto que representa as crianças entrevistando a diretora da escola com a filmadora (feita pelas crianças com material de sucata, na brinquedoteca), e outra foto na qual as crianças apresentam aos pais o resultado

da produção do seu trabalho no I Trimestre letivo. Ou seja, o cartaz objetiva dar visibilidade ao trabalho realizado pelas crianças na brinquedoteca. Estando o brincar localizado neste contexto e representado em imagens de crianças jogando, reafirma-se com o cartaz a importância da brinquedoteca e a legitimidade social desse lugar.

Assim, ao prestar contas do seu trabalho, a brinquedista busca o reconhecimento de seu trabalho frente a si e aos outros, uma vez que estava começando a trabalhar nessa escola.

Lembrando que, segundo Clot (2008), a atividade do trabalho é triplamente dirigida: em direção a si mesmo, aos objetos (leia-se aqui, igualmente, objetivos) e em relação aos outros. Isso por que

[...] na situação vivida, ela não é somente dirigida *pela* conduta do sujeito ou dirigida *através* do objeto da tarefa. Ela é também orientada *em direção* aos outros. Ela se situa numa cadeia de atividades da qual ela é um elo [...] uma atividade dirigida pelo sujeito, em direção ao objeto e em direção às atividades dos outros, pela mediação do gênero⁷⁵ (Ibid., p. 98).

Como a atividade de brinquedista é ainda um pouco estranha à mesma (ela não tinha formação para tal e começara a pouco nesta brinquedoteca), ela sentia-se insegura em deixar as crianças “brincando solto”. Assim optou em seguir o gênero de atividade reconhecido pela escola e pela comunidade, ou seja, a utilização pedagógica do brincar, na forma de jogo e de projetos de ensino visando desencadear aprendizagens.

Sua atitude é justificada, pois o processo de subjetivação do trabalhador é indissociável do reconhecimento dos outros. Neste contexto, ela precisava de uma justificação pedagógica para dar conta das expectativas da equipe pedagógica. Além do mais, Roucous e Brougère (1998) afirmam que as brinquedotecas têm dificuldade em dissociar o valor educativo atribuído ao brincar pelo fato de que este é visto somente como o meio de justificar a função do profissional (brinquedista ou professor) como distinto da função dos pais das crianças.

Voltando à questão da aprendizagem na brinquedoteca, não podemos esquecer que anteriormente, a diretora afirma que se deve “canalizar” as aprendizagens das crianças, marcando claramente o seu contraponto frente à visão da orientadora pedagógica.

75. [...] dans la situation vécue, elle n'est pas seulement dirigée *par* la conduite du sujet ou dirigée *au travers* de l'objet de la tâche, elle est aussi dirigée *vers* les autres. Elle prend place dans une chaîne d'activités dont elle forme un maillon (...) une activité dirigée par le sujet, vers l'objet et vers l'activité des autres, par la médiation du genre (Ibid., p. 98).

Esta última tem uma visão de aprendizagem mais voltada para o contexto da atividade, ao falar das aprendizagens sociais através do brincar: *“Eu acho que aprendem a dividir, a compartilhar com o outro, a esperar, isso que é importante. Muitas vezes os conteúdos da matemática estão muito dentro da brincadeira, de uma seqüência: ‘-Agora vou fazer uma coisa e depois outra coisa’, e outra coisa na própria brincadeira. Como isso é importante para organizar o pensamento deles. Interiorizar isso para depois quando for construir um texto, fazer uma história, falar sobre um assunto, ele ter essa condição de fazer. Matemática, contando os pontos, fazendo correspondência de um a um, nas brincadeiras mais simples. Eu fico pensando como o professor pode estar aproveitando as coisas da brincadeira para levar para a sala de aula”* (orientadora pedagógica).

Do mesmo modo, ela salienta as aprendizagens e experiências indiretas que acontecem no brincar, as quais podem se traduzir em diferentes formas e ter conseqüências para as crianças em suas outras ações; e até mesmo, em outros momentos, como nas atividades em sala de aula. Ela indica também que os professores poderiam observar o que se passa durante a brincadeira das crianças para buscar temas e reflexões que contribuiriam para estas atividades.

Porém, na visão da diretora da escola, mesmo se a brinquedoteca seja um local que torne a escola um espaço mais agradável, para que as aprendizagens aconteçam é necessário controle e limites.

“Então eu penso que para essas crianças, nesse momento, o lúdico vai ajudar com que eles tornem a escola um lugar mais agradável. Esse brincar, esse jogar, esse dramatizar, para eles se soltarem de uma forma mais canalizada, não só no sem limites” (diretora).

Esta fala evidencia novamente que se tenta controlar o imprevisível na escola, mesmo num local onde o lúdico é reconhecido como uma importante contribuição nesse universo. Nele a criança tem a possibilidade de se soltar; mas, contraditoriamente, com limites e de forma “canalizada”. Mas o que se deve canalizar? A atenção? Os sentimentos? As aprendizagens? As condutas? Quem deve fazer isto? A brinquedista? A professora? E em qual direção?

Ainda segundo a diretora, o brincar deve estar vinculado a uma atitude de responsabilidade *“(...) criança é criança até a hora que ele quiser ser, claro que com a idade vai ter que começar as suas responsabilidades e mudar o seu ritmo que nem tudo é*

brincadeira. Aí entra a brincadeira com responsabilidade, porque para mim essa é uma questão fundamental também” (diretora).

Vemos então que para a diretora da escola, o brincar na brinquedoteca não deve ser “*só por brincar mas para aprender*”, uma vez que deve acontecer de forma canalizada, dentro dos limites estabelecidos pelos adultos e com responsabilidade.

Neste caso cabe a pergunta: Se nem tudo é brincadeira, o que é então brincadeira? Qual o seu espaço na escola?

Aqui se evidenciam claramente as oposições clássicas, estabelecidas na modernidade, entre as atividades sérias e produtivas, vinculadas ao mundo do trabalho, e as atividades não sérias, improdutivas e “vazias” de conteúdo, ligadas ao ócio/lazer. Por isto, as atividades do brincar somente têm sentido na escola se forem transformadas em atividades sérias, controladas e com responsabilidade; de forma disciplinada e produtiva, prestando contas do seu papel prático-utilitário (Vásquez, 1999) para a sociedade.

Destacamos então um paradoxo: institui-se uma brinquedoteca para as crianças brincarem, mas o brincar é desvalorizado. Ao mesmo tempo em que o brincar é considerado como importante pela equipe pedagógica (ao ponto de garantir a existência da brinquedoteca no PPP da escola) ele passa a ser dicotomizado entre o *livre* e o *dirigido*. Para resolver o paradoxo?

A orientação seguida na brinquedoteca é de que o brincar seja dirigido em forma de atividades que trabalhem conteúdos escolares, de preferência seguindo a linha de projetos de ensino. O livre brincar deve então ficar restrito aos momentos finais das atividades dirigidas da brinquedoteca ou ao horário do recreio.

Segundo a diretora: “(...) *a brinquedoteca é esse espaço também, mas tem aquele planejamento de que ela segue aquela orientação e tem aquele espaço na brinquedoteca no mesmo dia. (...) acontece isso ainda de liberar uns 10 a 15 min. e eles escolhem os jogos. Eles escolhem os jogos, as brincadeiras, os cantos que eles querem brincar. No próprio planejamento já é feito para isso também. E tem a hora do recreio que também são utilizados jogos na rua. Eles sabem que têm que cuidar desses jogos. Eles brincam com isso na hora do recreio que eles guardam e fazem a festa. É o brincar pelo brincar, eles estão brincando*” (diretora).

O brincar por brincar tem então o seu lugar nos momentos livres, o que é confirmado pela orientadora pedagógica: “*Em alguns momentos da brinquedoteca e não todos porque não é o tempo todo o livre brincar. Têm momentos que são mais livres e têm*

momentos que são mais direcionados. Embora que mesmo nos momentos direcionados a criança tem a liberdade de não fazer aquilo, mas mesmo assim é mais direcionado. Mas eu acho que a hora do parque, a hora do recreio é uma hora ainda que faz o que quer mesmo e ninguém te... Porque mesmo na brinquedoteca tem o professor que observa, tem o coordenador que direciona, tem o professor que intervêm” (orientadora pedagógica).

Vimos então que as vozes que se deixam ouvir no discurso da orientadora pedagógica são consoantes com as da diretora.

Diversas pesquisas, como as de Pinto (2003), Schneider (2004) e Benedet (2006), destacam que a hora do recreio é considerada tanto pelos adultos quanto pelas crianças como o tempo/espço em que as crianças podem brincar sem o controle dos adultos. Nele é possível a criança “brincar por brincar”. Divide-se assim o tempo, nessa escola, não somente entre o tempo do brincar e o tempo do trabalho, mas também entre o tempo do brincar livre e do brincar dirigido.

Porém, mesmo o livre brincar no recreio é, de certa forma, orientado, uma vez que a brinquedista afirma que: *“No horário do intervalo, eu coloco os jogos aqui. Eu procuro ver o que eles procuram na brinquedoteca, por isso eu anoto sempre os jogos (...)”*.

Novamente salientado o valor dos jogos para experiências lúdicas das crianças. Experiência que se repete no livre brincar na brinquedoteca, *“Aí tem o dia que eu chamo de livre, entre aspas, que eles podem escolher o que quiser, a casinha. Vão brincar na casinha como querem, com carrinho, eles vão escolhendo o que eles querem, a fantasia. Por isso eu acho importante estar combinando com eles: ‘-Vamos conhecer o que está sendo proposto, vamos tentar conhecer e depois pode escolher outro’. Por isso achei importante deixar a escolha livre, não é aquela escolha livre de qualquer jeito, mas eles podem estar trocando para ter uma rotatividade, de eles estarem buscando os jogos”* (brinquedista).

Novamente a casinha, o carrinho e a fantasia são relegados à condição de brincar e de atividades livres, porém “entre aspas”. Por quê? Por que ela é ainda controlada?

Para a brinquedista, nas atividades livres a escolha acontece de *qualquer jeito*, sem objetivos. Ela propõe então a rotatividade como uma estratégia para as crianças escolherem os jogos.

Portanto, se por um lado, tal estratégia proporciona a circulação de novos jogos e o aumento do repertório lúdico das crianças, por outro, ela continua valorizando os jogos em detrimento do brincar, assim como a escolha do adulto em detrimento à escolha da criança.

Ao ser questionada sobre como seria se fosse permitido o livre brincar na brinquedoteca, a brinquedista argumenta: *“O que eu já percebi, que aí eles ficam somente num determinado jogo e eles iam cansando. Eles não tinham aquela curiosidade de ler a regra, de compreender e o jogo não tinha aquela magia. Então quando eu ia ler com eles as regras e explicando eu via que o interesse ia aumentando. Eles não têm aquela paciência de ler a regra porque eles querem jogar, de correr contra o tempo, eles querem brincar, brincar. E aí eu comecei a propor para eles, explicar (...)”* (brinquedista).

Aqui a brinquedista explicita as diferentes expectativas das crianças e dos adultos. Ela comenta o fato de que as crianças não têm paciência de ler as regras para compreender um jogo, deixando a entender que sua aprendizagem é feita através da leitura e da interpretação das regras, e como resultado de suas proposições e sugestões. Ao mesmo tempo, ela afirma que as crianças correm contra o tempo para poderem brincar.

Evidencia assim que uma coisa parece acontecer em oposição à outra, ou mesmo, que ambas são incompatíveis, pois para aprender os jogos é preciso lê-los com atenção, interpretá-los aproximando-se assim da lógica escolar que busca caminhos unívocos e propostos pelos adultos.

5.1.1.c. A oposição entre o brincar como atividade dirigida ligada ao mundo do trabalho e o brincar livre ligado ao mundo do lazer: os sentidos do trabalho postos em questão

Evidenciamos no discurso dos sujeitos até então, uma oposição entre trabalho como uma atividade séria e lazer como uma atividade não séria. Na brinquedoteca essa oposição é reproduzida: brincar dirigido para aprender (trabalho) versus brincar livre (lazer), depois do trabalho. Tal oposição está tão impregnada nos diferentes discursos que pode ser observada no seguinte enunciado expresso durante a avaliação das atividades do dia 29/08/2006 da turma da 3ª série: *“Não está levando a sério. Alguns brincaram e não trabalharam”*.

Assim, o trabalho deve vir em primeiro lugar e depois, se sobrar tempo, o brincar, senão os resultados podem não ser bons e as conseqüências também não. É o que nos conta a história produzida pela turma da 1ª Série (que estava fixada no mural da escola quando na fase inicial da coleta das informações):

Os 3 porquinhos

Era uma vez 3 porquinhos que moravam na floresta. Lá a vida era uma festa! Até que um dia resolveram construir sua própria moradia. Dois porquinhos eram “preguiçosos” e só queriam brincar! Cícero construiu sua casa de palha, para o trabalho rápido acabar!

Heitor fez sua casa de graveto para logo brincar.

Porém, o outro porquinho era trabalhador e preferiu sua casa de cimento e tijolos construir, pois sabia que o lobo mau tentaria sua casa destruir!

O lobo apareceu, começou a soprar e a casa de palha sumiu. Soprou a casa de gravetos e a casa destruiu!

Com a casa destruída, foram na casa de tijolos do porco trabalhador buscar abrigo.

Foi a sorte, pois o lobo mau tentou destruí-la também com um sopro bem forte.

Mas desta vez foi diferente e nem pense que a casa de tijolos foi derrubada!

O lobo mau de tão cansado caiu no chão. E o porquinho trabalhador ensinou aos seus irmãos uma lição: primeiro vem o trabalho e depois a diversão.

Esta história resume o estatuto atribuído ao sentido de brincar como uma atividade não produtiva que é expresso através das personagens dos porquinhos preguiçosos que só queriam brincar, em oposição ao porquinho trabalhador, preocupado com o futuro e que finalmente garantiu a moradia de todos. Resumem-se com esta história os enunciados expressos pelos sujeitos até então em relação ao objetivo de brincar na brinquedoteca e na escola: primeiro vem o trabalho e depois a diversão!

Visando compreender algumas das múltiplas vozes sociais que expressam esta valorização intrínseca do trabalho na nossa sociedade (que refletem indiretamente neste texto e nos enunciados dos sujeitos) resumiremos um pouco a sua história na nossa sociedade e os sentidos que foram a ele atribuídos.

A partir da perspectiva marxista, compreende-se que foi através do trabalho que o homem transformou a natureza para produzir cultura e, ao mesmo tempo, neste processo, foi transformando-se e se humanizando.

Entretanto, essa forma de agir do homem foi mudando ao longo da história, em decorrência das próprias transformações sociais e, conseqüentemente, no sentido que foi atribuído ao trabalho.

Marton (2005)⁷⁶ analisa estas mudanças de sentido guiando-se em três vertentes: na religião, na sociedade greco-romana e na etimologia da palavra trabalho.

Na tradição judaico-cristã, em uma das primeiras cenas da Antigo Testamento, o trabalho é posto como degradação da condição humana quando Adão e Eva são expulsos do Paraíso e obrigados a providenciar o próprio sustento.

76. MARTON, Scarlet. Café Filosófico : a vida profissional – o Workaholic. SP: Cultura marcas, 2005. 1DVD. Ou disponível em: <http://pt-br.wordpress.com/tag/cafe-filosofico-scarlett-marton-palestra-tv-cultura-cpfl-filosofia-workaholic-trabalho/>. Consultado em 22/08/2008.

Porém, contraditoriamente, tem-se igualmente o sentido de valorização do trabalho, uma vez que o mundo foi criado pelo próprio trabalho do Criador. Conta a bíblia que no sétimo dia Ele descansou depois de toda a sua criação, o que já expressa uma primeira oposição entre o trabalho (produtivo) e o tempo livre (após o dever cumprido).

Na sociedade greco-romana, por sua vez, os homens livres não trabalhavam e ao ócio era atribuído um valor positivo. O que vem ao encontro da própria origem etimológica da palavra trabalho, oriunda do latim *tripalium*, que significa instrumento de tortura usado para empalar o escravo rebelde.

Oliveira & Gumeri (2002) indicam que entre o século VI e X o trabalho ainda estava vinculado à imagem do escravo no período romano, uma vez que o homem medieval é herdeiro de uma sociedade que menosprezava o trabalho manual por lembrar o camponês. Foi somente durante a Idade Média Central, nos séculos XII e XIII que houve modificações sensíveis no seu sentido. Como consequência do desenvolvimento urbano e da divisão social do trabalho, houve uma nova organização deste voltada para o comércio, e ele passou a ser considerado como de fundamental importância para a vida das pessoas.

Esta modificação do conceito de trabalho irá se consolidar no século XVIII, com a Revolução Industrial, com a Revolução Francesa, com a Declaração dos Direitos do Homem e a invenção do “direito do trabalho”. Em meados do século XIX, o trabalho se torna o valor central da sociedade, expressando um valor positivo.

Atualmente existem teses que preconizam o fim do trabalho na contemporaneidade, utilizando como argumento de que a sociedade informacional liberaria o tempo de trabalho do homem (Harvey, 1993). Já Antunes (2002, 2004 e 2007) defende a tese de que o capital não conseguiu o “fim” do trabalho, mas o retorno a níveis altíssimos de exploração e de intensificação do seu tempo e do seu ritmo.

Desta forma, o trabalho precisa ser cada vez mais polivalente, multifuncional e criativo, uma vez que está cada vez mais complexificado. Exige-se mais do trabalhador em menos tempo. Trabalha-se mais e ganha-se menos. E no processo, mesmo o tempo livre é explorado: ao ser “rentabilizado” para o indivíduo capacitar-se e melhor “competir” no mercado, para repor as energias e, para consumir bens produzidos pelo capital.

É sob a condição da separação absoluta do trabalho e da criação que “[...] a alienação assume forma de perda de sua própria unidade: trabalho e lazer, meios e fins, vida pública e privada, entre outras formas de disjunção dos elementos de unidade presentes na sociedade do trabalho” (Id., 2004, p. 11).

Esta perda de unidade expressa as contradições atuais que dela resultam no mundo do trabalho, cujos signos ideológicos, parafraseando Bakhtin/Volochínov (1999), restam presentes em outros setores sociais.

Assim, o trabalho permanece como referência central de nossa sociedade, não somente em sua dimensão econômica, mas em sua dimensão psicológica, cultural e simbólica. Vemos que a lógica do mundo do trabalho, tal como concebido pelo capitalismo, se instala e reflete diretamente no sentido atribuído ao brincar e ao trabalho como instâncias distintas. Assim também, a criança e o aluno são vistos como expressões diferentes de um mesmo ser: as crianças brincaram nos momentos do recreio ou no tempo que resta na brinquedoteca, e o aluno cumpre o seu trabalho na escola.

O brincar, considerado como lazer, é tutorado e maximizado ao visar aprendizagens sociais; ou expresso na seleção de novos jogos a serem experimentados, maximizando assim as próprias aprendizagens escolares. E o trabalho do aluno também é fragmentado, expresso no presente, visando à preparação para o mundo do trabalho adulto.

Neste sentido, Perrenoud (1995) denuncia os efeitos do trabalho dos alunos quando estes passam a construir uma relação utilitarista “com o saber, com o trabalho, com o outro” (Id., p. 17). O autor questiona:

[...] qual aluno poderá interessar-se profundamente por seu trabalho quando este é fragmentado, desconexo, caótico, ao sabor das mudanças de atividades e disciplinas, do ritmo das campanhas e de outros toques, da contínua troca de professores e dos respectivos temperamentos, das pressas e dos tempos mortos? (Id., p. 18).

A brinquedoteca, para ser coerente com esta lógica do mundo do trabalho escolar, está imbricada na lógica produtivista do trabalho. Porém, teoricamente, ela poderia ser conivente com a auto-suficiência e da auto-finalidade, presentes na noção de lazer (Roucous e Brougère, 1998).

5.1.1.d. A participação das crianças no planejamento e nas atividades: uma questão de opção?

Destacou-se até o momento no discurso dos sujeitos entrevistados que as atividades na brinquedoteca devem ser planejadas visando um resultado concreto.

Para este planejamento, como vimos, é considerado o que as crianças têm vontade de fazer, como afirma a brinquedista, pois desse modo as crianças aprendem sem saber que estão aprendendo.

Porém, pouco foi expresso nos enunciados dos sujeitos entrevistados, sobre a efetiva participação das crianças no planejamento das atividades.

Em relação à participação das crianças no planejamento das atividades, a brincqedista comenta:

“Tento sempre conversar com eles e propor. Muitas vezes, eu já fiz um planejamento e cheguei lá e eles não aceitaram e pediram outras coisas. Eu venho com um planejamento e chega lá e não deu, eles pediram outra coisa, que eu achava mais importante eles estarem participando do que eu impor. Porque às vezes eles têm resistência porque eles não conhecem ou alguma coisa do que aquilo que eles vão ter mais interesse que eles vão propor alguma coisa que vai acrescentar” (brincqedista).

De acordo com este enunciado, as crianças estão o tempo todo em negociação, e nele se vê que elas resistem às atividades que não vêm ao encontro de suas expectativas. Porém, o que nele se destaca é de que as crianças podem propor alguma coisa somente se for para acrescentar à atividade planejada, indicando assim a pouca abertura para sair do que foi planejado.

Ainda segundo a brincqedista, o planejamento é feito de acordo com o que as crianças têm vontade e do que elas gostam “ (...) tudo o que a gente vai vendo do interesse deles a gente vai trazendo para cá e vai planejando” (brincqedista).

Este procedimento é o mesmo adotado pela brincqedista anterior: “Ela planejava com base em algumas coisas que ela observava (orientadora pedagógica).

Justifica-se, para a brincqedista atual, a permanência de tal metodologia, uma vez que ela foi adotada já pela brincqedista anterior e aparentemente teve êxito: “Sempre na entrada, no primeiro momento da brincqedoteca, sentados em roda, normalmente a Rute falava sobre o que eles tinham combinado: ‘-Olha nós sentamos, eu com a professora e combinamos tal coisa, o que vocês acham?’ E geralmente as crianças topavam e a participação das crianças era essa assim. Apresentava-se a proposta, eles intervinham naquela proposta ou diziam muitas vezes: ‘-Ah, a gente não quer fazer assim, quer fazer assado para ajudarem nesse planejamento” (orientadora pedagógica).

A orientadora pedagógica diz que as crianças “ajudavam no planejamento”, assim como a brincqedista atual diz que as “crianças vão propor alguma coisa para ajudar”. São discursos que podem indicar que a participação das crianças era limitada, uma vez que a função delas era de acrescentar algo a alguma atividade previamente planejada pelos adultos. Esse modo de trabalhar parece indicar que as crianças não são ouvidas no

planejamento das atividades, sobretudo porque elas pedem outras atividades não desencadeadoras de aprendizagens almejadas.

Este planejamento segue então o mesmo gênero de atividade da sala de aula: os conteúdos e os procedimentos são de responsabilidade do professor.

Outra contradição que se evidencia é quando se trata da participação obrigatória das crianças nas atividades:

“Os que não queriam fazer isso, podiam fazer outra atividade, sempre pode fazer outra atividade. Mas tem isso que vem meio direcionado e eles estão super empolgados e vão e fazem” (orientadora pedagógica).

Pode-se fazer outra coisa mas, ao mesmo tempo, a atividade é direcionada: como pode acontecer isto? A própria orientadora pedagógica explica: *“Têm momentos que são mais livres e têm momentos que são mais direcionados. Embora que mesmo nos momentos direcionados a criança tem a liberdade de não fazer aquilo, mas mesmo assim é mais direcionado”* (orientadora pedagógica).

O que é corroborado pela brincadista:

“Hoje em dia então você faz o planejamento com as professoras, propõe a atividade. Quem quer participa e quem não quer faz outra coisa depois que ele termina a atividade, aí podem brincar livremente” (brincadista).

Mas como pode acontecer tal fenômeno ao mesmo tempo: quem quer participa e quem não quer pode fazer outra coisa depois de terminar a atividade planejada: ou seja, de participar? Até que ponto é oferecida a possibilidade às crianças de não participar?

Podemos observar nestes enunciados três formas de dizer a mesma coisa sem explicitar verdadeiramente a obrigatoriedade da participação das crianças nas atividades planejadas.

Nestes enunciados, encontramos indícios de fala persuasiva, que podem trazer elementos de fala autoritária, discutidos por Bakhtin (1998). Para o autor o encontro entre dois tipos de expressão - a fala persuasiva e a fala autoritária - é um aspecto constitutivo do plurilinguismo que tem como objetivos a organização do nosso comportamento “[...] como objeto de transmissão de sentido interessado no caráter prático” (Ibid., p.141).

Segundo Bakhtin, a palavra autoritária apresenta uma estrutura semântica rígida, monológica, cujo sentido só pode ser transmitido literalmente, exigindo dos participantes do diálogo em que ela é proferida um reconhecimento e uma assimilação, impostas com tal força que torna difícil introduzir modificações de sentido com a ajuda do contexto que a

provoca. Ela apresenta-se unida à autoridade, organicamente ligada ao passado hierárquico: “É, por assim dizer, a palavra dos pais. Ela já foi reconhecida no passado. É uma palavra encontrada de antemão” (Ibid., p. 143).

No outro extremo dessa tensão, encontramos a palavra interiormente persuasiva, que apresenta uma estrutura semântica inacabada e aberta capaz de revelar novas possibilidades de sentido a cada novo contexto dialogizado. O que ela oferece aos participantes do diálogo é a possibilidade do exercício de uma concepção particular de ouvinte-leitor compreensivo, que possibilita uma interação máxima da palavra do outro com o contexto, ou seja, desenvolve uma influência dialogizante recíproca e móvel.

Ela apresenta-se unida à capacidade de persuasão criativa, organicamente direcionada ao futuro da representação: “[...] é uma palavra contemporânea, nascida numa zona de contato com o presente inacabado, ou tornado contemporâneo: ela se orienta para um homem contemporâneo e para um descendente, como se esse fosse um contemporâneo” (Ibid., p.146).

Assim sendo, a palavra interiormente persuasiva é um pouco nossa e muito de outrem, despertando em nosso pensamento a nossa palavra autônoma e possibilitando diferentes modos de representação.

Para Bakhtin, apesar da diferença entre essas duas categorias, tanto a autoridade da palavra de outrem quanto a sua persuasão interior podem se unir em uma única palavra, ao mesmo tempo autoritária e persuasiva. O autor revela:

O processo de formação ideológica caracteriza-se justamente por uma brusca divergência entre as categorias: a palavra autoritária (religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores) carece de persuasão interior para a consciência, enquanto que a palavra interiormente persuasiva carece de autoridade, não se submete a qualquer autoridade, com freqüência é desconhecida socialmente (pela opinião pública, a ciência oficial, a crítica) e até mesmo privada de legalidade. O conflito e as interações dialógicas dessas categorias da palavra determinam freqüentemente a história da consciência ideológica individual (Ibid., p. 143).

Vemos neste sentido que, quando a orientadora pedagógica e a brincadista dizem que “*quem quer participa e não quer pode fazer outra coisa depois de participar*”, que “*os que não querem fazer podem fazer outra coisa, mas como é direcionado eles se empolgam e fazem*”, ou que “*a criança têm a liberdade de não fazer mais é direcionado*” expressam tensões que ocorrem na tentativa de fazer as atividades acontecerem tal como foram planejadas. Nestes enunciados, é possível observar, por um lado, a persuasão expressa nos

argumentos que tentam encobrir o discurso autoritário utilizado no encaminhamento das atividades. Por outro lado, destaca novamente o papel da autoridade da fala adulta no ambiente educacional, marcando historicamente o gênero de atividade escolar.

Tal movimento de persuasão e de instauração da autoridade escolar através do discurso dos seus agentes destaca as tensões presentes, onde o lugar do professor é valorizado como aquele que ensina. Reconhecer que estes assumem esse lugar de quem realmente tem algo a ensinar para as crianças e se esforçam por fazê-lo de forma competente, é então importante.

Porém, este discurso soa dissonante com o gênero de atividade que a brinquedoteca preconiza: o de ser um espaço do brincar que pode ser enriquecido através de boas mediações que não precisam ser previamente direcionadas a um objetivo e com ações controladas para ter um valor educativo, uma vez que nem toda a atividade de ensinar precisa ser necessariamente cerceadora.

A obrigação da participação das crianças em todas as atividades traz elementos para pensar e questionar as próprias tensões/oposições que vivem as professoras e a brinquedista. Esse espaço lúdico evidencia igualmente as contradições expressas na polifonia das vozes sociais quanto às oposições existentes entre trabalhar/brincar; ensinar/aprender; planejar e trabalhar com o que emerge no cotidiano da brinquedoteca e que pode estar relacionado aos conteúdos escolares. Vozes estas que as professoras e a brinquedista se apropriam e que (re)produzem dialogando com diferentes discursos, muitas vezes opostos, sem se darem conta de suas contradições.

A participação das crianças é institucionalmente reconhecida através da realização do pré-conselho de classe, quando têm a possibilidade de se exprimir. Como indica a diretora da escola:

“Então os alunos fazem o seu pré-conselho de classe fazendo avaliação de todos da escola e principalmente do grupo deles. E tudo isso é relatado em ata e trazido para o conselho de classe. Então a gente lê esse pré-conselho que tem as falas deles e no conselho de classe, antes de começar o conselho, a gente lê as falas deles e de cada professor. Cada setor da escola se prepara para a reflexão para ver realmente o que está acontecendo e por que as crianças estão vendo daquela forma e o que a gente pode melhorar. (...) e depois a gente faz a devolução para eles daqueles assuntos que foram levantados e daquilo que a gente vai poder mudar ou não e explicar para eles do por que é

feito daquela forma e não da forma que de repente eles querem. Então é feito dessa forma, é bastante coisa, é uma escola pequeninha” (diretora).

A diretora destaca a importância da avaliação das crianças em todos os setores da escola. Tal movimento exprime o desejo de ouvi-las. Porém, como veremos mais adiante, nem sempre os discursos das crianças (expresso no pré-conselho) foi ouvido pelos adultos. Muitas de suas reivindicações não foram acolhidas e, em alguns casos, estas nem mesmo foram repassadas para o conselho de classe.

Se há a compreensão do brincar/jogar ligado ao aprender (e a escola aposta nestas possibilidades), há também muitas inseguranças nas ações. Sobretudo nas conseqüências do fato de que o brincar não se constitui como uma atividade que por si só se vincula aos conteúdos formais da escola. Assim, torna-se difícil justificar a existência da brinquedoteca na escola, pois rompe, em alguma medida, com o gênero de atividade, nos termos de Clot (2008), do *métier* de professor.

Ter um *métier*, como vimos, significa fazer parte de um gênero maior da vida social, eticamente situado, na qual o sujeito se identifica e partilha o sentimento de contribuir para a perenidade da sociedade.

A brinquedoteca cria então um paradoxo entre instituir um novo gênero de atividade no ambiente escolar e perpetuar um tipo de ação eticamente situada e socialmente reconhecida.

Tal paradoxo expressa-se no conflito descrito pela orientadora pedagógica:

“É isso que a gente vem falando e que não é fácil também porque a gente sofre uma série de inseguranças. A gente não consegue tirar isso. Se tirar será que a gente está favorecendo nosso aluno? Nosso professor e tal. Se de repente a gente tirar os conteúdos e não usar mais aqueles conteúdos programáticos e trabalhar como o Nei trabalha, será que nossa criança vai chegar lá na quinta série e vai sofrer todo uma...vai faltar um conteúdo que ela deveria ter aprendido, então são coisas que a gente tenta na medida do possível estar contemplando as duas coisas”.

Nesta fala, a orientadora pedagógica destaca as inseguranças criadas por uma situação complexa: como a escola está inserida num contexto maior, há exigências e conteúdos apropriados que devem ser respeitados visando preparar os alunos para a segunda fase do Ensino Fundamental. Há um currículo a ser cumprido e, quando se ousa fazer um trabalho diferenciado, não se tem garantias para cumpri-lo a contento.

Entendendo-se, a partir de Clot (2008), toda atividade é, por definição, sempre conflituosa, já que envolve tensões em relação às escolhas possíveis: entre o sujeito e o objeto (leia-se também objetivo) da atividade, e entre o sujeito e os outros.

A prestação de contas, à que a orientadora pedagógica se refere, não acontece somente quando a criança parte para uma nova escola, mas também no final de cada Trimestre Letivo quando os pais são chamados a reconhecerem o trabalho que está sendo feito na escola e na brinquedoteca. Como indica a frase do cartaz produzido pela brinquedista sobre a avaliação das atividades do I Trimestre (*“Receber os pais para ver o que estamos aprendendo na escola foi gratificante”*). (Ver foto n.10, anteriormente exposta neste capítulo).

Como vimos, a brinquedoteca foi concebida e assegurada no PPP da escola pautando-se na argumentação da necessidade de as crianças brincarem, mas também em decorrência das condições sócio-culturais.

Os projetos de trabalho foram então concebidos para dar conta dos conflitos e das inseguranças da implantação da brinquedoteca no ambiente escolar. O estabelecimento de vínculos de aprendizagens entre a sala de aula e a brinquedoteca atende, ao mesmo tempo, as exigências das vozes sociais e institucionais, assim como o desejo de instaurar um novo gênero de atividade na escolar.

As inseguranças não aparecem somente nos conteúdos escolares, mas igualmente, no encaminhamento metodológico das atividades.

Do ponto de vista da brinquedista, o planejamento é necessário para sistematizar as atividades; pois, senão:

“Não sei se é minha visão, as crianças não participam tanto, não ficam mais soltas para participar, não sei se é isso. Não sei se é isso, pode ser que seja uma insegurança minha e aí eu vejo dessa forma (...) fico ansiosa” (brinquedista).

Observa-se então que estas inseguranças enunciadas pela orientadora pedagógica e pela brinquedista expressam os conflitos quanto à implantação de um novo gênero de atividade no ambiente escolar, o qual é, em alguma medida, ousado e inovador: a instauração de um tempo-espço para as atividades lúdicas acontecerem no ambiente escolar, por meio da implantação de uma brinquedoteca.

Porém, se para os sujeitos está presente o gênero de atividade escolar tão “encarnado” na história coletiva e individual, falta a “memória coletiva” do gênero de atividade que foi proposto pelas brinquedotecas.

Como provavelmente, o conhecimento sobre brinquedotecas não fez parte da formação da brinquedista como das professoras.

E como não houve a possibilidade de tal formação neste ano, faltou um suporte para dar apoio às suas decisões e para a resolução de conflitos quanto ao quê e como trabalhar neste espaço lúdico na escola.

Os projetos de trabalho planejados conjuntamente com as professoras de sala passam a ser utilizados para contribuir na superação de conflitos e de inseguranças, e para dar sentido às atividades na brinquedoteca:

“Eu vejo assim que quando está planejado, está amarrado com a turma, está planejado, a professora está sabendo o que está acontecendo, pode dar uma ajuda, ela fica mais participativa, né? (...) Eu gosto assim, quando eu ...vejo assim a coisa do planejamento com o profissional de sala. De sentar e planejar, as coisas vão caminhando melhor. Eu me sinto mais segura, tanto com o professor que está junto quanto com as crianças. Que eu vejo assim que vai ter...é uma coisa que vai ter pé no chão. Não vai ser uma coisa que vai fazer por fazer” (brinquedista). Ao mesmo tempo em que este planejamento *“(...) é uma coisa que os professores gostam porque vêem que isso contribuiu para sala* (orientadora pedagógica).

Justifica-se e assegura-se então a função da brinquedoteca na escola:

“Eu acho que é mais focalizado mesmo os objetivos dos projetos deles verem mesmo, a questão da concentração. No brincar não se perde que a brinquedoteca nossa não tem o objetivo de perder esse... mas o brincar com responsabilidade. Porque assim tem a hora da brinquedoteca que tem o planejamento e a brinquedista segue o planejamento que foi orientado, foi planejado junto com os professores de sala” (diretora).

Qual é este presumido aqui que a “nossa” brinquedoteca não perde? A ligação com os objetivos educacionais que se concretizam a partir dos projetos previamente planejados? Pois, através deles as crianças têm uma postura de estudantes agindo com concentração e com responsabilidade. A diretora complementa dizendo que este planejamento *“(...) tem que ser cumprido e é um planejamento diferenciado para cada turma e para cada idade”* (diretora).

No anexo 9, consta um quadro síntese com o resumo das contradições aqui analisadas referentes à “valorização da infância e do brincar no universo escolar”, organizado a partir das contradições decorrentes da organização do brincar como uma atividade dirigida e como uma atividade livre.

No anexo 10, encontra-se uma tabela com o resumo das contradições referentes à formação das professoras na brinquedoteca que serão analisadas a seguir.

5.1.2. A brinquedoteca escolar na formação dos professores

Ao chegar na escola, no início do ano letivo em que foi feita a coleta de informações, a brinquedista afirma ter recebido o suporte da orientadora pedagógica, a qual repassou a metodologia já desenvolvida para as atividades na brinquedoteca, assim como o material bibliográfico necessário para a compreensão desse espaço.

Ao mesmo tempo em que foi acenada a possibilidade de organizar a brinquedoteca com autonomia, também foram apresentadas as diretrizes a serem seguidas na brinquedoteca, o que deu segurança ao trabalho da brinquedista:

“E ela me deu todo o suporte: -Olha, é assim. E deu carta branca: ‘-Tu podes organizar como tu queres’. E mostrou como era feito. Mas não foi assim: -Tem que seguir. Ela falou: ‘-É assim o projeto, tem esse objetivo’. Ela mostrou tudo como era para mim. A bibliografia se quisesse, que tinha livros aqui. Então deu todo apoio para mim e eu me senti segura”.

Tal fala demonstra a importância da atitude da orientadora pedagógica, fornecendo dados da “memória” do gênero de atividade produzida até então na brinquedoteca. A brinquedista passou a ter confiança no “outro” que dominava o gênero de atividade ali expresso/proposto. Visto que este “outro” acompanhou a construção das experiências que aconteceram naquele local e as dominava. Esta voz do outro então foi apropriada e trouxe consigo a segurança para as suas ações neste novo local de trabalho, até então desconhecido.

Sendo o gênero compreendido como “a memória social de cada meio social” (Clot, 2008, p. 10), nota-se que a brinquedista recebeu informações sobre o gênero de atividade desenvolvido pela brinquedista anterior. Esse gênero foi marcado pelo seu estilo pessoal que foi respaldado pela memória coletiva daquele lugar. Daí talvez o fato de a orientadora pedagógica utilizar nos seus enunciados exemplos da forma de organização metodológica utilizada pela brinquedista anterior, para explicar o atual funcionamento da brinquedoteca. Isto indica que a brinquedista anterior criou um estilo que deu certo, e que foi aceito pela instituição.

Mas para se ter a liberdade de criar um estilo é necessário dominar um gênero, sendo que o estilo individual “[...] se torna a transformação de gêneros, por parte de um sujeito, em meios de agir nestas situações reais” (CLOT, 2008, p. 43)⁷⁷.

No entanto, como este estilo não faz parte da memória coletiva (sobretudo do grupo de professoras que acabava de chegar naquele início de ano letivo como substitutas), parece que essas substitutas não receberam o mesmo respaldo técnico, uma vez que *“Como elas também não tinham experiência, aqui era tudo novo. Eu via que elas tinham muita ansiedade também. Como era, como fazer. Até algumas não entenderam direito qual era o objetivo da brinquedoteca, elas queriam aquele jogo. Então aos poucos conhecendo e foram também mudando a visão delas de querer só aquele jogo ou fazer só aquilo. Ai eu falei, ‘-Olha, calma, não é assim, não é só dar o jogo, tem que ver o interesse deles’. Eles não vão ter interesse em jogar porque vai ser jogado para eles sem eles terem vontade... tem que ser trabalhado, então foi entrando no ritmo do projeto da brinquedoteca e hoje o andamento está fluindo muito legal”* (brinquedista).

Dificuldades estas que se mantiveram por algum tempo, mesmo sendo a brinquedoteca formalmente apresentada às professoras no início do ano letivo: *“Nos primeiros dias de trabalho a gente tem o planejamento. Então a gente expõe o PPP e expõe a questão da brinquedoteca que é um espaço que a gente reserva sempre para explicar para elas, o que é, e todo mundo aceita numa boa”* (diretora da escola).

A participação dos professores nas atividades da brinquedoteca é considerada obrigatória, como consta no PPP da escola. Segundo a orientadora pedagógica:

“Isso não se discute mais, os professores participam de todas as atividades, isso está no projeto pedagógico. Quando os professores chegam na escola eles sabem que vão ter que ficar. A questão outra do planejamento que está super amarrado” (orientadora pedagógica).

Esse discurso é respaldado pela brinquedista:

“Elas (professoras) têm que estar junto, não é como na Educação Física que o professor não vai, é em conjunto com a sala, tanto que o objetivo é que se faça, que tenha um objetivo, que não seja só lá brincar. É sério, não é só brincadeira livre. No brincar, no lúdico, eles estão adquirindo conhecimento, estão formando o conhecimento deles. Então elas têm que estar presente para conhecer” (brinquedista).

77. [...] devient la transformation de genres, par un sujet, en moyens d’agir dans ces activités réelles (Clot, 2008, p. 43).

É interessante destacar a busca de uma justificativa para a obrigatoriedade do comparecimento do professor na brinquedoteca. Mas, ao mesmo tempo, a brinquedista desvaloriza a disciplina de Educação Física, quando afirma que o comparecimento dos professores de sala, nesta disciplina, não é obrigatória, porque “*é só brincar*”. Mas esta disciplina também se serve do brincar e das atividades lúdicas para atingir objetivos e, se ela é igualmente importante na apropriação do conhecimento por parte das crianças, porque então essa a disciplina seria menos séria?

Pelo visto, as professoras substitutas não tiveram possibilidade de opção, como aconteceu no período inicial da brinquedoteca, quando as professoras efetivas resistiram à entrada da proposta da brinquedoteca na escola: “*No primeiro ano foi muito conturbado porque foi a apresentação do projeto, foi meio perdido porque a gente não sabia do que se tratava porque era muito jogada. Então até incutir, até fazer acontecer e funcionar como está hoje demorou uns dois anos, dois anos e meio para engrenar. Até a construção da salinha porque não tinha esses espaços, até conseguir os jogos, contratar a brinquedista*” (diretora).

Sobretudo porque ao mesmo tempo em que acontecia o processo de implantação da brinquedoteca, houve formações para os professores atuarem nesse espaço lúdico no período oposto ao do horário escolar (noturno), o que não foi aceito pelas professoras:

“*Aí elas achavam que era uma coisa que veio de cima para baixo e era realmente porque já tinha sido aceito e não tinha discussão. E o projeto era assim, trazia formação de montão, aí tinha curso fora de horário de aula. Então, de um monte de coisas que a gente tinha pensado, chegou na hora de efetivar, não rolava porque nos cursos não vinha ninguém (...)*” (orientadora pedagógica).

O enunciado da diretora afirma que o início do projeto da brinquedoteca foi um tanto quanto conturbado porque as professoras não sabiam do que se tratava. Isto porque o projeto da brinquedoteca foi desenvolvido pela atual orientadora pedagógica da escola (com a ajuda de uma mãe de aluno), no período de férias; para permitir entregá-lo nos prazos estabelecidos pela Fundação Abrinq.

O projeto foi contemplado e, no início do ano letivo seguinte, foi apresentado para ser executado, sem ter contado com a efetiva participação e o consentimento das professoras da época. Foi por isto que as professoras achavam que a coisa veio “de cima para baixo”, segundo a própria fala da orientadora pedagógica.

Cabe fazer um parêntese nesta discussão e, motivados pelas reflexões de Clot (2008), perguntar: o que levou a orientadora pedagógica a introduzir este novo gênero de atividade na escola?

O próprio autor resgata o axioma vygotskiniano da heterogeneidade humana e do pressuposto de que toda a ação humana supõe a presença de um desejo/necessidade afetivo-volitiva. Além do mais, Vygostki destaca que “Aquele que se encontra plenamente adaptado ao mundo que o rodeia, nada pode desejar, não experimenta nenhum afã e certamente nada poderia criar” (Id., 2003, p. 35).

Para Clot, novas variantes são introduzidas nos grupos quando alguém, vinculado a outros grupos, e motivado por uma paixão e/ou uma inconformidade, problematiza o prescrito e instaura mudanças no gênero da atividade. Este processo acontece sobretudo com “[...] as pessoas independentes e campeões de transgressão”(Id., 2008, p. 205). O autor, citando Darré (1994) destaca:

A idéia de que os marginais, os excluídos, os estranhos fazem avançar o mundo só pode ser meio verdade: eles só podem ter algum efeito se houver um lugar onde eles não são marginais, primeira condição, e, se, segunda condição, seus pares estão vinculados a outros grupos sociais (Id., p. 26 apud Clot, 2008, p. 205)⁷⁸.

A iniciativa da orientadora pedagógica (com a ajuda de uma mãe de um aluno) possibilitou, de certa forma, um salto na forma de agir dessa escola, através da instauração de um novo gênero de atividade no grupo a partir do projeto da brinquedoteca.

Porém, pela forma como esse processo aconteceu (os demais sujeitos não foram previamente consultados quando da implantação da brinquedoteca) ele iniciou com resistências dos demais profissionais da escola. Para o processo acontecer, parece que levou um bom tempo para que os mesmos também tornassem seus o projeto da brinquedoteca.

Para evitar o problema da rejeição, a escola adotou a seguinte estratégia: “*Nos primeiros dias de trabalho a gente tem o planejamento, então a gente expõe o PPP e expõe a questão da brinquedoteca. É um espaço que a gente reserva sempre para explicar para elas o que é, e todo mundo aceita numa boa. Gosta muito do trabalho, começa a aprender com isso que é coisa nova, porque não tem em outras escolas, às vezes eles nem conhecem,*

78. L'idée que les marginaux, les exclus, les bizarres font avancer le monde ne peut être qu'à moitié vrai : ils ne peuvent avoir un effet quelconque que s'il y a un endroit où ils ne sont pas marginaux, première condition, et si, deuxième condition, leur groupe de pairs est bien connecté à d'autres groupes sociaux (Id. p. 26 apud Clot, 2008, p. 205)⁷⁸

só de ouvir falar. Mas como essa brinquedoteca já tem 8 anos de efetivo trabalho, então o pessoal aceita super bem. Acompanha, não tem problema nenhum de rejeitar ou de questionar, achar que é alguma besteira, não. Elas trabalham porque sabem que é uma coisa bem planejada, né?” (diretora).

O fato de a brinquedoteca constar no PPP da escola garantiu o seu reconhecimento por parte dos agentes que foram envolvidos na sua história. Atualmente, isso serve também como estratégia para levar os professores à utilizarem este espaço.

Mas, fazer com que a participação das professoras substitutas seja obrigatória, acaba tornando-a um trabalho prescritivo, sem que seja atribuída às mesmas a possibilidade de escolha.

É importante lembrar que o PPP é o resultado de uma construção coletiva e dinâmica, feita por um grupo de profissionais historicamente situados. O que não quer dizer que uma vez pronto, ele deva ficar cristalizado numa determinada produção histórica, correndo-se o risco de engessá-lo e de negar o direito à expressão das profissionais que chegam à escola.

Tal impossibilidade de opção pode resultar em fonte de “stress” no ambiente de trabalho, já que “A possibilidade coletiva de elaborar suas regras de ação profissional se torna a condição de base do trabalho contemporâneo. Esta exigência é contornável somente com um custo social e subjetivo incalculável” (CLOT, 2008, p. 220)⁷⁹.

A introdução de novas prescrições para os trabalhadores em um determinado ofício sempre afeta o gênero de atividade que o caracteriza, o que pode perturbar as regras coletivas já estabelecidas e fragilizar o gênero de atividade que guia o agir dos trabalhadores. Sobretudo quando não são criadas condições para que o coletivo introduza estas mudanças no gênero de atividade proposta.

Segundo o autor, se as prescrições produzidas pelas instituições não levarem em conta o gênero de atividade seguida pelos trabalhadores, elas podem levá-los à desregulação da sua ação individual, o que faz com que a vida psíquica do trabalhador seja afetada pelo sentimento de impotência frente a esse “déficit instrumental” e ao seu poder de agir.

Assim, não só a participação das crianças nas atividades dirigidas é obrigatória, como também o trabalho das professoras substitutas que chegam à escola se torna uma

79. La possibilité collective d'élaborer ses règles d'action professionnelles est devenue condition de base du travail contemporain. Cette exigence n'est contournable qu'à un coût social et subjectif incalculable (CLOT, 2008, p. 220).

atividade dirigida. Não é somente o brincar que é controlado, mas também as atividades das professoras.

Compreendemos também que tal controle e direcionamento é uma consequência da troca anual da equipe de professores; o que prejudica a realização de um projeto pedagógico a médio e em longo prazo.

Essa troca anual de professores atinge a todos os sujeitos envolvidos e se torna um problema. Por um lado, a equipe pedagógica precisa desenvolver estratégias e utilizar um discurso de convencimento (e, se for necessário impositivo), para garantir a participação do novo grupo de professoras no projeto. E, por outro lado, o novo grupo de professoras pode sentir-se cerceado em ter que participar do projeto sem que se sinta preparado para tal; o que muitas vezes resulta em alienação frente ao próprio processo de trabalho.

Aliás Antunes, quando, analisando o mundo do trabalho na atualidade, afirma que a alienação e o estranhamento são cada vez mais intensos nos extratos precarizados de força de trabalho (Id., 2004, p. 11).

O aumento de contratações em tempo parcial ou para serviços temporários de trabalhadores, explicita bem a precarização do trabalho dos professores substitutos. Os mesmos normalmente são obrigados a trocar de escola à cada início de ano letivo, tendo assim que adequar-se ao PPP de cada escola, ao gênero de atividade desenvolvido em cada uma delas, assim como às complexas redes relacionais e os conseqüentes lugares sociais ocupados por cada um dos sujeitos envolvidos. Dificilmente, estes ousam opor-se às regras estabelecidas em cada nova instituição escolar, devido à sua fragilidade trabalhística e até mesmo pela falta de vinculação às mesmas, por causa de sua transitoriedade.

No caso em questão, duas das professoras trabalhavam em tempo parcial em outra escola, ocupando-se assim de duas turmas ao mesmo tempo e em contextos diferentes. Vemos aí o eco do discurso de que o trabalhador precisa ser cada vez mais polivalente, multifuncional e criativo, já que o trabalho é cada vez mais complexificado e intensificado (Ibid.)

Porém, no ponto de vista da orientadora pedagógica, quando as professoras chegam à escola: *“Eles ficam muito encantados com o espaço. Logo que eles vêem assim e a gente percebe, porque hoje o professor não tem assim um trabalho a mais. Pelo menos a gente não tem tido formações que exigem o professor fora do horário e tal porque isso pegava muito e o fato de ter esse planejamento. Isso é uma coisa que os professores gostam porque vêem que isso contribuiu para sala”* (orientadora pedagógica).

Esta fala destaca a motivação que esse espaço desperta para o trabalho pedagógico das professoras, e indica que a escola não solicita uma carga de trabalho a mais no horário extra-escolar; como aconteceu no início do projeto para a sua implantação.

Mas, na sua próxima fala, ela anuncia que se as professoras não participarem por iniciativa própria, elas são chamadas a participar pela equipe pedagógica:

“E a história do professor participar, a gente coloca assim, se a gente percebe que o professor começa a não participar a gente chama: o projeto está assim, tem que estar junto, tem que ficar. É claro que muitas vezes o professor pode ficar e ficar fazendo outras coisas mas, na medida do possível, até no planejamento quando a Carol registrar e ler para o professor, chega um momento em que ele começa a se envolver mais com o trabalho. Isso é uma coisa que não se discute mais.(...)” (orientadora pedagógica).

Se antes a explicação da falta de implicação dos professores no projeto de brinquedoteca era a formação no horário extra-escolar, agora, com a participação obrigatória dos professores introduziu-se a formação deles durante o horário regular de aula:

“Porque a idéia de ter os professores junto era de garantir que esse professor pudesse estar vendo como é que faz. Também um local de formação para o professor. Na medida em que o professor está refletindo, pensando, anotando, ele está se formando em relação ao brincar (...)” (orientadora pedagógica).

Dois pontos merecem atenção nestes enunciados da orientadora pedagógica.

O primeiro é que ela sabe que as professoras podem até estar lá fazendo outra coisa, mas que elas têm que ficar. O que demonstra que a orientadora considera que as pequenas transgressões da parte das professoras não impedem a realização do trabalho. Ela fecha os olhos para manter “o espírito do local” (Clot, 2008, p. 62).

O segundo é a consequência que a obrigatoriedade da participação pode ter sobre a formação das professoras, uma vez que elas estão anotando, refletindo e se formando nesse processo. Formação esta que também acaba acontecendo nos momentos do conselho de classe, nas conversas de corredor, na hora do almoço coletivo. É uma construção diária a partir das vivências com as quais as professoras se deparam e constroem o seu cotidiano profissional. Nesse processo, cada uma delas também se constitui a partir do olhar do “outro”, na ação coletiva do seu *métier*.

Finalmente, são as ações as quais nos convida um meio e aquelas que ele nos designa como incongruentes ou deslocadas; o sistema social das atividades reconhecidas ou interditas em um meio profissional dado

[...] É traço de união e um conjunto de recursos graças os quais a ação individual se testa e se avalia e que formam inúmeros recursos disponíveis para o seu desenvolvimento (Ibid., pp. 43-44)⁸⁰.

Essas ações cotidianas e coletivas, guiadas pelo gênero de atividade que estabelece regras de relacionamento entre profissionais orientam as ações individuais e servem como parâmetros na constituição e no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Como instrumentos de ação, estas regras fixam igualmente o espírito do local, sem que necessariamente seja dito o que deve ser feito.

As informações sobre a brinquedoteca e os procedimentos ali desenvolvidos foram repassados às professoras (em reuniões no início do ano letivo, em conselhos de classe e em conversas com a brinquedista e com a orientadora pedagógica). Porém, contrariamente ao que estava previsto, não foi executado o projeto de formação de professores para a brinquedoteca, como havia sido encaminhado à SME. Sem o apoio financeiro desta, a formação não aconteceu e a vinda de professores oriundos da Universidade Federal de Santa Catarina, ou de instituições particulares de ensino também não foi possível.

No entanto, a diretora da escola comenta que em reuniões de diretores organizadas pela SME eles “(...) *falam que têm uma brinquedoteca, fazem propaganda da brinquedoteca e não garantem*”. Ou seja, a SME utiliza o projeto da brinquedoteca para destacar a qualidade do trabalho no município, mas não garante o seu funcionamento com qualidade, pois nega recursos para a formação dos profissionais da escola.

Visando intervir nessa realidade, propus a organização de uma jornada de formação/discussão sobre o brincar na escola com as professoras do NEI e da escola.

Porém, o calendário limitado pelo cancelamento das aulas por causa dos jogos da Copa do Mundo e do período de greve, fez com a que ela fosse cancelada.

Foi através da insistência da orientadora pedagógica que a jornada aconteceu no final do II Trimestre letivo. Tal fato também demonstra as limitações, as eventualidades e as prioridades que mudam em função das condições concretas que se apresentam em cada situação. Momentos em que fazer escolhas envolve tensões e também convida os envolvidos a correr riscos.

80. Finalement, ce sont les actions auxquelles nous invite un milieu et celle qu'il nous désigne comme incongrues ou déplacées ; le système social des activités reconnues ou interdites dans un milieu professionnel donné [...] C'est tout un trait d'union et un ensemble de ressources grâce auxquelles l'action individuelle s'éprouve et s'évalue et qui forment donc autant de ressources disponibles pour son développement (Ibid., pp. 43-44).

Com a falta de uma efetiva formação dos envolvidos, conta-se com um perfil dinâmico da brinquedista para dar conta de todos os desafios que esta tarefa exige:

“Tem a questão de ter que ter pique porque ela trabalha com oito turmas desde os menorzinhos até os maiores, não é fácil. Com determinados dias da semana e com horas a cumprir e planejamento, e isso é fundamental.(...) Então ela tem que ser esse perfil de querer vencer esses obstáculos, mas um desafio gostoso, não obrigação porque estou trabalhando aqui” (diretora).

Nota-se que a brinquedista acaba utilizando de experiências anteriores, de sua memória do gênero de atividade (como professora de NEI) para a organização das atividades propostas na brinquedoteca:

“Como tem o andamento aqui com a Educação Infantil, era como eu trabalhava em sala de aula. Era com jogos, com brincadeira, era teatro. Todas as coisas que aqui se faz, era o que eu já vinha fazendo” (brinquedista).

A mesma situação possivelmente aconteceu com as professoras que olham esse espaço a partir de sua formação e de sua história como professoras. Então questiona-se: até que ponto é o lúdico da brinquedoteca que é levado para a sala de aula ou (por causa da falta de condições), é o olhar da experiência da sala de aula que é levado para o espaço lúdico?

Aparentemente, os próprios professores não conseguiam se descolar de toda a história impregnada no seu “*métier*”; pois a brinquedista tem a impressão que, quanto mais “profissional” era a atitude do professor, menor era a sua capacidade de se envolver nas atividades lúdicas:

“Têm algumas que já entram na história e fazem parte, têm outras que já fazem mais o papel de profissional. Eu vejo assim que há uma barreira que tem também para poder estar participando, que é difícil. (...). Então, eu vejo com muitos profissionais essa barreira que eles têm receio de transpassar para ir. (...) O jeitinho porque eu já vejo que ela tem uma barreira que não consegue transpassar, de ser criança, de brincar, de fazer aquela palhaçada com eles. Eu vejo que antes eu tinha essa barreira e aos poucos eu fui ultrapassando” (brinquedista).

Mas, a própria atuação do professor na brinquedoteca parece ser limitada, uma vez que *“Ele pode ir lá, de repente intervir em alguma situação também, mas quem está coordenando o trabalho mesmo é a brinquedista”* (orientadora pedagógica).

A atividade é dirigida para que as ações dos professores sejam o resultado de uma prescrição feita independentemente do projeto dos sujeitos envolvidos (o que delimitou suas competências). Mas, por vezes essa atividade dirigida se torna ambígua. Como no caso em que o professor teve de estar na brinquedoteca e participar mas, ao mesmo tempo, intervir esporadicamente, visto que o trabalho é realmente coordenado pela brinquedista.

Tais situações, por vezes, podem se tornar barreiras, como as citadas pela brinquedista, em que professores não conseguem se “descolar” do seu lugar de professor.

No entanto, a brinquedista sente superar tal dificuldade com experiências vivenciadas em sua infância, ou mesmo, servindo seu próprio imaginário infantil:

“Quando eu era pequena, a minha mãe tinha um Jardim de Infância perto da minha casa e sempre que eu podia, que não tinha aula, eu ia para lá. Então eu sempre quis ser professora. A minha mãe sempre diz que quando eu chegava em casa eu sempre brincava de escolinha, não precisava perguntar o que aconteceu na aula, era só me ver brincando. Eu sempre tive essa paixão” (brinquedista).

O que indica que o trabalho dela na brinquedoteca é motivado também por seus afetos e suas vontades.

Ainda em relação ao perfil da brinquedista, a orientadora pedagógica destaca que *“(...) é muito mais fácil ter alguém da Educação Infantil do que de 1ª a 4ª, por causa da formação, sei lá. Que goste de brincar, que respeite as crianças. Tem uma coisa de 1ª a 4ª às vezes me parece dos professores, de que a criança não precisa mais ser respeitada”*.

Ela destaca também a dicotomia existente entre a criança como um sujeito de vontades e o aluno (a)sujeitado pelas normas e conteúdos escolares.

No ponto de vista dela, o que deve ser respeitado? Ela mesma responde que: *“(...) na Educação Infantil a gente tem um outro olhar para a criança. As outras coisas acabam sendo pano de fundo. Então tu olha para aquele ser que tem suas dificuldades e no Ensino Fundamental isso muda completamente. Tu tens que ensinar que está em primeiro lugar e a criança tu esquece, né?”* (...) *“Então eu acho que é uma coisa do respeito, do cuidado, continua isso. Não deixa de precisar disso só porque chegou no Ensino Fundamental, né? E do diálogo, da escuta, que é uma coisa que a gente sente que o professor de 1ª a 4ª coloca o conteúdo na frente e a pessoa, o ser, a criança passa a ser considerada o que está depois disso”* (orientadora pedagógica).

Porém, é importante discutir tal afirmação, na medida em que nem sempre a Educação Infantil tem esse olhar sobre a criança:

Pesquisas efetuadas em creches e pré-escolas demonstram que os materiais privilegiados pelas instituições infantis continuam sendo os gráficos e os educativos (Kishimoto, 1996c, 1996b, Canholato, 1990, Pinnaza, 1989), referendando mais uma vez valores relacionados às atividades didáticas, predominando o modelo escolar, marginalizando a expressão, a criatividade e a iniciativa da criança (KISHIMOTO, s.d.)⁸¹.

Assim, num processo que vise a formação através das experiências que uma brinquedoteca pode trazer para os sujeitos envolvidos, é preciso considerá-las para estabelecer metas claras e temas ligados ao universo infantil. Como também garantir o contato dos profissionais com os materiais lúdicos ali presentes, que podem ser desencadeadores de reflexões coletivas sobre as suas múltiplas possibilidades. Neste sentido, entende-se que:

Se o objetivo é formar professores que vão educar crianças de até 10 anos é necessário questionar como aprendem, desenvolvem-se e socializam-se as crianças nessa faixa etária. Assim, é pelo contato com brinquedos e materiais concretos ou pedagógicos que se estimulam as primeiras conversas, a troca de idéias, o contato com parceiros, o imaginário infantil, enfim, a exploração e a descoberta de relações. Portanto, estudar o brincar e o material pedagógico é essencial para a formação docente (MARTIN, R., 2007)⁸².

Em relação à fala da orientadora pedagógica, é interessante destacar a sua preocupação com o olhar sensível por parte das professoras. Este olhar é inicialmente guiado pelos Pontos de Observação que são sugeridos pela equipe pedagógica e será retomado no capítulo 7 referente ao discurso das professoras.

Espera-se de um bom professor o seguinte perfil:

“O professor brinca junto, o professor observa, o professor interage” (orientadora pedagógica).

Aqui, a brinquedista novamente parece corresponder às expectativas que existem sobre ela:

“Eu sempre tento chegar na empolgação para fazer tal coisa e nunca impondo. Sempre fantasiar para que eles entrem nessa magia, porque a brinquedoteca é uma coisa mágica para eles, então eu tento sempre me colocar nessa fantasia. Aí eu sempre tento estar fazendo o planejamento com eles, colocando: -O que vocês estão propondo para hoje? O que vocês têm vontade? Quando é algum trabalho de teatro, de artes, procuro

81. Texto consultado no site <http://www.labrimp.fe.usp.br/novo/index1.htm>, do Labrimp (Laboratório de brinquedos e materiais pedagógicos) – USP em 22/08/2008

82. Texto consultado no site <http://www.labrimp.fe.usp.br/novo/index1.htm>, do Labrimp (Laboratório de brinquedos e materiais pedagógicos) – USP em 22/08/2008.

estar sempre colocando a idéia deles eu vou perguntando o que eles podem fazer, sempre buscando soluções deles, nunca tentando impor. Sempre estar negociando para que eles se sintam parte e não apenas como expectadores a serem comandados, mas que se sintam como parte importante”(...)“vou experimentando e eu vou vendo como a coisa vai fluindo Que eu vejo que se torna prazeroso para as crianças e também para mim”. Pois, “*Eu já percebi que eles querem que a gente esteja presente, mas não interferindo, incentivando. Eu já vi que eles pedem de estar sempre mostrando, de estar ali incentivando e não interferindo para atrapalhar a brincadeira. Mas de estar ajudando, participando”* (brinquedista).

A fala evidencia como a brinquedista sentiu-se pouco a pouco segura para ir experimentando, e assim desenvolver o seu estilo na atividade ao marcar sua presença sem ser intrusiva no brincar das crianças, respeitando-as e incentivando-as.

Finalmente, durante as entrevistas, pouco apareceu nos enunciados dos sujeitos a preocupação com o sentido do brincar para as crianças.

O que foi dito sempre esteve relacionado a aspectos positivos: “*A brinquedoteca é esse espaço que eles adoram, falam sempre super bem, avaliam a brinquedoteca, a brinquedista, os jogos que eles trabalham. E aluno é assim, eles fazem uma avaliação profunda”* (diretora).

De acordo com a avaliação da orientadora pedagógica, a brinquedoteca é um local que fica na memória dos ex-alunos como algo de prazeroso e inesquecível, pois “*(...) talvez seja o lugar onde elas mais curtem da escola. Lembranças das crianças que saíram daqui e voltam”.*

Mas o curioso é que nas respostas aos questionários enviados às famílias no início da pesquisa, a escola e a brinquedoteca não aparecem como um dos espaços mais significativos para o brincar, já que foram pouco citados (ver análises no capítulo 4).

5.2. Como esses discursos “refletem-se” e “refratam-se” nas atividades dos sujeitos

A situação real de trabalho é aqui considerada como a síntese entre o dado e o (re)criado. Se o prescrito, na atividade dirigida, foi inevitavelmente assimilado pelos sujeitos envolvidos (e por eles apropriado como um meio de realizar sua atividade real nesse processo), o mesmo também teve a possibilidade de ser (re)criado.

Supõe que para o sujeito atuar num novo gênero de atividade é necessário que ele conheça um mínimo da memória social deste (no caso da escola, foco desta pesquisa). Porém é importante lembrar que no início as professoras substitutas não tinham acesso à memória do gênero de atividade desenvolvido na brinquedoteca, construído pelos sujeitos que nela vivenciaram experiências anteriores. Ou como as brinquedotecas não são um espaço conhecido na região, possivelmente elas não tiveram experiências com este gênero de atividade.

Como então dar conta desse novo gênero de atividade, inserido num gênero de atividade maior e cuja experiência elas já dominavam, a saber, o escolar?

Clot (2008) considera que uma atividade pessoal, num ambiente de trabalho, é pluri-genérica, ou seja, pode ser a interseção de vários gêneros que nela se cruzam, possibilitando desenvolver assim um estilo. Uma vez que “[...] o estilo não está voltado somente para os gêneros sociais da memória coletiva. Sua emergência depende também da relação do sujeito com sua própria memória operatória e subjetiva” (Ibid., p. 213)⁸³.

Tanto a brinquedista quanto as professoras circularam entre os gêneros de atividade escolar e lúdica. Nesse processo, é importante compreender que o estilo,

[...] é sempre situado no interior no gênero ou, mais exatamente, no ponto de colisão entre os gêneros que ele leva a agir uns sobre os outros de maneira diversificada segundo os momentos, a fim de conseguir se emancipar. O estilo é a criação à qual o sujeito precisa recorrer para dominar o jogo de mudanças de gênero, os saltos de gênero a gênero (Ibid., p.213)⁸⁴.

Para Bakhtin (1998), é a diversidade de linguagens que aparecem como base de um estilo. Clot se apóia nesta constatação para afirmar que o conhecimento de uma variedade de gêneros e a experiência que deles pode advir, servem como motor de mudanças no gênero de atividade de um determinado *métier*, no caso, de professor. Pois, contraditoriamente, os gêneros são sempre os mesmos e sempre novos, sempre continuidade e sempre ruptura, o que garante a continuidade do trabalho (Id., 2008). E como resposta à uma polifonia da memória social, uma mesma atividade pode ter diferentes gêneros. Assim, no desenvolvimento de um estilo pessoal, o sujeito tem a possibilidade de “deformar” um gênero, complementando-o e/ou enriquecendo-o. Ele pode

83. [...] le style n'est pas tourné seulement vers les genres sociaux de la mémoire collective. Son émergence dépend aussi du rapport du sujet à sa propre mémoire opératoire et subjective (Ibid., p. 213).

84. [...] est toujours situé à l'intérieur du genre ou, plus exactement, au point de collision entre les genres qu'il fait jouer les uns sur les autres de manière diversifiée selon les moments, afin de parvenir à s'en affranchir. Le style est la création à laquelle le sujet doit recourir afin de maîtriser le jeu des changements de genres, les sauts de genre à genre (Ibid, p. 213).

também dominar dois gêneros de atividade diferentes para criar o seu estilo pessoal. Ou, talvez, usar o novo estilo para levar para a sala de aula as mudanças oferecidas pela experiência do lúdico no próprio gênero de atividade pedagógica da professora, que é o objetivo da orientadora pedagógica.

Segundo o mesmo autor, para que o trabalhador possa realizar sua atividade ele dispõe de artefatos. No caso, os materiais lúdicos e didáticos da brinquedoteca, PPP da escola, os projetos e relatórios da brinquedoteca, as avaliações, os planos de ensino, os textos didáticos, etc; são constituídos historicamente para e por cada *métier*. Tais “artefatos” podem se constituir em verdadeiros “instrumentos” se o trabalhador os considerar úteis para o seu trabalho, deles apropriando-se “por si e para si”.

No caso das professoras, a brinquedoteca e os objetos/materiais lúdicos nela contidos podem ser considerados como instrumentos se forem por elas desejados e se elas os considerarem realmente úteis para o seu fazer pedagógico.

No entanto, não é aqui nosso objetivo analisar e explicitar o estilo desenvolvido por cada professora na brinquedoteca. Isto aparecerá indiretamente durante a descrição do que se passou e como se passou. Essa descrição e essas análises remeterão diretamente às escolhas das atividades e sua organização na brinquedoteca; fazendo emergir sentidos do brincar e da brinquedoteca escolar.

Conforme observamos durante o período de coleta de informações, as ações/prescrições que constam no “Resumo das ações da brinquedoteca” (previstas no projeto “Brincando se aprende” encaminhado para a Secretaria da Educação para o ano de 2006) foram seguidas à risca pelos profissionais da escola e constituem o trabalho realizado pela brinquedista, pelas professoras e pelas auxiliares de ensino. Nele consta:

- As crianças do Ensino Fundamental freqüentam a brinquedoteca duas vezes por semana, durante 50 minutos, enquanto as crianças do NEI freqüentam uma vez por semana durante uma hora.
- O professor de sala e a brinquedista reúnem-se quinzenalmente para discutirem os temas trabalhados e planejarem os encontros da brinquedoteca. Este planejamento garante a articulação com a sala de aula.
- O professor da sala participa das atividades na brinquedoteca, mas quem coordena os trabalhos é a brinquedista. Estes momentos são muito importantes para apurar a observação do professor.
- No horário do recreio os jogos e brinquedos são oferecidos às crianças.
- Na sexta-feira, duas crianças de cada turma são sorteadas para levarem brinquedo ou jogo para casa durante o final de semana.
- A brinquedista faz relatórios diários da brinquedoteca.
- Trimestralmente os pais recebem relatório (por turma) das atividades realizadas na brinquedoteca.

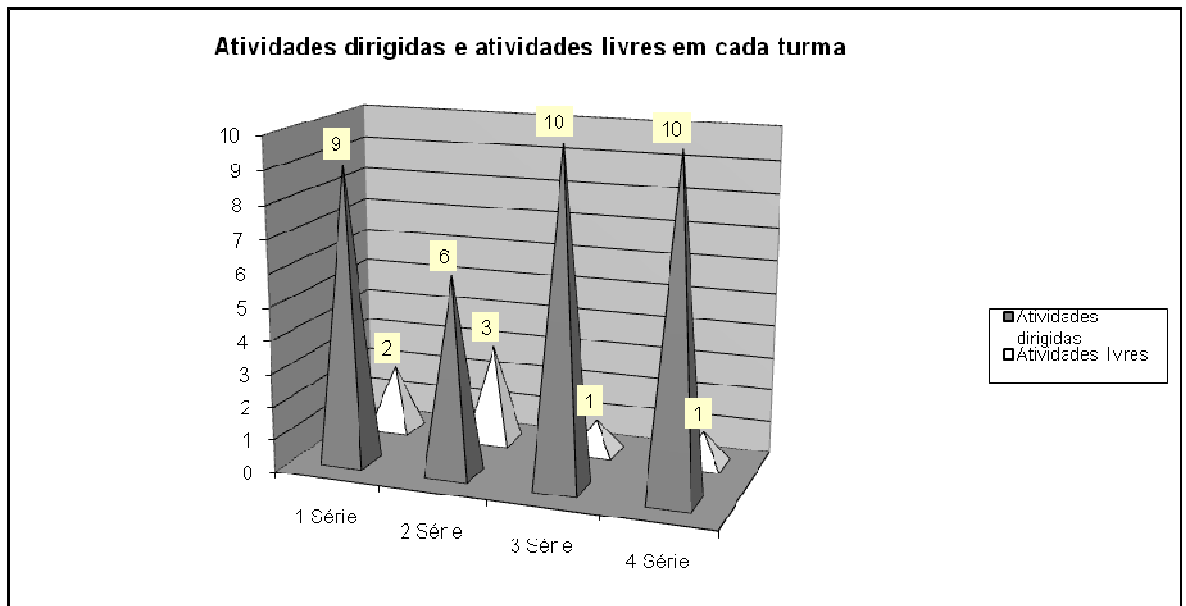
-As atividades são organizadas através de pequenos projetos (LIMA, Projeto Brincando se Aprende, 2006, mimeo).

As atividades propostas foram, na maioria das vezes, dirigidas pela brinquedista.

Para o planejamento das atividades dirigidas, como já foi dito, aconteceram reuniões quinzenais entre as professoras e a brinquedista.

O gráfico a seguir demonstra que a grande maioria das atividades que aconteceram na brinquedoteca tiveram um encaminhamento como atividade dirigida:

Gráfico 20. As atividades dirigidas e as atividades livres desenvolvidas na brinquedoteca durante o II Trimestre Letivo/2006:



Dos 35 encontros filmados, em apenas 7 deles aconteceu o livre brincar. Constatase também uma pequena variação do livre brincar entre as turmas: a quantidade do livre brincar nas turmas de 3ª e 4ª séries tende a diminuir. Dos 11 encontros que ambas tiveram, em 10 deles as atividades foram direcionadas, e em apenas 1 delas o livre brincar aconteceu em cada turma. Já dos 11 encontros da 1ª série, 9 deles foram com atividades dirigidas e em apenas 2 encontros as crianças puderam brincar livremente. Proporcionalmente, a 2ª série foi a turma que teve mais ocasiões de brincar livremente. Dos 9 encontros que tiveram, 6 deles foram organizados em forma de atividades dirigidas e 3 foram disponibilizados para o livre brincar.

As atividades dirigidas aconteceram praticamente de duas formas: ou eram em forma de jogos que pudessem ser relacionados a algum conteúdo trabalhado em sala de

aula, ou eram realizadas em forma de projetos de ensino. Estas, na maioria dos casos, relacionavam-se a atividades artísticas plástico-visuais (desenho, pintura e escultura em argila); expressivas /corporais (teatro e o boi-de-mamão), ou eram atividades que envolvessem narrativas, tal como a criação de histórias para as peças de teatro, para o teatro de fantoches e para a confecção de livros.

Importante se faz ressaltar que no ano anterior à coleta de informações da pesquisa, uma professora de Artes Plásticas deu assessoria pedagógica ao corpo docente da escola. No ano em que a pesquisa foi realizada, a escola recebeu apenas recursos materiais (tinta, pincéis, cola, etc), mas não recebeu recursos para custear os honorários da pessoa que faria a assessoria pedagógica.

O material recebido para o eventual projeto de assessoria para a disciplina de Arte foi encaminhado para ser usado pela brinquedista na brinquedoteca; o que provavelmente foi justificado pelo vínculo que a brinquedoteca teve historicamente com as atividades artísticas. Isto resultou num impulso ao desenvolvimento de projetos artísticos no âmbito das atividades dirigidas na brinquedoteca; como nos explica a diretora da escola:

“(...) o que aconteceu é que eles estão fazendo projetos vinculados com a brinquedoteca – por isso que estão fazendo com a brinquedoteca, para facilitar”.

Essa articulação já aconteceu no ano anterior, uma vez que os alunos *“Exploram juntos alguns pintores como Portinari, Di Cavalcanti, até pintores da própria Ilha. No ano passado a Rute trabalhou com artistas da Ilha, inclusive com um artista de Cacupé que não lembro o nome. Eles trabalham, fazem projetos de artes, aprendem a questão da tela, como analisar uma tela, fazer apreciação. Então é um projeto bem interessante. É um trabalho bem interessante que eles fazem junto com a brinquedista”* (diretora).

Como vimos, a escola encaminhou o projeto de assessoria pedagógica às professoras (referente à brinquedoteca e aos conteúdos da disciplina de Arte), e não obteve resposta positiva por parte da SME.

Com o material que seria disponibilizado para a disciplina de Arte, a brinquedoteca pôde suprir através das atividades artísticas a prescrição de que as mesmas deveriam ser planejadas em forma de projetos vinculados aos conteúdos de sala de aula.

Porém, paradoxalmente, a orientação da equipe pedagógica às professoras era de que as mesmas deveriam trabalhar o conteúdo da disciplina de Arte em sala de aula e não na brinquedoteca. Indicação esta que foi explicitada por várias vezes no Conselho de Classe e nas conversas durante a hora do recreio.

Para cada grupo, as atividades dirigidas foram diferentes, exceto durante a Copa do Mundo em que estas giraram em torno desta temática. Já as atividades livres desenvolveram-se durante os dias em que não havia atividades planejadas ou aconteciam depois que os alunos tivessem terminado as atividades propostas pela brinqueadista. Como atividades livres, todos os grupos vivenciaram várias atividades diferentes que serão descritas mais adiante.

Tais atividades aconteceram na grande maioria das vezes na própria brinquedoteca, visto que o pátio da escola e o parque não podiam ser utilizados sem a autorização da brinqueadista. Em algumas vezes, as atividades aconteceram na sala de aula ou acabaram nela.

A orientação inicial foi de que as atividades dirigidas deveriam contar com a participação de todos os alunos para a sua experimentação.

Na maioria das vezes as crianças eram obrigadas a participar das atividades dirigidas, porém em certos momentos elas eram convidadas a se engajar se elas assim o desejassem e, em outros, elas foram persuadidas sobre a importância de participar.

É o que pode ser verificado na tabela que resume as principais atividades livres e dirigidas do II Trimestre Letivo, bem como o nível de participação exigido às crianças em cada turma. (ver anexo 11)

Isto será melhor detalhado na descrição do que aconteceu em cada turma.

No início da observação, durante a coleta de informações para esta pesquisa, havia a regra das crianças escolherem os objetos e as atividades lúdicas para cada dia durante a atividade livre. Uma vez sentados em círculo, os alunos exprimiam as atividades das quais gostariam de participar. Depois, eles votavam para escolher as quatro atividades que seriam realizadas em cada encontro. Após cada aluno escolher a sua atividade, eles reuniam-se e jogavam com os colegas que escolheram a mesma atividade. Querendo, as crianças podiam trocar de grupos ou de atividades, como explica a brinqueadista:

“No início a gente combinou que eles escolheriam quatro, algumas vezes a gente daria duas opções, às vezes quatro, só que eu comecei a observar que tinha crianças que não tinham vontade de brincar naqueles quatro. Dariam 10 opiniões e dessas 10 eles iriam escolher 4 e aí a gente ia fazer a votação. Só que eu percebi que as crianças que não escolhiam ficavam meio de lado. Eles não tinham aquela vontade porque não podiam brincar. Então eu comecei a perceber essa necessidade deles. Aí a gente fez um acordo, eu conversei com as professoras. Num dia, se a gente fosse dar uma atividade que todos

participassem para ver, mesmo assim, a gente quer ensinar as regras de um jogo e aí eles vão e experimentam para ver se gostam e fazem algumas rodadas para ver e poder dizer: ‘-Joguei mas não gostei’. E aí vai escolher outro jogo que estava com vontade de brincar”.

Como é possível observar no enunciado da brinquedista em relação ao brincar/jogar, tal forma de encaminhamento das atividades começou em forma de votação para escolher as atividades livres. Vendo a falta de envolvimento de algumas crianças nas atividades votadas, a brinquedista mudou de postura propondo uma atividade dirigida (em forma de jogo), na qual todas as crianças deviam participar ao menos uma vez para experimentá-lo. Depois podiam ir brincar livremente.

Destaca-se o argumento utilizado pela brinquedista para justificar sua escolha metodológica: todas as crianças deviam experimentar os jogos porque isso favorecia o aumento do repertório lúdico delas.

Evidenciam-se aí novamente indícios de investimento nos jogos e da necessidade de controle, de tudo o que se passava na brinquedoteca; o que parece responder às expectativas que recaíam sobre o trabalho da brinquedista,, como gênero de atividade escolar, mesmo acontecendo na brinquedoteca.

A brinquedista tinha um papel central e centralizador na brinquedoteca, como já descrevemos anteriormente na caracterização do funcionamento da brinquedoteca. Ela era responsável pela recepção das crianças e pela organização da dinâmica dos trabalhos (apresentar, iniciar e avaliar as atividades, distribuir os materiais, fazer as mediações e as anotações de tudo o que se passava naquele momento). Ela estava em movimento o tempo todo e atenta a tudo o que se passava entre as crianças. Mesmo tendo uma tendência a centralizar suas ações na ocupação do espaço e no direcionamento das atividades, freqüentemente ela era chamada para participar dos jogar com as crianças.

Nos grupos que se formavam para jogar, e do qual ela participava, era evidente a sua competência como animadora, fazendo as crianças entrarem na sua atmosfera. Ela estimulava a participação conjunta e valorizava o acerto coletivo, mais do que individual. Isto fazia com que as crianças se engajassem no jogo até o final do encontro.

Nesses momentos, ela parecia agir à vontade como brinquedista; o que não a impediu, em outros momentos (sobretudo no planejamento e na organização das atividades para o dia), de assumir a postura diretiva frente às crianças, expressada sobretudo pelo tom

de voz assumido. Ao mesmo tempo em que encaminhava as atividades, ela jogava com as crianças e estava atenta às necessidades destas e das professoras

Responsável pelo espaço, também realizava sistematicamente registros das atividades desenvolvidas na brinquedoteca. A partir destes registros eram elaborados os planejamentos.

O planejamento,

[...] se fundamenta nos registros dos encontros na brinquedoteca e também nas conversas com as professoras sobre a aprendizagem dos seus alunos em sala de aula. Estas conversas com as professoras são imprescindíveis, pois garantem a articulação da sala de aula com a brinquedoteca. Dessa forma, o planejamento e as constantes reflexões vão dando corpo ao trabalho na brinquedoteca (FONSECA E GONÇALVES, mimeo).

Segundo consta no PPP da escola e como vimos anteriormente, os professores deviam permanecer na brinquedoteca enquanto perdurasse as atividades, pois se entendia que o papel delas era observar os alunos nas atividades e interagir com os mesmos.

Objetivando estruturar a pauta de avaliação das atividades por parte dos professores, sugeria-se a utilização de *pontos de observação* para o direcionamento do foco do olhar do professor; sob três aspectos: aprendizagem, dinâmica e coordenação. Tal proposta pretendia

[...] facilitar a avaliação para propiciar um planejamento mais abrangente, pois estará considerando aspectos relacionados com a integração das crianças, a preferência, além das dificuldades e avanços tanto dos alunos quanto dos profissionais, articulando o trabalho da brinquedoteca com o trabalho de sala de aula (PPP, 2005, p.16).

Como havia quatro professoras com turmas de faixas etárias diferentes, as atividades foram sendo planejadas conforme as especificidades e necessidades de cada turma. Os lugares, as atitudes e as funções das professoras foram marcados pela relação que estas estabeleciam com a sua turma em sala de aula.

A brinquedista procurou seguir e respeitar a postura e o posicionamento de cada professora, em cada turma, quanto à participação obrigatória ou não dos alunos nas atividades. Assim as exigências na execução das atividades dirigidas também mudavam.

A brinquedista era chamada de professora pelas crianças, pois sua postura frente às mesmas se assemelhava e vinha ao encontro dos presumidos quanto à uma atitude de professora.

De maneira geral, e como estava previsto no PPP da escola, professoras observavam o que se passava durante as atividades e de auxiliar a brinquedista a resolver os conflitos entre as crianças no que dizia respeito à utilização do espaço, dos objetos lúdicos, ou às relações entre elas. Nessas ocasiões, às vezes elas reforçavam os pedidos de silêncio às crianças a fim de que elas escutassem a brinquedista, tendo assim um papel de controle e vigilância. Em outras vezes elas auxiliavam a brinquedista nas explicações das atividades. Durante as atividades dirigidas o papel delas era de auxiliar as crianças no seu desenvolvimento.

No desenvolvimento das atividades livres, elas brincavam com as crianças. Em alguns casos, algumas delas assumiam atitudes mais severas fazendo ameaças de tirar crianças das atividades ou chamando a atenção de quem tinha uma atitude desrespeitosa, conflituosa ou transgressiva.

Assim como a brinquedista, de forma geral as professoras tinham uma relação afetiva com as crianças, às vezes mais próximas e outras vezes mais distantes das mesmas. Mas em todos os casos as crianças demonstravam satisfação jogando com elas ou estando próximas delas durante as atividades.

Às vezes, as professoras se ausentavam da brinquedoteca. Porque se ausentavam da escola ou porque aproveitavam o tempo para desenvolver outras atividades, como atender individualmente um aluno. A brinquedista ficava então sozinha com todo o grupo, ou contava com o apoio da auxiliar de ensino. Em raras ocasiões a professora estava presente, mas fazendo outras atividades, como corrigir tarefas.

Para apresentar o trabalho realizado para a descrição do que se passou e como se passou, faremos a seguir uma síntese das atividades dirigidas e das atividades livres em cada turma. Citaremos também as principais atividades livres descritas pela brinquedista no relatório de avaliação enviado aos pais no final do II Trimestre Letivo. Nesta síntese são expostos, igualmente, os argumentos utilizados pela mesma para a seleção das atividades em cada turma.

A postura de cada professora frente ao seu grupo será descrita, assim como a avaliação feita por cada turma no I e II Pré-conselho de Classe sobre a brinquedoteca, a brinquedista e as atividades realizadas pelas crianças.

5.2.1. Um pouco do que aconteceu em cada turma

5.2.1.a. A 1ª Série

Com a mudança na legislação brasileira (conforme consta no artigo 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)), as crianças começaram a frequentar a 1ª Série com 6 anos completos até o mês de janeiro de 2006. Uma das metas para o Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE) é a ampliação para 9 anos do tempo de escolarização. Ela visa com que as crianças tenham “um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p.9)⁸⁵.

Para cumprir a lei, esta turma constituiu-se de 30 crianças, pois abrangeu as crianças com seis anos completos e as que fariam sete anos até o final do ano letivo.

No ponto de vista da diretora da escola, essa mudança aconteceu de forma brusca e sem que a escola tivesse recebido o suporte necessário da SME:

“Não é só o querer implantar porque inclui os alunos de seis anos que é uma lei que vem lá do Governo Federal, veio para cá e cumpra-se a lei. E aí chegou ao ponto de, num curso sobre a inclusão de seis anos, a assessora do secretário da educação dizer que as escolas que não tinham parquinho, se botasse uns pneuzinhos já estava bom. Então tu percebes que a própria educação às vezes não vê a criança como uma criança, é mais um número para ganhar dinheiro do Ensino Fundamental”.

Conforme consta nas orientações do Ministério da Educação para a inclusão das crianças com esta idade na escola:

Em se tratando dos aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver, portanto, todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo ensino aprendizagem (Ibid., p.7).

Porém, a liberdade oferecida à escola ou à SME parece estar mais relacionada com a falta de suporte técnico/metodológico do que com as possibilidades de desenvolver estratégias inovadoras. Como indica a fala da diretora da escola:

“A nossa escola tem duas salas de aula e uma primeira série. Nessa primeira série tem alunos de seis anos que completaram agora em janeiro, seis anos que vão completar

85. Documento retirado no site do Ministério da Educação <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=945>, consultado em 03/05/2008.

sete agora em junho e que vão completar sete no final do ano. Eu tenho três idades dentro de uma sala só, com 30 alunos. As carteiras do jeito que eles mandaram reguladas, têm quinze e são trinta alunos. Só que as crianças ficam assim, não cabem. Então pensar a educação e pensar o lúdico é muito bonito ir lá e dizer: ‘-Ai porque nós temos uma brinquedoteca na rede. Porque a escola tal tem a brinquedoteca, e a função e o objetivo agora é de proporcionar o lúdico’.

A escola enviou à SME um projeto de formação das professoras, para pensar a condição das crianças na escola e a contribuição da brinquedoteca para a realidade na qual a escola estava passando. O projeto não foi contemplado para receber o suporte teórico/metodológico para tanto. No ano anterior, a escola tinha tentado ampliar o projeto da brinquedoteca para outras escolas municipais interessadas, através do envio de um projeto para a Fundação Abrinq, que as abranjeria. O projeto foi literalmente “engavetado” pelos funcionários da SME que deviam dar o seu parecer. Todos os projetos perderam o financiamento.

Com a mudança de legislação, a escola deparou-se com um problema:

“Porque as crianças que vem da Educação Infantil passam por um trauma de estar pegando em lápis e é difícil porque você chega no Ensino Fundamental e tem que no final do ano o aluno estar lendo. E esses alunos de seis anos têm que estar lendo no final do ano. Então é uma coisa, tem que estar lendo como os de sete”.

Mas tal fato pode realmente ser apresentado como um trauma para as crianças? Na pré-escola elas também escrevem. Neste caso talvez seja menor a pressão para as crianças concluírem o ano letivo dominando a leitura ou de apresentarem a maturidade para tal. Essa dificuldade apareceu também nos comentários sobre a turma: *“têm crianças que só querem brincar”.*

Segundo a diretora da escola, a brinquedoteca é ainda mais importante para os mesmos, pois: *“(...) para essas crianças é mais importante ainda, é claro para todas as idades, mas para essa idade eles estão ainda muito no brincar mesmo. Brincar por brincar, brincadeiras mesmo. Ai eu acho que a brinquedoteca entra nessa parte mesmo de brincando, mas ensinando, fazendo essa ligação das regras de ter que aprender mas de uma forma mais agradável, de uma forma mais amena. Não é aquela coisa, de não pode porque...através dos jogos eles vão aprendendo as regras e levando essas regras para outros lados, para a rua, para a sala de aula, para o recreio, que é uma turma bem agitada. Porque imagina, eles estão na flor da energia, então imagina, parados, não tem*

como. Então a função da brinquedoteca para eles é fundamental justamente que é para a própria energia, analisar isso um pouco mais para eles se concentrarem. A própria concentração, para eles brincarem gostoso, mas o aprender também. Então essa forma mais lúdica de aprender”.

Mesmo parecendo não conhecer os dispositivos propostos pelo Ministério da Educação, a fala da diretora vêm ao encontro dos mesmos. Consta no documento já citado:

Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa (Ibid., p. 7).

O documento cita ainda que para que estas atividades sejam mais prazerosas as atividades lúdicas podem ser um estímulo para as crianças aprenderem na escola.

Porém, contraditoriamente, no I Semestre de 2008, o MEC, juntamente com o INPE (Sistema de informações, pesquisas e estatísticas educacionais) instituiu a “Provinha Brasil” que visa “oferecer às redes públicas de ensino um instrumento de diagnóstico do nível de alfabetização das crianças com idade entre seis e oito anos de idade”.⁸⁶

Atualmente essa “provinha” não é de forma obrigatória, mas até quando?

A escola é então colocada frente ao impasse de criar algo novo (utilizando o lúdico) em meio às amarras ideológicas e institucionais impostas à sua profissão, sem no entanto receber recursos e apoio técnico para tal e, finalmente, prestando contas do seu processo através de um instrumento produzido por outras instâncias para avaliar o rendimento das crianças.

É importante citar a experiência da passagem de 8 para 9 anos escolares no Ensino Fundamental, com o acolhimento inicial de crianças passando de 7 para 6 anos; como aconteceu na Noruega, nos anos 90, descrita por Trageton (2005).

Segundo a autora, dada a resistência inicial dos pais motivada pela preocupação de que a escola primária não possuísse uma pedagogia envolvendo o brincar como na pré-escola, houve uma mobilização para formar os professores e de re-estruturar o currículo nacional visando aproveitar o melhor do programa da pré-escola e o melhor do programa da escola primária.

O cotidiano escolar deveria ser organizado de forma a suprir a necessidade das crianças de brincar e de desenvolver atividades livres. Nele, a utilização do tema estudado

86. Site <http://provinhabrasil.inep.gov.br/> consultado em 25/10/2008.

deveria inspirar a criança a brincar e, em contrapartida, o brincar deveria trazer inspiração para os temas estudados, sempre numa perspectiva multidisciplinar.

Segundo a autora, pela primeira vez na história, o “brincar livre” é incluído no horário escolar e, neste caso, constituiu-se como a quarta maior “disciplina” nos primeiros anos da escola primária, ocupando 247 horas do currículo escolar.

Tal forma de organização visou incitar o brincar de três formas: o livre brincar em que as crianças controlam o tempo e as atividades; o brincar como impulsionador de temas transversais trabalhados via interdisciplinaridade; e o ensino de matérias através de brincadeiras controladas pelos adultos.

Podemos então observar que há níveis de organização diferenciados de expressão e de uso do brincar que vão do pólo do controle da criança ao pólo do controle dos adultos.

Mas isso não quer dizer que não houve a preocupação de que esta forma de organizar os tempos, os espaços e as atividades não levaria os professores a esquecer a prioridade dada ao brincar das crianças. E para isso, “Os professores receberam formações para aceitar, compreender e dominar o “brincar livre” na escola”⁸⁷ (Ibid., 168).

Essa formação consistiu em levar um professor da pré-escola a trabalhar com um professor da 1ª série durante um ano letivo e a seguir um curso especialmente preparado em torno dessa temática.

Não é o caso da professora da 1ª série da escola pesquisada, que começou a trabalhar como efetiva na escola no início da coleta de informações. A mesma deparou-se com uma turma de 30 alunos de 6 e 7 anos, numa sala de aula equipada para atender apenas 15, com a organização metodológica das atividades dependendo de sua “criatividade” e da sua “conta e risco”.

A professora utilizou os momentos em que os alunos estavam na brinquedoteca para fazer, no espaço da sala de aula, uma primeira avaliação individual do nível silábico das crianças. Conseqüentemente, pouco apareceu nas filmagens. Dos 11 encontros que foram filmados, a professora esteve presente em 5 deles. Nos momentos de ausência, a auxiliar de ensino deu suporte para a brinquedista. Sempre sentando na roda com as crianças⁸⁸, a mesma não impunha sua presença nas atividades e nas relações entre as crianças, tendo assim uma presença discreta. A mesma realizava mediações no sentido de

87. Classroom teacher have to train themselves especially to accept and master “free play” at school (Ibid., p. 168).

88. O fato de as professoras sentarem no círculo com as crianças, é entendido como uma tentativa de buscar uma relação de maior proximidade com as crianças. Porém, sempre haverá diferença entre as mesmas, mas estas podem estar mais próximas ou mais distantes, dependendo da postura da professora.

qualificar o que elas estavam brincando/fazendo num tom de voz calmo, numa relação de proximidade e de escuta com as mesmas.

Dos 11 encontros filmados na 1ª série, em 9 aconteceram atividades dirigidas e em 2 atividades livres. Desses 9 encontros, apenas em um a participação de todas as crianças foi obrigatória, a fim de experimentarem o jogo da memória. Nos demais encontros a atividade dirigida foi a confecção de uma pista feita com material de sucata para que as crianças pudessem brincar com os carrinhos da marca *Hot Wheels*⁸⁹. Para isto foi feito um planejamento coletivo no início de cada encontro, para a execução de cada etapa da construção da pista: coleta e seleção do material, definição e confecção dos espaços, papietagem⁹⁰, pintura e acabamento com o nome das placas.

Em todos os momentos do processo de construção da pista houve uma grande circulação de crianças. Mesmo a participação não sendo obrigatória, as crianças se engajaram na atividade.

O argumento utilizado pela brinquedista para o encaminhamento da atividade foi de que:

“A 1ª como eles gostam muito de brincar com os joguinhos, então a gente vai trabalhar com eles agora uma maquete tipo um pista de corrida. Aí eles foram dizendo o que deveria ter ou não e aí a gente vai começar a montar a partir deles. Como eles gostam de carrinhos e está a febre do Hot Wheels na sala”.

A brinquedista explica: *“É uma marca de carrinho de ferro, resistente, tem pista, tem um monte de coisa. Então eles estão trazendo muito para a sala e a professora comentou. E aqui eles gostam muito de brincar, tanto com os carrinhos quanto com os bonecos pequenos e as meninas também”.*

É o que também foi justificado para os pais, no relatório da brinquedoteca do II Trimestre letivo: “Articulando conteúdos em sala de aula, combinamos que construiríamos uma pista para brincar de carrinhos”. Os conteúdos, no entanto não foram explicitados.

Conforme consta no relatório do 2º Semestre (feito pela brinquedista, enviado aos pais), além da construção da pista nele consta as atividades livres preferidas pelas crianças

89. *Hot Wheels* é o nome de uma linha de produtos lançada pela empresa Mattel. Aqui a brinquedista refere-se à uma coleção de carrinhos em ferro. Somente no ano de 2008, 190 novos modelos foram lançados no mercado mundial. Para maiores informações, consultar o site <http://intl.hotwheels.com/>

90. Papietagem é uma antiga técnica de confecção de máscaras para o teatro. Trata-se de sobrepor diversas camadas de jornais com cola caseira (grude), sobre uma base, a fim de produzir uma estrutura firme depois de seca.

(lego, casinha, fantasias, jogo de futebol de botão, pebolim, carrinhos, bonecos, bonecas, jogo do pato e batalha naval).

Na avaliação da brinquedoteca pelas crianças (no pré-conselho do I Trimestre), as brincadeiras e brinquedos preferidos foram: casinha (3 vezes), bonecas, bonecos (2 vezes), dinossauros, carrinhos, brinquedos, jogos (2 vezes), jogo de dama, jogo da memória, cara a cara, lego (4 vezes). As crianças afirmaram que “o tempo é pouco para brincar, e que gostam muito da Carol”, (a brinquedista). No II Trimestre afirmam que “Carol é legal porque deixa eles brincarem, e porque dá bastante brinquedo”.

Na ata do Conselho de Classe do I Trimestre não consta a avaliação que as crianças realizaram no pré-conselho. Consta somente que a avaliação foi lida pela diretora da escola; o que também aconteceu no II Trimestre, cujo relatório não consta nenhum registro do pré-conselho.

Em relação ao grupo, a professora destaca que no início os participantes estavam atentos às suas reações. O que lhe chamou a atenção foi que eles perguntaram quando iam começar a trabalhar; *“como se tudo o que ela vinha fazendo fosse brincadeira”*. Isto será melhor discutido nas análises do *“bilan”*.

5.2.1.b. A 2ª Série

Na turma da 2ª Série também teve troca de professora, no início da coleta de informações. A professora era substituta e esteve presente na maioria dos encontros.

Apesar de não sentar com as crianças no círculo (por problemas de coluna), ela participava ativamente das atividades com os alunos, e parecia divertir-se com eles. Ela investiu nas mediações aproveitando as oportunidades advindas das atividades livres dos alunos. Dos 9 encontros filmados, a professora esteve ausente em apenas 1 deles.

Em 6 dos 9 encontros filmados, foram com atividades dirigidas. E 3 foram atividades livres. As atividades dirigidas foram: organização de quebra-cabeças, ensaio para a festa junina, construção de uma história do Morro do Badejo (para a confecção de um livro em sala de aula: ilustração e análise por parte dos alunos). Esse trabalho foi iniciado pela professora anterior, efetiva que exigia a participação obrigatória nas atividades.

O argumento da escolha de tal atividade foi de que *“A 2ª série, como teve a troca agora, a que estava anteriormente a gente estava com a proposta com eles de fazer uma história, que eles gostam de história. Eles são muito conversadores, então a gente estava*

pensando em construir uma história e confeccionar um livro. (...) aqui e em sala também eles gostam muito de história. (...) Então a proposta com eles foi de construir uma história e depois até encenar esta história que eles vão fazer em livro e em teatro”.

No início da confecção do livro a intenção era de fazer com que todos participassem de todos os momentos da criação e da confecção. O que foi o caso durante o tempo em que a atividade aconteceu em sala de aula, na presença da professora anterior e da brinquedista.

Porém, os alunos não se sentiram motivados e poucos se engajaram. A professora substituta não exigiu a participação de todos.

Todas as crianças participaram no início do planejamento das atividades na brinquedoteca, bem como da avaliação da confecção do livro, garantindo uma continuidade nos trabalhos.

Após os momentos iniciais de planejamento, os alunos disponíveis continuaram a ilustração do livro, no pátio da escola, enquanto os demais foram brincar. Como a maioria das crianças desta turma não participou da ilustração, elas ocuparam um tempo maior para as atividades livres, ou seja, brincando. Com isto eles tiveram a possibilidade de explorar diversas atividades, diferentes e não previstas. Entre diversos jogos e brincadeiras: exploração de instrumentos musicais (tambores), exploração e desfile de fantasias, atividades de faz-de-conta, que chegaram a durar alguns encontros para um grupo de alunos. Tais atividades foram em parte aceitas e em parte censuradas pela brinquedista.

Faltou o relatório da brinquedista referente ao II Trimestre, que continha indicações sobre as atividades livres que aconteceram nesta turma. A brinquedista o finalizou após o período da coleta de informações. Assim não foi mais possível o acesso ao mesmo.

Como atividades mais citadas pelas crianças no momento do planejamento constatamos: casinha, fantasias, Lego, tambores, cabaninha, Cara a Cara, futebol de botão.

Na avaliação da brinquedoteca, feita pelas crianças no pré-conselho do I Trimestre, as brincadeiras e brinquedos citados como os preferidos foram: jogos (2 vezes) e brinquedos.

Em relação às atividades, “têm jogos que eles não sabem jogar e aprendem brincadeiras novas, acham legal, gostam de tudo, da professora, é divertido e é a melhor parte”.

Já no II Trimestre “acham legal, adoraram a atividade do caracol e que tem novidades legais”. Porém, “*deveria ter mais brincadeiras livres, mais cabaninhas, mais brinquedos e mais música*”.

Na ata do Conselho de Classe do I Trimestre não consta o registro da avaliação que as crianças realizaram no pré-conselho e nem da brinquedoteca. Nela o grupo é definido pela professora como “participativo, respeitam as regras e gostam de trabalhar em grupo”.

No II Trimestre também não consta na ata do Conselho de Classe a avaliação das crianças no pré-conselho. Nela, o grupo é definido como “uma turma ótima, porém há alunos que preocupam”, e que, na brinquedoteca, se trata de uma “turma boa, participativa, dão idéias”.

5.2.1.c. A 3ª Série

A professora da 3ª série foi a que se mostrou mais preocupada e empenhada em fazer valer a prescrição do brincar para aprender, visando estabelecer claramente uma relação pedagógica na brinquedoteca.

Ao estar presente em praticamente todos os encontros (exceto no último, por motivos de saúde), a mesma sentava-se sempre em uma cadeira ao lado da roda das crianças.

Dos 11 encontros filmados nesta turma, em apenas 1 encontro houve atividades livres. Coincidência ou não, foi a turma em que pareceu haver um maior número de conflitos entre a professora e as crianças, o que por vezes transparecia numa certa tensão entre as mesmas.

Em várias situações houve um processo tenso de negociação das atividades que seriam executadas na brinquedoteca. Um exemplo: a professora deixaria as crianças fazerem um campeonato se elas jogassem com mais empenho os jogos que eles estavam construindo em sala de aula.

Os alunos construía jogos, visando trabalhar determinados conteúdos, mas seu engajamento parecia deixar a desejar, do ponto de vista da professora.

Via-se então que a mesma buscava estratégias e se empenhava em fazer valer a prescrição de levar “o lúdico para sala de aula”, mas visivelmente encontrava dificuldades em achar meios de fazê-lo.

Nesta turma a participação das crianças nas atividades dirigidas foi sempre obrigatória. As atividades dirigidas foram as seguintes: o jogo da tabuada (feito

conjuntamente pela brinquedista e pela professora); no campeonato de futebol de dedo (a confecção dos tabuleiros de madeira, das tabelas, da taça e das medalhas), o teatro de fantoches (assistir a uma peça, exploração do material, técnica de manipulação, construção das histórias, ensaio, encenação e apreciação). Para a realização, estas duas últimas atividades foram organizadas em pequenos grupos. Nestes grupos aconteceram vários conflitos entre as crianças, que pareceram decorrer da dificuldade da inserção de certas crianças nos mesmos, ou da negociação das diferentes expectativas das crianças e dos adultos.

Os argumentos utilizados para a escolha das atividades foram os seguintes:

“A professora de 3ª pedia jogos que envolvia a tabuada que eles estavam com dificuldades e tal. E aí como eles estavam gostando muito de construir jogos aí eu propus para eles, só que eles têm a resistência de jogar. Aí o que eu percebi? Como eles não sabem a tabuada e para não mostrar para o amigo eles não sabiam jogar. Então eu comecei a jogar com eles e comecei a mostrar que eu também não sabia e que a gente pode calcular nos dedos, fazer toda a operação matemática para chegar num resultado. Aí o que começou a acontecer? O grupo começou a aumentar. Então eu percebi que para eles não mostrarem para o colega que não sabiam eles não queriam jogar”.

A brinquedista refere-se ao constrangimento que alguns alunos tinham em participar de determinados jogos, cujos conteúdos eles não dominavam (como no exemplo citado, a tabuada).

Nesta turma também falta o relatório do II Trimestre, com a descrição das atividades livres. A brinquedista o finalizou depois do período da coleta de informações. Assim não foi possível o acesso ao mesmo. Aqui podem ser citadas como atividades mais executadas: fantoches, casinha, fantasia, Imagem e Ação, e futebol de prego.

Essa opção metodológica, no encaminhamento e na escolha das atividades, refletiu na avaliação da brinquedoteca feita pelas crianças no pré-conselho do II Trimestre Letivo. Elas acabaram considerando-a como uma sala de aula: “têm dias de brincadeiras livres e dias de planejamento das professoras onde elas cumprem o que foi planejado, é uma aula muito legal”. Ou ainda: a brinquedoteca é “um lugar muito legal dentro da escola, é a única escola que tem brinquedoteca e que tem que aproveitar bastante, ela é muito legal, dá jogos legais, é legal porque têm muitos brinquedos, eles gostam da brinquedoteca e fazem teatro, proposta do jogo do prego e do teatro, que tem gente muito mal educada com a Carol e que gostam quando a Leila deixa filmar”.

Já na avaliação feita no pré-conselho do I Trimestre, as crianças afirmam: “é um tipo de recreação, todos falam que é legal porque têm brinquedos e jogos, gostam das atividades, passa coisas legais, jogos legais (2 vezes), gostou de desenhar com carvão, é um espaço onde fazem outras atividades e pesquisas”.

Da avaliação das crianças no pré-conselho, aparece no registro do Conselho de Classe do I Trimestre, em relação à brinquedoteca, que “os alunos consideram este espaço como uma recreação, com outras atividades e que estimulam as pesquisas”. Na ocasião, o perfil da turma, realizado pela professora, foi o de um “crescimento do grupo com relação a linguagem e comunicação verbal. Com relação ao conteúdo, ela declara ser um grupo coerente e nivelado”.

Já no II Trimestre, o perfil do grupo é o de “uma turma tranqüila e com rotina bem inserida (...) que tem uma competitividade bastante acentuada, mas saudável”. Não aparecem assim referências ao fato de as atividades na brinquedoteca serem dirigida, nem às resistências e os conflitos que surgiram.

5.2.1.d. A 4ª Série

A principal característica da 4ª série foi o investimento da professora no valor do trabalho em grupo e no compromisso social dos conteúdos trabalhados. A mesma estava trabalhando, em sala de aula, sobre o tema ecologia, a partir das temáticas propostas pela Agenda 21. Assim, as crianças criaram, em sala de aula, os textos de uma peça de teatro composta em quatro atos (“Eco cidadão”, “Considerando mais o lixo”, “Meio ambiente” e “Carta da terra”), que elas ensaiaram, em grupos, na brinquedoteca. A peça foi apresentada para a turma de 3ª Série, para as crianças do NEI, e na reunião da comunidade (que objetivava definir ações e contribuir para as discussões sobre a Agenda 21). Nesse encontro comunitário, após a apresentação da peça, as crianças inseriram-se nos grupos de debate e puderam exprimir seu ponto de vista.

Durante as atividades na brinquedoteca, a professora sentava-se na roda com as crianças e ria com elas das situações engraçadas.

Dos 11 encontros filmados, a mesma ausentou-se em 2 encontros. Em apenas um dos encontros as atividades foram livres.

A participação das crianças nas atividades propostas não era obrigatória. Mas por estarem ligadas ao projeto coletivo desenvolvido em sala e vinculadas à representação

conjunta de uma peça de teatro por eles concebida, elas foram persuadidas pelos adultos a se engajarem. No geral, mostraram-se motivadas para tal.

Como atividades dirigidas, aconteceram: a produção da peça teatral para Agenda 21 (produção do texto com as narrativas, o ensaio e a apresentação), o ensaio e a apresentação do Boi-de-mamão, o ensaio para a festa junina e o início do ensaio para a apresentação teatral sobre a Agenda 21, num encontro maior de escolas. Houve também a participação no concurso para o logotipo da Agenda 21, em que cada um criou o seu modelo de logotipo.

O argumento utilizado pela brincedista para a escolha da atividade do teatro foi: *“na 4ª eles gostam muito de teatro (...) Então têm vezes que a turma não pega nem jogos, como a 4ª série que só queria saber de teatro e nem queria saber de jogos”*.

As atividades livres, segundo relatório do II Trimestre enviado aos pais pela brincedista, foram: futebol de botão, de prego, Detetive, Dinheiro do mês, casinha e fantasias e Barbi.

Na avaliação da brinquedoteca, feita pelas crianças no pré-conselho do I Trimestre, estas afirmam: 1) em relação ao espaço: “é legal, muito bom e é organizado, mas precisa de um mutirão para organizar a brinquedoteca, é pequeno (poderia ser maior)”. 2) Em relação ao tempo: “falta tempo para escolher jogos, tempo é pouco”. 3) E em relação à brincedista: “ela é irada porque ela os respeita e os ajuda, ela explica os jogos e brinca com eles, só briga para pedir silêncio, deve dar atividades diferentes (observar quadros, desenhar), é chata porque algumas coisas são chatas”. 4) E relação aos jogos: “poderiam escolher jogos que não sabem para Carol explicar, alguns jogos são legais e outros chatinhos”.

Já para o II Trimestre, avaliaram: 1) A brinquedoteca: “legal (2 vezes), espaço bom, é um espaço que nem toda a escola que tem”. 2) Em relação aos brinquedos: “Os brinquedos são legais (2 vezes), aprendem outros jogos, precisa mais jogos, tem vários brinquedos para todos brincarem”. 3) E em relação à brincedista: “Carol é legal (4 vezes), Carol dá atividades relacionadas com a sala de aula e dá dicas de teatro, Carol ajuda e empresta coisas quando precisa, que quando ela explica um jogo, tem jogos que a Carol joga com eles, aprendeu a jogar Detetive pois a Carol explicou”. 4) Em relação às atitudes: “tem gente que não presta atenção e ainda diz que não entendem, que levam bronca porque fazem bagunça e que o grupo está melhor do que antes na brinquedoteca”.

Em relação à brinquedoteca, a avaliação das crianças no pré-conselho, inscrita no registro do Conselho de Classe do I Trimestre, indica que “consideram o espaço pequeno, preferem jogos que não conhecem, gostam da brinquedista, mas acham que precisa melhorar a organização do espaço”.

Quanto ao perfil do grupo, feito pela professora: eles “têm dificuldades nas vivências de grupo e expressam atitudes bastante individualistas”.

No II Trimestre, consta apenas que houve a leitura do pré-conselho de classe, sem mencionar o que foi lido.

5.2.1.e. Um breve “bilan”.

Como nos discursos dos adultos, por parte das crianças também não há consenso em relação ao brincar e à brinquedoteca, conforme a pluralidade de sentidos expressa nos discursos das crianças. Nesse encontro e desencontro entre os discursos dos adultos e os de outras crianças é que as mesmas exprimem sua própria produção discursiva e expressam sentidos.

Porém, é importante lembrar que aqui os enunciados das crianças são descritos em atas dos pré-conselhos e dos conselhos de classe feitas pelos adultos sobre a avaliação da brinquedoteca pelas crianças. Os enunciados são expressos, de certa forma, já a partir de uma seleção feita pelo adulto que registrava; pois, como vimos, nem sempre a fala das crianças no pré-conselho, consta na ata dos conselhos de classe. Outro detalhe: os pré-conselhos eram sempre presididos por um adulto. O que significa que a fala das crianças também se endereça a ele; pois elas sabem que sobre elas recaem expectativas em relação ao seu discurso.

Podemos notar que, de forma geral, as avaliações em relação à brinquedista e à brinquedoteca são positivas.

Várias qualidades são atribuídas à brinquedista: é “irada”, empresta coisas, os ajuda, explica os jogos e assim as crianças aprendem jogos novos, expressando a disponibilidade da mesma frente às crianças. Ela também é chamada de professora, talvez por causa da forma como as atividades foram organizadas na brinquedoteca. Por exemplo, as crianças dizem que ela dá atividades relacionadas à sala de aula e que na brinquedoteca eles realizam várias pesquisas, assim como dizem que ela briga para pedir silêncio e chamar a atenção de quem faz bagunça e não presta atenção.

Elas reproduzem então um discurso moralista, no qual atribuem ao mal comportamento de certos alunos às possíveis atitudes mais diretivas por parte da brinquedista (como acontece em sala de aula, pela professora).

Quando elas dizem que Carol ensina jogos novos e que eles aprendem com a ajuda dela, eles reproduzem a valorização dos jogos (como desencadeadores de aprendizagens) expressa no discurso dos adultos. Quando elas afirmam que é necessário valorizar a brinquedoteca da escola (que outras crianças não têm em outras escolas), novamente aparecem indícios de vozes dos adultos.

Tal discurso também pode estar relacionado à presença de uma pesquisadora no local, que destaca o fato de que não havia muitas escolas com brinquedotecas onde as crianças iam brincar durante o período de aula.

Já em relação à brinquedoteca, há menos consenso. Às vezes aparece que o espaço é bom, às vezes que ele é pequeno e um pouco bagunçado. Em relação ao tempo, é consenso de que é pouco, sobretudo para escolher jogos.

No que se refere às atividades e materiais, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são citados como sendo os mais legais, os mais variados e os mais numerosos.

A brinquedoteca é vista como uma espécie de zona de recreação, espaço onde eles aprendem brincadeiras e jogos novos. É “a melhor parte”. Quanto às atividades, observa-se uma tendência, por parte das crianças, à valorizar as atividades artísticas (desenho e pintura), inclusive solicitando como atividade diferente a observação de quadros.

Porém, se analisarmos com atenção as avaliações das crianças, há indícios de que as avaliações positivas não são consensuais. Elas mudam em função da organização das atividades, da postura da professora e das experiências que as crianças tiveram nesse espaço, em cada turma. Essas experiências também tiveram consequências na produção dos sentidos atribuídos à brinquedoteca.

Podemos comparar os exemplos expressos pela turma da 2ª e 3ª séries em relação à brinquedoteca. A professora da 2ª série não seguia à risca a obrigatoriedade da participação das crianças na atividade planejada para o trimestre. Estas então brincaram mais, e tiveram a possibilidade de experimentar um maior número de espaços e de atividades. Daí uma avaliação mais crítica daquilo que elas experimentaram, gostaram e quiseram mais nas brincadeiras livres. A brinquedoteca é então vista como um espaço de descoberta, mas também de impossibilidades.

As crianças puderam expressar essas “faltas” na brinquedoteca porque tiveram a oportunidade de experimentar outras atividades e outros espaços, também interessantes para elas.

Já a 3ª série, dada a pouca flexibilização, por parte da professora, das atividades planejadas, e pelo fato de ter tido apenas um dia de atividades livres, os enunciados das crianças expressam bem o sentido atribuído às atividades que acontecem neste espaço: o de ser uma aula muito legal onde as professoras seguem o que foi planejado, e como um local onde as crianças fazem pesquisas.

Tal discurso expressa o sentido e o reconhecimento de que a brinquedoteca, mesmo sendo um espaço lúdico na escola, continua sendo uma aula; local onde as possibilidades de brincar são limitadas, uma vez que as professoras cumprem o que haviam planejado.

Mesmo reconhecendo que elas aprendem determinados jogos apresentados pela brinquedista (como no exemplo do jogo Detetive, por eles citado), as crianças da 4ª série compreendem que o processo poderia ser o inverso do que acontece: eles poderiam escolher os jogos para que Carol pudesse explicá-los.

Na 1ª série, como a participação das crianças nas atividades foram na maioria das vezes livre, a brinquedista é vista como legal porque deixa eles brincarem bastante.

É interessante lembrar o comentário da professora sobre a sua surpresa quando as crianças da 1ª série perguntaram quando iriam começar a trabalhar; como se “o que estava sendo feito era brincadeira”. Isto denota também a oposição de sentido entre trabalho e brincadeira, por parte das crianças.

Podemos então perguntar: que vozes aparecem no discurso das crianças? Nota-se que as expectativas de como se aprende na escola já estão presentes. Mas pode ser também a expressão da experiência que as crianças tiveram com a professora anterior. Esta havia assumido a turma no início deste ano letivo e com ela a turma construiu a história dos 3 porquinhos (onde viram a lógica de que primeiro vinha o trabalho e depois o divertimento).

Porém, para a professora, o que eles estavam fazendo era experimentar outras vivências em sala de aula; sem que estas tivessem que passar necessariamente pela lógica da oposição entre trabalho produtivo e as atividades lúdicas para a apropriação do conhecimento.

Em relação às atividades dirigidas, também é possível observar que nem sempre o argumento da brinquedista para justificar a escolha das atividades é coerente com o interesse demonstrado pelo engajamento das crianças nas atividades propostas.

Podemos tomar como exemplo: 1) na turma da 2ª série foi trabalhada a produção de um livro e justificou-se tal escolha porque que as crianças eram falantes e se interessavam por história. Porém, o engajamento das crianças nessa atividade foi inexpressivo; 2) a organização do campeonato de futebol de dedo, na turma da 3ª série, foi explicada pelo fato de que as crianças gostavam de construir jogos. Mas resistiram ao processo e pediram que a participação não fosse obrigatória, e que pudessem realizar outras atividades.

Em outros momentos, o discurso não tem muita coerência na busca de argumentos para justificar as atividades. Por exemplo, quando a brinquedista diz que vai trabalhar com a 1ª série a pista, porque os alunos gostam de joguinhos, porque eles gostam de carrinhos e porque havia “a febre” de carrinhos *Hot Wheels* em sala de aula.

Porém, o argumento enviado aos pais na avaliação do II Trimestre, foi de que essa atividade de construção da pista iria articular os conhecimentos trabalhados em sala de aula.

Para a 4ª série, o argumento era de que eles gostavam de teatro, e que às vezes eles nem queriam saber de jogos. Porém, no pré-conselho, eles pedem mais jogos na brinquedoteca e a possibilidade de explorar os que havia lá, com a brinquedista a explicá-los.

No sentido inverso, podemos citar um exemplo importante de atividade dirigida em que houve engajamento por parte das crianças, na 4ª série.

O Boi-de-mamão foi a única atividade dirigida em que as crianças, por iniciativa própria, pediram para ter continuidade na aula seguinte. No início estava planejado para somente metade da turma ensaiar, e a outra metade brincar. Mas todos quiseram ensaiar. Para o ensaio e a apresentação do Boi-de-mamão as crianças mostraram autonomia na distribuição das personagens e na sua representação. Durante os momentos em que essa atividade aconteceu, era evidente o prazer que as crianças tinham em brincar com as personagens, no momento de sua apresentação. Pergunta-se: elas entraram no imaginário dos elementos da cultura popular da comunidade? Houve nisso uma possibilidade de relação entre esta e a cultura escolar?

Destacamos igualmente o processo de participação e de engajamento pelo qual passou a 4ª série, nas atividades propostas pela escola para a Agenda 21. Além de prepararem e apresentarem a peça de teatro para a comunidade, as crianças participaram da reunião da comunidade sobre a Agenda 21 para defender o seu direito de brincar no que dizia respeito às discussões sobre (a falta de) espaços livres da comunidade e a

possibilidade da construção de um parque infantil, que delas decorreu. As crianças puderam expressar seus anseios com os adultos.

Outro aspecto interessante foi as temáticas sobre o brincar, que apareceram indiretamente nos conteúdos trabalhados nas atividades dirigidas e que passaram despercebidas pela brinquedista e pelas professoras.

Podemos citar: nos quadros de Cândido Portinari é freqüente aparecerem crianças brincando nas ruas e nas praças. Na turma da 2ª série, eles resgataram temas das obras do artista, mas o brincar, que nelas aparecia, passou despercebido. Como passou despercebida a questão do espaço para brincar na comunidade e da sua ocupação pelo mercado imobiliário no decorrer do tempo, nas seguintes atividades dirigidas na brinquedoteca: 1) construção da história do Morro do Badejo (2ª série); teatro com as temáticas propostas para a Agenda 21 (4ª série); construção da pista (1ª série).

Porém, as mudanças que aconteceram no modo de brincar e nas brincadeiras das crianças não foram refletidas. Ora, para as crianças isto poderia ter mais sentido? Uma vez que essas temáticas fazem parte da sua cultura lúdica, será que elas não poderiam ter servido como fios condutores das atividades na brinquedoteca?

6. As situações de brincar na brinquedoteca

6.1. As pequenas resistências e transgressões frente ao olhar que controla: novas experiências que se desdobram no brincar

Os discursos sobre o brincar na escola não são consensuais, nem da parte dos adultos e nem da parte das crianças, o que abre espaço para a pluralidade de sentidos. No entanto, o brincar é visto como uma atividade dirigida e organizada em forma de projetos de ensino. É uma prescrição que serve como fio condutor do trabalho dos adultos na brinquedoteca.

Como vimos no capítulo anterior, a maioria das atividades foram, efetivamente, direcionadas e, efetivamente, aconteceram em forma de projetos, o que implica a necessidade de uma certa normatização e disciplinarização das atividades, para seguir o modelo prescrito pelo gênero de atividade escolar. Por isso, o brincar na escola passa por inúmeras tensões e jogo de forças; que muitas vezes não são explicitados nos discursos e nem percebidos com a devida atenção. Como podemos observar, havia uma necessidade de controle:

- Da SME, da sociedade e dos pais, em relação à escola.
- Da equipe pedagógica da escola, em relação ao trabalho da brinquedista e das professoras.
- Dos adultos, em relação ao brincar das crianças nas atividades dirigidas e no livre brincar.

Para compreender e explicar esse jogo de forças e essas tensões, ninguém melhor do que Michel Foucault. Em *Vigiar e Punir* (1975 e 2004), o autor trata da concepção das penitenciárias modernas, ditas mais humanas, analisando-as através do conceito de “*Panoptique*”. Por terem sido concebidas e construídas em forma arredondada e transparente, elas permitem que apenas um guarda controle tudo o que se passa nas “células” da penitenciária:

O dispositivo parótico organiza as unidades espaciais que permitem ver sem interrupção e reconhecer imediatamente. Em resumo, inverte-se o princípio do esconderijo; ou mais exatamente de suas três funções – prender, privar de luminosidade e esconder – mantêm-se somente a primeira e suprime-se as duas outras. A plena luz e o olhar de um guarda captam, melhor que a sombra, que acabava protegendo. A visibilidade é uma armadilha⁹¹ (Ibid., p. 1975, p. 202).

91. Le dispositif panoptique aménage des unités spatiales qui permettent de voir sans arrêt et reconnaître

Já em *Microfísica do Poder* (2008) suas análises vão além da descrição dos aparelhos e instituições que exercem o poder. Elas adentram nos mecanismos de micro-controle ou micro-poder, através de técnicas quase imperceptíveis, para que haja uma “vigilância” generalizada e produtora de uma “ordem disciplinar”.

Essas análises dos mecanismos de controle e de poder, que foram se aprimorando nas instituições no decorrer do tempo, nos abrem a possibilidade de pensar que também existiam movimentos de resistência. Novas técnicas de vigilância foram sendo desenvolvidas ao longo da história das instituições, ao mesmo tempo em que novas possibilidades de achar linhas de fuga. Estas são compreendidas como forças vivas do desejo surgidas frente aos mecanismos de controle (Deleuze & Guattari, 1980), se transformando em movimentos de resistência.

Autores como Certeau (1990) analisam essas linhas de fuga e de resistência que “brincam” com o movimento disciplinador e de vigilância, quando os sujeitos se apropriam do espaço, através de pequenas resistências e de transgressões. O autor utiliza o termo de “*peruca*”⁹², como uma forma de desviar uma ação e encontrar subterfúgios, para explicar como os trabalhadores utilizavam o tempo de trabalho e os materiais disponíveis na fábrica para a confecção de produtos e a realização de atividades não ligados diretamente à produção, mas que lhes trazia prazer. Ou seja, eles faziam de conta que estavam produzindo no trabalho, e “aproveitavam a ocasião”, através da arte de utilizar aquilo que lhes era imposto, para dar um sentido e uma autoria às suas atividades.

Finalmente, podemos utilizar o termo “transgrediente”, que Bakhtin (2003) usa com o sentido da palavra latina “*transgredior*” (ir além, ultrapassar, atravessar, exceder). No caso analisado, a transgressão pode ser vista como um processo criativo para fazer o brincar acontecer. Ela abarca também as atividades contrariadas do trabalho real (Clot, 2008).

Estes conceitos podem nos ajudar a desvelar o movimento de controle na escola, a partir da compreensão de que ele vai para além dela mesma, pois esta constitui-se como uma instituição entre outras instituições. Mas igualmente através deles compreendemos que podemos encontrar movimentos de resistência e de transgressão frente ao controle que aparece nas mais diversas formas; pois os dados demonstram:

aussitôt. En somme, on inverse le principe du cachot ; ou plutôt de ses trois fonctions – enfermer, priver de lumière et cacher – on ne garde que la première et on supprime les deux autres. La pleine lumière et le regard d’un surveillant captent, mieux que l’ombre, qui finalement protégeait. La visibilité est un piège (Ibid., p. 1975, p.202).

92. No sentido de desviar “*détourner*”.

-Como a equipe pedagógica resiste às normativas burocráticas da SME, ao buscar garantir o brincar e a brinquedoteca na escola utilizando argumentos de um discurso técnico/científico. Este discurso segue a lógica racional do mundo do trabalho para convencer a SME e os pais da importância do brincar e da brinquedoteca da escola. Da mesma forma, ela resiste ao organizar o recreio com um tempo maior para as crianças brincarem, sem que tal fato constasse nos relatórios enviados à SME.

-Como algumas professoras resistem às imposições do trabalho dirigido/prescrito, flexibilizando a participação das crianças nas atividades dirigidas. Esse movimento é também uma consequência da obrigatoriedade de estar na brinquedoteca junto com sua turma. Por vezes, elas estavam presentes mas executavam outras demandas coletivas ou pessoais, consideradas mais importantes ou mais urgentes naquele momento; ou mesmo faltando às atividades da brinquedoteca para resolver outras prioridades. Ou ainda, liberando as crianças para brincarem antes que todas tivessem terminado de lanchar no horário do recreio, ou fazendo “vistas grossas” em relação ao cumprimento das atividades previstas para cada dia da semana.

-Como as crianças resistem buscando formas de não fazer ou fazendo de conta que estavam fazendo as atividades dirigidas para, através de pequenas transgressões, burlar as regras para fazerem o que desejavam fazer:

1) nas atividades: “brincando” durante as atividades dirigidas, terminando-as rapidamente para ir brincar, ou mesmo utilizando o próprio discurso adulto para convencê-los de jogar/brincar de outra temática.

2) nos rituais escolares: jogando/brincando do que não estava previsto para o dia na tabela das atividades do recreio, resistindo a escutar a brinquedista durante a organização das atividades para o dia, brincando durante a explicação das mesmas e durante a execução das atividades dirigidas.

3) nos espaços: brincando nas barraquinhas disponíveis dentro da brinquedoteca, ficando assim fora do campo visual dos adultos.

6.1.1. Os movimentos de controle e de resistência/transgressão do brincar na hora do recreio

No horário do recreio, a brinquedista colocava à disposição das crianças jogos e brinquedos. Nessa hora, elas tinham o espaço do pátio, do parque e da quadra para brincar

livremente. Em cada sala de aula havia uma tabela indicando as atividades que deveriam ser realizadas na quadra da escola, como consta na tabela 3:

Tabela 3 : As atividades permitidas na hora do recreio para cada dia da semana

Dia da semana	Atividades
2ª feira	Atividade livre na quadra com bola sem futebol/jogos e corda no pátio
3ª feira	Futebol na quadra/jogos e corda no pátio
4ª feira	Atividade livre na quadra sem bola /jogos e corda no pátio
5ª feira	Atividade livre na quadra sem bola /jogos e corda no pátio
6ª feira	Futebol na quadra/jogos e corda no pátio

A tabela indica as atividades a serem realizadas na quadra escolar, cada dia da semana. Os alunos não eram obrigados a brincar do que estava indicado na tabela, porém, nos dias em que não estava previsto o futebol, não era fornecida a bola. No nosso entender, a tabela era utilizada como “documento” em caso de conflito entre as turmas.

Não se tem elementos para explicar a origem dessas regras, visto que isto passou despercebido até uma fase mais adiantada da coleta das informações. Talvez um dos motivos da elaboração da tabela foi evitar conflitos que poderiam estar relacionados às disputas entre quem gostaria de utilizar a quadra para jogar futebol e quem queria realizar outras atividades no mesmo espaço. A regra pode até mesmo ter sido elaborada como decorrência de disputas entre as próprias turmas. Um indício consta no Pré-conselho de Classe da 1ª série, quando um aluno afirma que “(...) *não gosta quando vão jogar futebol, pois a 2ª série pega a bola deles*”. E foi talvez por causa destes conflitos que o horário do recreio de cada turma passou a ser dividido entre a hora de lanche e a hora de brincar.

Porém, isto pode ser melhor compreendido por outra versão, a da professora de 4ª série, quando entrevistada pelas alunas da sua turma, no recreio em que brincavam de entrevistar os colegas e os funcionários da escola sobre o brincar na hora do recreio. A temática, naquele momento, era a tabela das atividades na hora do recreio. Elas tinham acabado de entrevistar os meninos e encontraram a professora no corredor da escola:

Episódio 1 : Por que jogar futebol somente em dois dias no recreio?
(24/08/2006)⁹³

1. Ivana : *-Bom dia.*
2. Rita : *-Bom dia.*
3. Ivana : *-Aqui é uma entrevista do nosso jornal.*
4. Alice : *-Da Leni, jornal da Leni.*
5. Ivana : *-É, e a gente está aqui, pensando...*
6. Luciana : *-Da Leila! (Ela está com a câmera filmando)*
7. Ivana : *-... sobre o recreio. O que as crianças brincam e outras coisas. Eu queria saber, o que você acha dessa nova regra para as crianças jogarem futebol só dois dias ?*
8. Rita : *-Eu acho interessante porque senão todos os dias têm a mesma atividade, futebol, futebol, futebol que alguns, que os meninos jogam, não todos e as meninas não jogam. Aí fica muito dividido. Então eu acho muito importante diminuir o dia do futebol para aprender a fazer outras coisas que não só o futebol, mas também outras brincadeiras na hora do recreio.*
9. Ivana : *-Ah tá, para você que está aí, então está explicado porque a gente... porque o futebol é só dois dias. Então vamos aqui.*

Evidencia-se aí que um dos motivos que explicam essa forma de organização foi a tentativa de propiciar um aumento da variedade de experiências lúdicas para as crianças da escola e garantir às meninas espaços para brincar. O outro motivo foi de levar os meninos e meninas a fazerem atividades juntos, uma vez que as meninas, como diz a professora, não jogavam futebol.

Além da proposição de atividades citadas na tabela 3, o recreio era subdividido em duas partes. Na primeira metade do tempo, apenas uma turma saía para lanchar. Todas as crianças daquela turma iam até o pátio onde encontravam as mesas para lanchar e lá deviam permanecer sentadas até todos terminarem o lanche. Depois, elas poderiam se deslocar para outros espaços para brincar.

Passado esse primeiro tempo, a outra turma saía para lanchar, enquanto a primeira brincava; voltando para a sala enquanto a segunda ia brincar. Isso significa que as duas turmas encontravam-se pouco tempo e praticamente não tinham muitas oportunidades de brincar juntas. As implicações que podem decorrer daí dizem respeito às limitações da troca do repertório lúdico entre as crianças de turmas diferentes e às interações que delas poderiam advir.

Após algumas reflexões no conselho de classe do II Trimestre em relação ao mal comportamento de algumas crianças (que diziam palavrões durante o período do lanche) e

93. As convenções de base utilizadas para as transcrições poderão ser encontradas no anexo 12. Já a lista com os nomes fictícios dos sujeitos adultos da pesquisa encontram-se nos anexo 13..

para a melhor organização do lanche, decidiu-se que as mesas seriam unidas para se ter um maior controle e visualização dos alunos. Foi dito também que a professora deveria acompanhar o seu grupo durante o período de refeição das crianças.

O recreio é organizado com regras que visam controlar o comportamento das crianças, assim como o tempo/espço e a execução de suas atividades. Porém, contraditoriamente, este é considerado pela equipe pedagógica como o tempo/espço privilegiado para as crianças brincarem livremente, sem que haja o controle do olhar dos adultos, como expressa a fala a seguir:

“Mas o horário do recreio ainda é o horário do livre brincar que não tem ninguém te olhando, não tem ninguém te... Brinca disso, brinca daquilo, daqui a pouco sobe no parque e vai brincar com outra coisa” (orientadora pedagógica).

Para garantir o livre brincar no recreio, é dedicado um tempo maior do que em outras escolas. Porém, essa opção não aparece nos relatórios. A escola “faz como se” seguisse as normas do Estado, mas instaura um modo próprio de fazer:

“(...) a gente nunca comentou com ninguém porque isso não pode. Quer dizer, agora eu acho até que já pode, mas não podia. Se a gente falasse de fazer um recreio de meia-hora eles consideravam que isso não era um termo que considerava como hora letiva, como horário letivo. Daí a gente seguiu fazendo. Informalmente a gente justificava para as coordenadoras que estava fazendo um trabalho direcionado, e está (...). Mas em nenhum momento a gente formalizou isso no papel. Porque a gente tem medo de formalizar no papel e ser considerado, pela legislação, que é ilegal” (orientadora pedagógica).

A mesma compreende essa situação e cita verbalmente as autoras mexicanas Ezpeleta e Rokwel para justificar a instituição do horário informal na escola: *“Elas dizem assim que têm todas umas normas informativas e tal que são feitas pelo Estado e a escola funciona de outro jeito, completamente diferente, informal, na informalidade porque ela tem que ficar fugindo das coisas que o Estado impõe e que nunca vão funcionar na prática”* (orientadora pedagógica).

Na fala da orientadora pedagógica destaca-se que a atividade na hora do recreio é considerada um trabalho direcionado. Talvez ela esteja se referindo ao fato de existir a tabela com as atividades a serem realizadas, de a escola fornecer jogos para as crianças e de haver o rodízio de um professor cada dia para observar as crianças. No entanto,

questionamos: isto pode ser considerado um trabalho direcionado ou controlados pelo olhar dos adultos?

Outro ponto é que a capacidade de resistir ao formal/dirigido não é percebida como um movimento que pode vir das próprias professoras e das crianças.

Aliás, a temática da resistência pouco apareceu nas entrevistas analisadas no capítulo anterior. Em apenas duas vezes é possível encontrar indícios de uma percepção, por parte da equipe pedagógica, de alguma forma resistência.

A brinquedista cita a resistência das crianças frente a algumas atividades dirigidas, mas justifica-se com o argumento de que elas resistiam porque não as conheciam, e precisavam conhecê-las para aprender e, conseqüentemente, sentir prazer em jogar/brincar.

Já a orientadora pedagógica não fala sobre a resistência das crianças, mas salienta que às vezes as professoras fazem outra coisa durante o horário da brinquedoteca. No entanto, as professoras também resistiam às prescrições em relação à organização das atividades no horário do recreio. Vê-se isto nos pequenos detalhes: deixar as crianças saírem para brincar antes que todas tivessem terminado de lanchar, fazer vistas grossas para o fato dos meninos estarem jogando futebol no dia em que deveriam estar fazendo outra atividade.

Da mesma forma, as crianças davam “um jeitinho” de jogar futebol na quadra mesmo que se tivessem claro que estavam transgredindo as regras da escola.

Como demonstra o episódio a seguir, que faz parte da brincadeira de entrevistar os colegas e que aconteceu com as meninas da 4^a série. Os meninos jogavam futebol. As meninas foram até eles, e numa interrupção do jogo perguntaram:

Episódio 2: Quem disse que nós não jogamos futebol? (24/08/2006)

1. Ivana : *-Thiago, você gosta de jogar futebol ?*
2. Thiago : *-Sim, por quê ? Você tem alguma coisa contra ?*
3. Ivana : *-Não, a gente está fazendo uma pesquisa sobre o recreio, o que você acha dessas novas regras de ser futebol dois dias ?*
4. Thiago : *-Quem disse que... nós não jogamos futebol hoje ? Nós quebramos as regras. (Ele sai quicando a bola e retoma o jogo)*
5. Ivana : *-Gente, esse guri é malcriado, né? Tá, deixa...*
6. Luciana : *-Vamos na diretoria... (Ela está com a câmera filmando)*
7. Pesquisadora : *-E essas bolas, por que tantas? (As crianças jogavam com várias bolas ao mesmo tempo)*
8. Ivana : *-Não, para você que está aí, deve estar se perguntando... (Alice fala algo no seu ouvido) ...para que tanta bola, né? É que assim, eles pegam as bolas escondido, a diretora não vê.*

Até aqui destacamos a resistência por parte dos adultos e das crianças como “formas de não fazer”, fazendo de conta que estão fazendo mas que na verdade estão disfarçando uma forma outra de fazer que coadune com suas motivações, movimento que também se caracteriza como linha de fuga. Porém, neste episódio há um elemento novo: o movimento de transgressão, em que as crianças burlam abertamente as regras e fazem o que as motivam, ou seja, jogar futebol. Assim, mesmo com a interdição de jogar futebol na quadra e de trazer bolas de casa durante certos dias da semana, o futebol sempre acontecia. Como indica Thiago, eles mesmos têm consciência e assumem que estão “quebrando” as regras ao jogar futebol no dia em que essa atividade não é autorizada; seja com as bolinhas de pebolim (que sumiam do jogo localizado no pátio coberto), com bolas feitas de papel ou plástico, ou com bolas que por vezes apareciam misteriosamente.

O aparecimento misterioso das bolas, pode ser explicado no episódio abaixo em que um menino da turma que chegou na escola depois do início do ano letivo e não era convidado para jogar futebol, revela o segredo frente à câmera:

Episódio 3: Eu sei onde eles escondem a bola! (24/08/2006)

1. Pesquisadora : *-Última entrevista, pois tem algo revelador aqui, ó... (Roberto está ao lado e espera para falar. Ivana se aproxima dele)*
2. Roberto : *-Eu sei, no futebol, eu sei onde eles escondem a bola.*
3. Ivana: *-Aonde?*
4. Roberto: *-Eles escondem no buraco, naquele canto da quadra lá, da trave... eles .. num buraco... tem um monte de folhas e tem a tampa ... daí de noite...*
5. Luciana : *-A última é com a Andréa.*
6. Roberto : *-... eles vêm aqui, entram pela grade ali e jogam futebol.*
7. Ivana : *-Ah tá, então tá, tem gente que fica de noite, e joga futebol sem ordem mas tudo bem. O nosso jornal está encerrado. Então, tchau!*

Para compreendermos esse movimento de transgressão das crianças para jogarem futebol (destacado nos episódios 1 e 2 em que elas admitem quebrar as regras na hora do recreio e nos períodos que a escola está fechada para o público, escondendo as bolas), é preciso analisar o contexto em que ele está inserido.

Como vimos no capítulo 5 (item 5.2.1.d), as crianças da 4ª série haviam manifestado o seu descontentamento quanto à escala das atividades na hora do recreio, durante a avaliação da direção da escola no pré-conselho de classe. Mas, parece que suas palavras não tiveram eco, uma vez que nenhuma referência sobre o assunto foi feita na Ata do Conselho de Classe e, conseqüentemente, nenhuma mudança foi encaminhada.

E como vimos na análise da cultura lúdica das crianças da comunidade, no capítulo 4, as mesmas não dispunham mais de espaços em outros locais que não fosse na quadra da

escola para jogarem futebol, pois havia sobrado somente a rua, e esta apresentava riscos. Naquele capítulo destaca-se igualmente que os jogos com bola foram uma das atividades lúdicas mais citadas pelas crianças. Talvez por isso justifica-se a estratégia de esconder a bola para jogar na hora do recreio e nos finais de semana, na escola.

Além do mais, não podemos esquecer que: 1) o futebol é considerado o esporte nacional brasileiro; 2) no momento da coleta de informações estava acontecendo a Copa do Mundo/2006 e; 3) há toda uma construção ideológica, feita pela mídia, do mito do jogador de futebol que, vindo normalmente de condições modestas, torna-se o herói nacional ao destacar-se na seleção brasileira, obtendo sucesso e dinheiro, “jogando bola”. Isto está bem traduzido no episódio a seguir (na turma da 1ª série, na avaliação das atividades) quando Guilherme conta sobre sua a experiência de jogar o futebol de botão:

Episódio 4 : Você vai ser escalado pra jogar na seleção brasileira! (20/06/2006)

1. Brinquedista: *-O que vocês mais gostaram?*(Guilherme levanta e mão e pede para falar) *Guilherme.*

2. Guilherme: *-Eu gostei de bater pênalti com o Paulinho e no meinho. Eu sempre batia pênalti do meinho e fazia gol do meinho.*

3. Prof: *-Ah::::: parabéns!*

4. X: *-Eu marquei um gol com o Jonatas.*

5. Brinquedista: *-Vai ser escalado pra jogar na seleção brasileira na copa.*

6. Guilherme: *-E eu vou ser mesmo!*

7. Brinquedista: *-Vai, se Deus quiser...* (Ela olha para a professora e as duas riem).

Finalmente, em linhas gerais, os dados evidenciam que o controle que deveria ser exercido por parte dos adultos (sobre as atividades das crianças na hora do recreio) não é tão vigilante e disciplinar. Mesmo se as regras estão claramente postas, sua cobrança não é tão determinista quanto ao direcionamento das ações das crianças e, até mesmo, dos próprios adultos. Mesmo que as crianças tentem fazer valer os seus desejos a partir do movimento de transgressão, a resistência não se caracteriza como tão opositiva, uma vez que, de certa forma, coaduna com a lógica deste espaço: todos resistem e todos criam estratégias, uma vez que há certo consentimento, mesmo que não explicitado.

6.1.2. Os movimentos de controle e de resistência/transgressão no brincar da brinquedoteca escolar

Com sua localização no contexto escolar e com a forma de organização de suas atividades, evidencia-se na brinquedoteca a necessidade do controle adulto na utilização do tempo, do espaço, dos materiais e das ações das crianças mesmo durante os momentos de “livre brincar”. São indicadores desse controle:

- 1) A regra de que as atividades livres deviam ser escolhidas através da votação de quatro atividades. Todas deviam antes participar para depois poderem brincar do que quisessem;
- 2) A obrigatoriedade da participação das crianças nos rituais de apresentação das atividades dirigidas; bem como durante a avaliação das mesmas.
- 3) A dificuldade de acesso aos materiais (tintas, pincéis, instrumentos musicais) cuja utilização devia passar pela autorização da brinquedista, ou ser planejada como atividade dirigida;
- 4) O impedimento de brincadeiras que envolvessem barulho e muita agitação corporal, sob o argumento da segurança de todos;
- 5) E de brincar fora da brinquedoteca, mesmo não tendo um espaço suficiente para todos brincarem sem atrapalhar as atividades dos outros, o que indica uma territorialização das atividades e um controle dos corpos;

Aqui cabe destacar que a brinquedista lembrava a todo o momento a questão da organização dos materiais e do brincar sem fazer barulho e sem se agitar.

O argumento era de que as crianças deviam ter respeito pelos outros, evitar de se machucar e de machucar os outros, não atrapalhar as atividades; o que se resumia na expressão “*brincar direito*” ou “*você não sabe brincar?*”, muitas vezes utilizada pelas próprias crianças em relação a seus colegas.

Quando as crianças não atendiam às instruções para guardar os materiais utilizados, para participar do planejamento e da avaliação, ou quando brincavam de forma agitada e barulhenta, perdiam “o direito de brincar”.

Essa perda do direito brincar expressava-se sob duas formas: parar de brincar naquele momento (ficando sentado ao lado das atividades por uns instantes) ou não poder brincar da mesma atividade no encontro seguinte.

É interessante notar que a escola propicia, através da brinquedoteca, o direito às crianças de brincar, mas que esse brincar é normatizado, havendo a “*perda do direito de brinca*” “quando as crianças não “*brincavam direito*”.

No entanto, essa “*perda do direito*” de brincar aparecia apenas em determinadas situações e voltava-se para determinadas crianças, como uma forma de punição (normalmente as que apresentavam problemas de comportamento) e não era utilizada com outras crianças em situações semelhantes.

Vimos nestes casos, que a questão do direito de brincar ou a perda deste direito era relativa, parecendo ter afetado mais quem parecia ter a necessidade de exercitar o seu direito de brincar, ou seja, os alunos já marginalizados.

Voltaremos mais adiante a esta questão.

Outro fato interessante é que a própria brinquedista justificou a sua necessidade de controle para se sentir segura no encaminhamento das atividades, argumentando que as crianças sentiam mais prazer quando eram previamente organizadas. As atividades eram escolhidas a partir da observação do que se passava na brinquedoteca, feita pela brinquedista e pelas professoras; porém, a primeira não conseguia perceber os presumidos em relação ao brincar “livre e dirigido” (discutidos no capítulo anterior), que direcionavam o foco do seu olhar e atribuíam sentidos às atividades das crianças (e à sua própria atividade como brinquedista).

Essa necessidade de controle também evidenciou-se no encaminhamento das atividades por parte da professora de 3ª série. Além das atividades serem dirigidas e a participação das crianças obrigatória, ela exigiu o engajamento das crianças nos jogos que estavam sendo construídos em sala de aula como condição para poderem escolher as atividades na brinquedoteca. É o que demonstra o episódio 5, no momento em que se planeja a nova atividade a ser desenvolvida na brinquedoteca:

Episódio 5: A gente vai fazer o campeonato com uma condição... (22/06/2006)

1. Brinquedista : *-Podemos organizar um campeonato de futebol. Pode ser Bianca (professora), para o próximo encontro? Vocês querem organizar então?*

2. Professora: *-Com uma condição que a Carol vai organizar esses jogos com vocês, o campeonato. Se os jogos que a professora der na sala realmente ver vocês jogando, aprendendo, trabalhando. Porque como eu falei na aula passada, eu tento fazer com que nossa aula seja divertida e descontraída para que vocês aprendam brincando. Agora eu vou fazer novamente um teste. Se eu levar mais algum jogo para dentro de sala, seja algarismo romano, de coletivo, de tabuada e ouvir descaso ou falta de interesse por parte de vocês, eu vou conversar com a Carol e a gente vai suspender esse tipo de*

brincadeira na brinquedoteca, combinado? Se todo mundo aceitar essa condição vai ter, ao contrário não. Vocês aceitam?

3. Jean : *-O que vai ter de prêmio?*

4. Carol : *-Tem que ter prêmio? A gente vai confeccionar então a medalha. E podemos confeccionar também com argila um trofeuzinho.*

5. Jean: *-Medalha e trofeuzinho!*

6. Roberta : *-A gente pode levar o Lego para a sala?*

7. Professora : *-Lego é na brinquedoteca, na sala são jogos direcionados.*

O episódio demonstra a dificuldade da professora em fazer valer a prescrição de levar o “*lúdico para a sala de aula*”, uma vez que o modelo escolar se impõe na forma de encaminhar as atividades, gerando conflitos de interesses e de expectativas.

A professora expressa sua frustração ao tentar motivar a aprendizagem dos alunos em sala de aula através da estratégia da construção de jogos, procurando fazer com que os conteúdos tenha a ver com o que é trabalhado em sala de aula, pressupondo que assim eles teriam prazer em aprender.

Assim, ela impõe uma condição para a atividade que interessa as crianças: todos têm que participar com o mesmo interesse em sala de aula (turno 2).

No entanto, sua fala não tem eco imediato junto às crianças que já estão motivadas pelo campeonato (turnos 4 e 5). Roberta, ao perguntar se poderia então levar o Lego para a sala, indica que dessa forma os jogos que lá aconteceriam poderiam ser mais atrativos (turno 6). Porém, o limite foi bem traçado pela professora, ao indicar que na sala os jogos são direcionados (turno 7).

Vemos que a margem de negociação entre professora e alunos é restrita. A obrigatoriedade de participação, com motivação, na atividade dirigida proposta pela professora é a condição para a atividade proposta pelas crianças vir a acontecer. Como se tal motivação pudesse acontecer como uma escolha racional por parte das crianças, e não como consequência do engajamento delas na atividade proposta pelos adultos.

Como será apresentado no episódio 7, essa postura impositiva da professora não se restringiu somente à negociação da forma de participação das crianças nas atividades da sala de aula. Ela envolveu a própria forma desencadear do campeonato de futebol de dedo, do qual todos deveriam participar, desmotivando as crianças da própria atividade que propuseram.

Porém, como vimos, podemos encontrar indícios de linhas de fuga, por parte das crianças, para brincarem do que desejavam :

- 1) Ao resistir em ouvir a brincadeira nos momentos em que todos se encontravam em roda para a organização das atividades planejadas para o dia.
- 2) Uma vez que as atividades nem sempre diziam respeito às expectativas das crianças, as mesmas buscavam contra-argumentos para brincar/jogar daquilo que desejavam. Para isso, muitas vezes utilizavam o discurso dos adultos, para convencê-los de realizar as atividades para as quais elas estavam mais motivadas, ou para evitar os jogos “educativos”, como o jogo de palavras cruzadas e da tabuada; o que pode ser demonstrado no episódio a seguir, na turma de 4ª série:

Episódio 6: Banco Imobiliário, Dinheiro do Mês, é matemática também!
(01/06/2006)

(Alunos estão sentados na roda inicial e a brincadeira propõe que se continue a jogar o jogo palavras cruzadas que eles haviam iniciado no encontro anterior. É o dia das atividades propostas pelas professoras:)

1. Thiago : *-Palavras cruzadas de novo ?*
2. Vitor : *-É muito chato !*
3. Brinquedista : *-Vocês disseram que era legal! Tu mesmo diz que tudo é chato...*
(Algumas alunas sugerem brincar de outras coisas, tal como casinha).
4. Brinquedista : *-Casinha já foi na terça.*
5. Bárbara : *-E jogo de tabuada?*
6. Brinquedista : *-Pode ser.*
7. Bárbara : *-A gente está aprendendo na sala.*
8. Thiago : *-A gente sempre joga o que as meninas querem?*
9. Brinquedista : *-Se vocês não querem o jogo da tabuada, Thiago, qual é o que você sugere?*
10. Thiago : *-Banco Imobiliário, Dinheiro do Mês, é matemática também!* (A professora da turma chega na brinquedoteca, a brincadeira conta o que aconteceu e ambas concordam de que os alunos joguem os jogos com conteúdo de matemática que foram por eles propostos.)

Este episódio demonstra como as crianças compreendem a lógica do lugar e propõem alternativas aceitáveis para os adultos, seguindo a mesma lógica que propõem. Porém, estas alternativas parecem estar mais de acordo com os interesses das crianças, eles parecem mais próximos entre si.

- 3) Quando o argumento utilizado não surtia efeito por si só, eram acrescentadas novas regras ao que já havia sido combinado anteriormente por votação.

É o que aconteceu na turma da 3ª série, durante o futebol de dedos por eles organizado. Houve conflitos decorrentes da obrigatoriedade de participar como torcedor (para quem não quisesse jogar) obrigatoriedade que tinha sido combinada e aceita no momento da organização das regras do campeonato.

Algumas crianças, que não quiseram mais jogar e que deviam fazer torcida, aos poucos foram indo para os cantos da casinha e das fantasias para brincar de outras atividades.

A brinquedista os chama para o campeonato afirmando que eles perderam o direito de brincar. Elas então voltam para o tapete para acompanhar os jogos.

No início do encontro seguinte, no momento do planejamento, a brinquedista relembra o que aconteceu e o que eles tinham combinado. Os alunos contra-argumentam e pedem para fazer uma nova votação: poder brincar sem obrigatoriedade de fazer torcida.

O episódio a seguir ilustra um momento interessante do processo:

Episódio 7: Vamos botar em votação. Não esqueçam do combinado!
(17/08/2006)

1. Brinquedista : *-Vamos botar então em votação. Primeira opção, pode brincar e se bagunçar volta para o campeonato, e segundo, não pode brincar e ficam todos no campeonato como estava combinado no início. Um, levanta para o primeiro (...). Não esqueça de pensar no que foi combinado, pensem no colega, tem que analisar bem isso, pensem no grupo. Opção número 1 levanta o dedo (12 crianças votam a favor) Agora, só o campeonato levanta. (Poucos levantam a mão, nem mesmo Jean que fez a proposta de que todos deveriam participar do campeonato, mesmo que apenas torcendo).*

2. Jean : *-Eu também vou brincar.*

3. Brinquedista : *-De novo, o número 1 levanta (Ela conta, Jean levanta o dedo no meio do caminho).*

4. Professora : *-Ô Jean, por que você está levantando a mão ? Você quer brincar ou quer torcer ?*

5. Jean : *-Torcer.*

6. Professora : *-Então por que você levantou a mão?*

7. Jean : *-Não era o 2?*

8. Brinquedista: *-Não, é o 1.*

9. X : *-Então faz o número 2.*

10. Brinquedista: *-Então o número 2, é só o campeonato, o pessoal tem que estar torcendo (8 alunos levantam o dedo).*

11. Professora : *-Levanta novamente o número 1 para ter certeza (ela conta e os alunos levantam bem rápido e bem alto o dedo. Eles batem palmas e, aparentemente, contentes, pois eram de longe a maioria).*

12. Brinquedista : *-Opa, pera aí, não é assim '-Eu vou ficar bagunçando'. Não, não é correto. Porque se está sendo decidido aqui no grupo, tem que respeitar. Se bagunçar, vai ter que ficar sentado, senão no próximo encontro quem vai decidir vão ser as professoras.*

Vemos neste episódio que, mesmo aceitando a proposta das crianças de votarem novamente (sobre a possibilidade de brincarem ou de participarem do campeonato fazendo torcida) houve uma tentativa da brinquedista e da professora de direcionar a votação: através da conscientização de algo que parecia não estar bem claro (pensar no colega e no

grupo) (turno 1), e refazendo 4 vezes a votação para reverter o processo que liberaria as crianças do papel de torcedores, para poderem brincar. Como na votação a vontade das crianças prevaleceu, no turno 12 a brinqueadista deixa claro que mesmo se eles vencessem a votação, a forma de brincar esperada pelos adultos deveria prevalecer. Caso contrário, no encontro seguinte seriam as professoras que decidiriam as atividades, marcando assim, sua palavra final.

Nesse processo, destaca-se o jogo de forças desencadeado pelos conflitos de interesses entre adultos e crianças; o que pode ter acontecido por causa da postura impositiva da professora (que foi acatada pela brinqueadista) que já aparece no planejamento da atividade, como vimos no episódio 5.

Tais tensões e conflitos de interesse podem ter afetado as crianças, pois, na realidade, elas não tiveram muita escolha, já que sua margem de negociação foi restrita pela professora.

Essa não consensualidade de interesses também pôde ser observada no episódio 6, em que parece haver uma disputa entre a proposta das meninas (jogo da tabuada) e dos meninos (outros jogos não “*educativos*”).

Nota-se que as motivações entre os alunos também não eram consensuais, e que os próprios alunos se contradizem, ou que mudam no decurso da própria atividade. Este foi o caso de Jean (no episódio 5) que havia proposto a participação obrigatória de todos no campeonato e que mudou de idéia.

Nisso tudo pode transparecer um movimento de resistência, por parte das crianças, quanto à organização e à vivência do campeonato de futebol de dedo (que elas propuseram) por causa da maneira da mediação dos adultos?

O fato também pode demonstrar que as próprias crianças se contradizem e mudam de opinião no movimento de subordinação ou de insubordinação às regras (criadas pelos adultos e/ou por elas) para controlar suas ações. Porém, o episódio evidencia que estas regras parecem que não conseguem reger as suas vontades.

4) Se, através da argumentação e da votação as crianças não conseguiam fazer valer suas vontades e interesses, elas executavam rapidamente a atividade proposta para poderem brincar do que estavam motivadas.

E quando a atividade planejada se desenvolvia por vários dias consecutivos, as crianças transgrediam a mesma “brincando” no meio desta (como no caso da 3ª série em que

algumas crianças brincaram com as almofadas no meio da confecção da tabela para o futebol de prego).

5) Outra forma encontrada pelas crianças para resistirem ao controle pode ser vista nas tentativas de saírem do campo visual dos adultos “escapando” para fora do espaço da brinquedoteca e brincando dentro das cabaninhas.

Tanto os enunciados dos adultos quanto o depoimento das crianças nos pré-conselhos de classe analisados anteriormente, denunciam a falta de espaço para brincar.

No depoimento das crianças no pré-conselho também aparece a questão da falta de tempo para brincar.

Fica a pergunta: por que as atividades ocorriam somente dentro da brinquedoteca se existia um amplo pátio onde é possível brincar sem ameaçar corporalmente os outros?

Esta pergunta é provocada pela fala de uma aluna da 4ª série, para a sua colega: “- Não agüento mais, preciso pegar um ar!” A outra responde: “Não pode ir para a rua, a Carol não deixa.”

As alunas indicam assim que sair do espaço era por vezes uma necessidade de respirar, o que, se tornava impossível com as regras do uso do espaço.

O conceito de *panoptique* de Foucault explica bem essa maneira de controlar as ações das crianças.

Essa necessidade de territorialização dos espaços dentro da brinquedoteca, visando o controle dos corpos, pode ser ampliada também para o controle das atividades que ali aconteciam.

Foi possível notar a tendência de restringir cada atividade no seu canto. Por exemplo, quem brincasse no canto da casinha e das fantasias não devia vir “atrapalhar” os jogos no canto do tapete. O que será melhor discutido no item a seguir.

Observamos claramente que existiam rituais na brinquedoteca que se aproximavam da lógica escolar, para justificar sua ação pedagógica: a frequência obrigatória, ter que ficar dentro do espaço da brinquedoteca e ter que participar. Ao que somam os conflitos de interesses entre as expectativas dos adultos e das crianças e entre as próprias crianças.

Muitas tensões emergiram desses conflitos, e o processo de negociação dessas diferenças trouxe movimentos de resistência e de transgressão.

Vimos que, aparentemente, o sentido inicialmente atribuído ao brincar e à brinquedoteca escolar, do ponto de vista institucional, afetou a forma como este se concretizou no trabalho realizado pelos adultos.

Porém, quando aprofundamos um pouco mais o olhar, percebemos que resistências também se fizeram presentes nas ações das professoras, na expressão do seu trabalho real. Mesmo que cada professora tenha desenvolvido o seu estilo (mais próximo ou mais distante do trabalho prescrito pela equipe pedagógica) algumas, à sua maneira, também possibilitaram brechas e linhas de fuga para as crianças inverterem e “brincarem” com a ordem instituída.

6.2. Os temas, os conteúdos, os saberes e as mediações que caracterizam o brincar

6.2.1. ...nas atividades livres

Neste capítulo buscamos dar visibilidade ao conjunto de experiências que aconteceram na brinquedoteca, e as possíveis aprendizagens que ali ocorreram que se expressam como constitutivas dos sujeitos em relação.

A aprendizagem é aqui compreendida como um processo “[...] de apropriação de instrumentos e de signos em um contexto de interação” (RIVIERE, 1985, p. 59), pois está intimamente “[...] relacionada às formas de participação e apropriação das práticas sociais. Essas práticas condensam a experiência social, historicamente construída e partilhada [...]” (SMOLKA & LAPLANE, 2005). Ela está, portanto, intimamente ligada às experiências dos sujeitos em relação com os outros e com a cultura.

Para Larrosa (2002), sustentado em Benjamin (1985), a experiência é o encontro com algo que nos toca, que nos passa e nesse movimento nos (trans)forma.

O autor destaca que a experiência está cada vez mais rara na modernidade pelo excesso de informação, pelo excesso de opinião, pela falta de tempo e pelo excesso de trabalho.

No início do século passado, Benjamin (Id.) alertava sobre o risco que o homem moderno corria de perder a capacidade de narrar, porque a experiência foi se perdendo e se tornando vivência. Segundo o autor, a vivência caracteriza-se como uma reação aos choques da vida cotidiana, ação que se esgota no momento da realização e por isso é finita. Já na experiência, o vivido é pensado e narrado. A ação é contada ao outro e, ao ser compartilhada, se torna infinita. Portanto, o caráter coletivo, histórico e de ir além do tempo vivido é constitutivo da experiência.

Esta perspectiva aproxima-se da maneira de entender a experiência em Vygotski, na medida em que esta é compreendida na sua dimensão social, posto que ela é produzida na

relação com o outro, e na sua dimensão histórica, pois também advém das experiências de gerações anteriores. Segundo o autor,

Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, uma experiência não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionamos chamá-la de experiência histórica (Id. 1996, p. 65).

Compreendemos então que a experiência se funda no vivido. Quando este se torna objeto do discurso que o revive e o reinventa, - enquanto uma vivência significada -, retorna à condição de experiência (Sander & Zanella, 2008 e Smolka, 2006).

A aprendizagem é então um processo complexo, que pode vir a acontecer ou não para cada sujeito, uma vez que ela é compreendida como o resultado da apropriação de uma experiência partilhada.

Se no caso analisado a participação das crianças nas atividades dirigidas foi obrigatória, em grande parte das atividades dirigidas, o conceito de aprendizagem como relacionado “às formas de participação” pode então incluir o brincar? Se vimos (no capítulo teórico sobre o brincar) que o princípio da *decisão* é fundamental para caracterizar esta atividade, como então analisá-la quando sua participação é obrigatória?

Neste sentido, o que guiou a escolha dos episódios para as análises não foi somente se a criança participou ou não da atividade proposta, mas se houve nela um engajamento. Engajamento é aqui compreendido como a intensidade da participação dos sujeitos na atividade (Stephen Billet, 2004 apud Brougère, 2005, p. 152)⁹⁴, e implica, dessa forma, uma ação de envolvimento.

Além de utilizar o conceito de *engajamento* como a intensidade da imersão do sujeito na atividade, Brougère (Id.) retoma o termo de “*affordance*”, proposto por Billet (Id.) como sendo as oportunidades que uma situação ou um objeto oferecem.

Para este último autor, o *engajamento* e a *affordance* podem ser considerados como os dois motores principais da aprendizagem.

Segundo Brougère, em se tratando de uma situação (por ele denominada de educativa) que envolve o brincar, se “Todos os jogadores não estão engajados, nem todos os jogos/brincadeiras têm *affordance* do ponto de vista educativo”, pois “Um engajamento

94. BILLET, S. (2004).

superficial, uma situação marginal ou pobre não são favoráveis à aprendizagem” (Ibid. p. 152)⁹⁵.

A partir dessas considerações, acreditamos que os diversos jogos e brinquedos disponíveis na brinquedoteca serviram como suporte para o desencadeamento de inúmeras brincadeiras e jogos que, por sua vez, ofereceram oportunidades de experiências e de aprendizagens para as crianças nos quais tentaremos compreender a seguir.

As atividades de brincar de casinha, de fantasiar-se, o jogo do Lego, Cara a Cara, Jogo da Vida, Dinheiro do Mês, futebol de prego e de botão apareceram nas atividades livres em todas as turmas.

Já a atividade de construir pequenos mundos imaginários por meio das miniaturas e o jogo de Lince foram destaques na 1^a e 2^a séries.

De forma geral, os temas das atividades não dirigidas pelos adultos advieram do mundo das crianças exterior à escola, sobretudo da mídia (Pokémon, Power Rangers, carrinhos da *Hot Wells*, Rebelde, Barbi). Ou ainda de personalidades do mundo artístico, da moda, do esporte, e também do mundo da contravenção veiculados pela TV. Ambos aparecerem nas situações enunciativas durante as brincadeiras.

Na entrevista, a brinquedista afirmou que ela planejava tudo a partir do interesse manifestado pelas crianças. Pergunta-se: de onde vêm estes interesses? Da influência da mídia e do marketing? Da cultura local? Da seleção e da apresentação de objetos lúdicos feitas pelos adultos?

Como vimos no capítulo das análises sobre a cultura lúdica da população pesquisada, os desejos das crianças na atualidade não são cunhados apenas pelos produtos divulgados pela mídia e pelas personagens dos desenhos animados dos programas infantis e das novelas - programas mais assistidos pelas crianças. Os desejos expressam-se também pela vontade de possuir outros instrumentos midiáticos, tais como os computadores, que fornecem a possibilidade de acesso à internet e aos jogos de videogame.

É o que se evidenciou na brincadeira de entrevistar colegas que foi realizada com crianças da 3^a e 4^a séries, na hora do recreio:

Episódio 8: Ah se eu pudesse trazer o meu videogame para a escola... (05/09/2006)

95. Tous les joueurs ne sont pas engagés, tous les jeux n’ont pas d’*affordance* du point de vue éducatif [...]. Un faible engagement, une situation trop marginale ou pauvre ne sont pas favorables à l’apprentissage (Ibid. p. 152)⁹⁵.

1. Pesquisadora : *-E o que vocês acham de ter uma brinquedoteca na escola? (Ninguém responde). Vocês gostam que tenha uma brinquedoteca na escola?*
2. Vitor (4^a série) : *-ãhhhhhaã (sim)*
3. Lana (3^a série) : *-Deixa eu filmar um pouquinho ? (Eu ligo a câmera)*
4. Pesquisadora : *-Você gosta, Vitor?*
5. Vitor : *-Não.*
6. Pesquisadora : *-Não?*
7. Vitor : *-Ah, se eu pudesse trazer o meu videogame para escola para ficar jogando assim.*
8. Yanis (3^a série) : *-Tinha que ter aula de informática.*
9. Vitor : *-Eu tenho, eu tenho, hein? (Fala para a câmera)*
10. Lana (3^a série) : *-Mas a gente vai ter no ano que vem.*
11. Vitor : *-Mas vai demorar muito porque vocês estão bem atrasadinhas.*

A fala de Vitor mostra o seu desinteresse pelas atividades que aconteciam na brinquedoteca. Desinteresse este que já havia sido notado no pré-conselho de classe, quando ele afirmou que a brinquedista “*é chata porque algumas coisas são chatas*”, e na sua própria postura de ficar sentado num canto da brinquedoteca sem brincar.

Por isso a insistência em saber o porquê de sua resposta negativa. Sua fala destaca um elemento da cultura lúdica das crianças da comunidade, não presente na brinquedoteca, no caso, os equipamentos midiáticos.

Podemos pensar que ele se coloca, ou se considera, à frente do seu tempo, em relação às outras crianças? Quando ele afirma, no turno 11, que as meninas estão “*atrasadinhas*”, parece não dizer respeito somente ao fato de elas estarem numa turma atrás dele, mas, sobretudo, não dominarem esses novos recursos midiáticos.

O fato de possuir um computador, como suporte midiático, confere a Vitor um estatuto diferenciado e o coloca numa posição superior frente aos demais; num lugar de destaque, uma vez que ele pode se conectar com diversas fontes de informações e produtos não acessíveis aos demais.

Tal cultura pode ser vista como uma “*cultura-valor*”, nos termos de Guattari e Rolnik (1986), acessível a apenas uma parcela da população, na qual é legitimada e vista como legitimadora de um modo de estratificação social sustentado no princípio da demarcação de fronteiras.

Neste caso, o incentivo ao consumo e ao sentimento de possuir (no sentido de dominar uma cultura que tem um valor) servem de códigos para os modos de agir, de se expressar e de se relacionar.

Apropriados pelas crianças, esses códigos passam a organizar e a regular suas ações de modo a constranger os demais ou obrigá-los a conformar neles suas ações, sob pena de serem excluídos.

Tal processo instiga relações de poder entre as crianças, uma vez que ele “[...] é produtor de realidade, censurando, mascarando e excluindo indivíduos” (Foucault, 2004, p.161).

Além disso, a cultura do consumo, sobretudo veiculada pela mídia televisiva, faz circular produtos e narrativas presentes nas brincadeiras das crianças como sinalizadores de um sentimento de pertencimento e de identificação frente a um estilo de ser. Como no episódio a seguir, na continuidade da brincadeira de entrevistar os colegas, em que Yanis destaca os elementos dessa cultura lúdica contemporânea que fazem parte do seu universo:

Episódio 9 : Comprem! Comprem! (05/09/2006)

1. Yanis : -*Vamos filmar as meninas dos Rebeldes?*
2. Lana : -*As meninas dos Rebeldes?*
3. Yanis : -*É, vamos lá rápido.* (Ela abre a porta da sala de 4ª série). *Vamos filmar agora a TV.* (As meninas estão sentadas nas mesas das carteiras, em semicírculo e olham atentas o vídeo do Show do grupo Rebelde, no DVD da sala. Depois de algum tempo Yanis e Lana saem da sala, o volume está bem alto. Elas entram então na sala da 3ª série, a professora está com alunos que não devem ter terminado a sua tarefa. Yanis pega um caderno em que aparece na capa um casal do grupo Rebelde e posicionando-o na frente da filmadora exclama.) *Olhem bem isso aqui, comprem! Comprem!* (Aponta para o casal) *Comprem! Comprem isso!* (E guarda o caderno. Na sala da 4ª série, ainda com o vídeo ligado, meninos e meninas assistem concentrados ao vídeo, gritam junto com o público do show do grupo Rebelde e com eles batem palmas participando ativamente do “espetáculo”).

A fala de Yanis expressa a mídia com seus apelos para o consumismo, o gesto dela mostra como esse processo chega na escola e é por eles assimilado.

Podemos então partir novamente do conceito bakhtiniano de heteroglossia para nos perguntar: quais as diferentes vozes sociais que se expressam e se fazem presentes nas atividades, nos produtos e nos interesses manifestados no ambiente escolar?

Se entendemos que os interesses e os desejos das crianças se constituem a partir de diferentes vozes sociais (que também se constituem a partir das diferentes relações que elas estabelecem com os outros e com a cultura), é importante problematizar a centralidade da voz das crianças. Para isto, destacamos o entendimento de que elas não têm uma fala unívoca, original e à parte do seu mundo de relações e de experiências.

Na fala das crianças expressam-se múltiplas vozes, como as vozes dos adultos representados pela família e pela escola que organizam a mediação do seu contato com bens culturais; as vozes dos meios de comunicação de massa que apresentam constantemente novos programas e produtos e; também as vozes das outras crianças, com as quais elas se relacionam e com elas constroem a cultura lúdica, a partir da (re)construção desses bens culturais que lhes são oferecidos.

O repertório lúdico das crianças compõe-se assim de temas e de informações veiculados pela televisão que muitas vezes ultrapassam as fronteiras simbólicas erigidas entre a infância e a vida adulta (Buckingham, 2000). O repertório lúdico vai para além dos produtos e imagens para elas intencionalmente oferecidos, uma vez que as crianças brincam compartilhando signos culturais do universo adulto.

Como veremos no episódio a seguir que trata de uma brincadeira de faz-de-conta que aconteceu como atividade livre na turma da 2ª série. Nela meninos e meninas brincam juntos de bandidos e mocinhas no canto da casinha e no canto das fantasias:

Episódio 10 : Daí tu assaltou a nossa casa, tá? (15/08/2006)

(Após o planejamento das atividades, os alunos começam a brincar. Karen, Paula e Juli vão para o canto das fantasias. Procuram alguém para o papel de mãe, ninguém quer, convidam Lia. Leandro e Fábio estão no computador de plástico, entre o canto da casinha e o das fantasias. Elas começam a se vestir com roupas de festa. Lia não se veste e fica sentada sobre o urso de pelúcia, ela assume a personagem de uma criança. Leandro vem entre elas e diz:)

1. Leandro: *-Eu e o Fábio somos os assaltantes, a gente coloca aqui o site de morrer e de tudo.* (Elas os olham e riem. Ele vai até o canto da casinha com Fábio e Karen vai até ele).

2. Karen: *-Ô, vocês colocam para instalar o site da Hot Wells que tinha carrinho batendo, um monte batendo, ficam tudo batendo!*

3. Leandro: *-Não, a gente vai... um site para morrer.* (Fábio procura coisas no armário e meninas se vestem no canto das fantasias. Paula pega o teclado e Leandro diz para ela ir ao lado utilizar a internet dentro da casa delas. Depois disso ele vai procurar objetos com Fábio. Assim ela faz o que ele disse, mas pega a cadeira dele e a utiliza para sentar-se. Lia vai do lado onde eles estão:)

4. Lia: *-Estou chegando na minha casa...*

5. Leandro: *-Ei, a gente é ladrão e vai roubar tua boneca.* (Ela ri. Karen e Juli continuam a se vestir, Paula começa a digitar no computador. Leandro e Fábio tentam pegar a cadeira no qual ela está sentada, ela resiste e eles tentam tirá-la à força. Carol chega e diz para terem cuidado para não se machucar. Junto com Lia, eles perguntam se não tem mais um cachorro de pelúcia. Carol media a situação da cadeira entre eles e diz para cada um ficar sentado um pouquinho na cadeira. Ela se retira e eles encontram uma terceira cadeira. Finalmente os três sentam-se, cada um com seu teclado, que representa um computador. Leandro coloca um telefone ao lado de si. Todos digitam. Fábio coloca um cachorrinho de pelúcia na sua frente e ao lado da sua tela. Leandro observa que Fábio

tinha um telefone ao lado do seu computador, e ele faz o mesmo. Ele digita rapidamente e diz:)

6. Leandro: *-Você vai morrer! O nosso site é: 'você quer morrer'?*

(Paula tinha saído da frente do seu computador e Juli que havia sentado no lugar dela, ao ouvi-lo expressa um “*ha, ha, ha*” como se não tivesse medo. As meninas já estão vestidas e começam a montar a casa delas no canto das fantasias. Karen vem até Juli e lhe diz:

7. Karen: *-A gente ia numa festa de casamento, tá?*

8. Juli : *-Tá.*

9. (Leandro e Fábio continuam a digitar. Leandro pega o telefone e diz:) *-Alô, filho da puta, você tem que dar o dinheiro para a gente!* (Faz um sinal de apontar um revólver em direção ao telefone). *-Mil dólares amanhã. Entendeu?*(Karen vem até ele e fala:)

10. Karen: *-Ô Leandro, daí tu assaltou a nossa casa, tá?*

11. Leandro: *-Quem?* 12. Karen: *-Tu.*

13. Leandro: *-Não, você vem e passa aqui.*

14. Lia: *-E eu tinha um (...) de brinquedo.*

(Meninas voltam para casinha. Tiara vem brincar com elas. Karen tenta propor o que pensou para as outras as meninas que não a escutam, mas ela fala assim mesmo, sem obter uma resposta imediata:)

15. Karen: *-A gente deixou a porta aberta* (E volta a falar com Leandro:) *Ô Leandro, a gente tinha saído para ir no casamento...* (Ele não olha para ela, sai da sua cadeira e vai procurar algo no canto da casinha. Lia vem e fala para ela:)

16. Lia: *-Mas eu fiquei em casa.*

17. Karen: *-Daí tu viu eles e saiu correndo* (Falando para a Lia).

18. Lia: *-Não, eu fiquei brincando, eu nem tava ligando.* (Karen vai atrás do Leandro)

19. Karen: *-Ô Leandro, ô Leandro. A gente saiu* (Ele se desloca de um lado para outro e Fábio vai até eles) *e deixou a porta do nosso quarto: o meu, da Juli, da Tiara aberto e o da Lia e daí vocês nem entram lá para assustar a Lia.* (Os dois olham a caixa com as miniaturas, parece que procuram objetos que possam representar armas. Leandro parece se interessar pela história, ele pára por um momento e a olha). *Daí vocês pegaram o dinheiro que tinha no nosso cofre atrás de um quadro lá.*

20. Leandro: *-Tá* (Ela vai até a casinha e os dois vão atrás:)

21. Karen: *-O Leandro concorda em assaltar a nossa casa.* (Ela mostra para todos o espelho indicando que ele seria o quadro atrás do qual estaria guardado o dinheiro. As meninas continuam a se vestir.)

22. Leandro fala para Fábio: *-Vamos fingir com a mão?*

23. Karen (fala para Tiara e Juli): *-Ô, a gente deixou a porta da... a gente dormia junto nós quatro, com a porta aberta, daí eles entraram, daí a Lia vê, né? Daí a gente tem o cofre, daí eles tiravam o quadro lá, daí eles roubavam o nosso dinheiro* (Juli que já não está mais no computador ajuda Tiara a se vestir de noiva).

24. Tiara: *-Aquele ali?* (Apontando para o espelho).

(Os meninos continuam a digitar no computador e a telefonar, e as meninas continuam a se vestir).

25. Leandro: *-Vamos Fábio.* (E olhando para a casinha:) *A gente já pode ir?*

26. Karen: *-Não, calma* (Elas se arrumam. Juli vai até o armário do lado dos meninos e Karen vai encontrá-la:) *-Nós temos que procurar dinheiro para eles roubarem.* (Eles as olham. Tiara se aproxima de Leandro, ele fala algo incompreensível e ela diz:)

27. Tiara: *-Não, eu vou casar e vocês chegaram e roubaram o cofre.*
28. Juli: *-A gente tem que achar uma máquina fotográfica para tirar foto da noiva. Ela volta para a casinha e chama a Tiara:) Ó mana, ô mana, eu vou te dar um chá para você se acalmar.*
29. Karen se aproxima e fala para Lia: *-Mana, nós vamos no casamento, você quer ficar em casa ? Cuida bem da casa. Não deixa ninguém entrar, tá? Se alguém passar, se alguém vier e entrar tu (...)*
(Leandro coloca o capuz na cabeça e caminha impaciente com Fábio de um lado para outro. Julia vai buscar mais alguma coisa na caixa de miniaturas no canto da casinha. Leandro tem um teclado na mão e o utiliza como se fosse uma espingarda. Eles vão até a casinha das meninas e parecem impacientes:)
30. Leandro: *-Vocês não vão ?*
31. Karen: *-Calma. (Eles começam a atirar).*
32. Juli: *-Não, calma, é depois quando a gente saiu para o casamento e só vai estar a Lia em casa!*
33. Tiara: *-Tá, eu fui para o casamento, eu já estava lá no casamento. (Ela vai dirigindo-se para fora da casinha. Meninos voltam para o seu lado. Ninguém a olha e ela volta:) Eu já estava no casamento! (E recomeça a sair).*
34. Juli: *-Não é agora.*
35. Tiara: *-Sim, vocês já estão indo. (Karen e Juli procuram uma bolsa. Tiara fala de longe:)*
36. Tiara: *-Quem vai ser o noivo?*
37. Karen: *-(...) o nosso namorado nem existe (...)*
(Leandro e Fábio procuram objetos no armário e decidem atacar as meninas, imitando um revólver com os dedos da mão.)
37. Leandro: *-Vamos?*
39. X: *-Calma!*
40. (Tiara entra correndo:) *-Tem que ir, tem que ir... (E começa a tirar a roupa de noiva pois precisa sair mais cedo da escola para pegar o seu ônibus).*
41. Fábio: *-Tá, vocês não vão? A gente quer assaltar!*
42. Lia: *-Assalta agora não, seu bobo (Imitando uma criança). (Eles voltam para o lado deles.)*
43. Tiara: *-Me ajuda, eu vou perder o ônibus!*
44. Juli: *-Vamos guardando. Daqui a pouco bate o sinal e a gente tem tudo para guardar.*
45. Brinquedista: *-Tiara, tá na hora do teu ônibus passar. Meninas, vamos lá guardar. (Elas assim o fazem e quando estão sem as fantasias, finalmente a brincadeira acontece).*
46. Leandro: *-Vamos logo antes que bate o sinal, anda, anda. Vamos embora. (Marco chega e eles o convidam para brincar. Ele ajuda os meninos. Os meninos entram na casa onde Lia está sozinha):*
47. Leandro: *-É um assalto (Fala apontando o revólver para ela).*
48. Lia: *-Babubaba (Falando como uma criança)*
49. Leandro: *-Fica quieta! (Ela grita).*
(Karen e Juli tentam entrar na casa e os três meninos as ameaçam imitando revólveres com as mãos. Elas gritam. Karen resiste e começa a lutar com o Leandro.)
50. Leandro: *-Eu te matei! Eu te dei um tiro!*
51. Karen: *-Não, não, não (Cruzando os braços)*

52. Brinquedista: *-Sentando no tapete.. Leandro! Leandro, no tapete* (Ele continua a lutar com Karen.) *Eu vou pedir mais uma vez, sentando no tapete!*

(Todos sentados na roda. Leandro fala para Karen que está sentada no outro lado do círculo:)

53. Leandro: *-Não valeu, eu te dei um tiro e você não morreu!*

54. Karen: *-Você deu um tiro no braço, na perna, não sei aonde...* (Ele aponta o revólver e atira nela)

Para a compreensão das relações aqui estabelecidas e de suas implicações para os sujeitos envolvidos, partimos do princípio que a constituição dos sujeitos é semioticamente mediada.

Como vimos, a perspectiva histórico-cultural atribui aos signos em geral, e à linguagem verbal em particular, -vista como um sistema de signos por excelência-, um valor fundamental na constituição do psiquismo humano.

Ao considerar o significado da palavra como unidade de análise entre o pensamento e a linguagem, Vygotski (1987) busca estabelecer relações entre os processos de significação e a organização de experiências nas situações os quais os sujeitos estão envolvidos.

Já Bakhtin/Volochínov (1999) salientam a impossibilidade da atividade psíquica sem material semiótico, argumentando que é somente através da linguagem que “*a consciência desperta e começa a operar*”.

Neste sentido, é fundamentalmente através da dinâmica das trocas discursivas que os interlocutores incorporam, articulam e, a nosso ver, também recusam, a pluralidade de sentidos e de vozes sociais advindos dos enunciados do(s) outro(s). Mesmo se podemos pensar a partir do conceito de heteroglossia, - como sendo a multiplicidade de vozes e sentidos presentes nos enunciados dos sujeitos, expressos sobretudo em palavras -, estas últimas não perdem sua característica de proceder de alguém e de ser endereçada à alguém (presente ou ausente na situação):

Na realidade, toda a palavra procede de duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro (Ibid., p. 113).

Guiamo-nos então na compreensão de que a significação não está nem na palavra e nem na alma do falante, mas que “Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um complexo sonoro. É como uma faísca que só se produz quando há contato entre os dois pólos” (Ibid., p. 132).

É a partir desses pressupostos que analisaremos o episódio apresentado, destacando: 1) as trocas discursivas das crianças durante a brincadeira; 2) as vozes sociais ali presentes; e 3) os possíveis processos de apropriação daquilo que a experiência ‘ofereceu’.

Num primeiro momento, a trama discursiva vivenciada pelas crianças parece ser simples e rápida de ser compreendida: os meninos enviam mensagens ameaçadoras pela internet e pelo telefone, e finalmente invadem a casa das meninas que estão se preparando para ir numa festa de casamento.

Através de um olhar analítico, podemos ver que houve um complexo encadeamento das ações das crianças, mesmo que de forma aparentemente caótica, envolvendo gestos, movimentos, falas, vozes, formas de dizer e de ouvir, e cenários compostos por roupas e objetos.

No processo, os interlocutores passam a maior parte do tempo criando hipóteses e negociando quem seria/ocuparia qual personagem e quem faria o quê; e quais lugares sociais seriam ocupados na criação do enredo da história durante a própria ação de brincar. Mas as crianças não se dão conta disso, uma vez que estão, simplesmente, brincando.

Há dois bandidos, encarnados por Leandro e Fábio. Eles significam, nessa situação, a força viril masculina e expressam a violência urbana, cada vez mais presente nos espaços privados, através de vias diversas. Leandro assume a direção do que os meninos vão fazer ao: definir as personagens masculinas (turnos 1 e 5), o que elas vão fazer (turnos 3, 6, 22 e 25), exprime o discurso dos bandidos durante suas ações (turnos 9, 47, 49 e 50), negocia como as meninas vão agir (turno 5, 13 e 22), expressa sua impaciência em fazer a brincadeira acontecer (turnos 30, 38 e 46) e, finalmente, avalia a postura de Karen na brincadeira (turno 53). Fábio, por sua vez, expressa-se apenas num momento (turno 41).

Karen, mais do que encarnar uma personagem na história, assume o lugar de mediadora entre os universos masculino e feminino, distintos em decorrência das personagens assumidas, do movimento de territorialização dos espaços e das ações; de certa forma, impostos pelos meninos. Durante a brincadeira, ela costura a trama da história tentando estabelecer um fio condutor para a sua narrativa a partir da personagem que cada um criou, negociando com os meninos o quê fazer (turno 2, 10, 26 e 31) e como fazer (turno 15, 19 e 51); negociando também com as meninas o quê fazer (turno 7) e como fazer (turno 17, 23, 29 e 37); procurando expressar o resultado da negociação com

os meninos para as meninas (turno 21), e não aceitar o decurso final da história defendendo-se da agressão dos bandidos e não aceitando morrer (turnos 51 e 54).

Paula tentou criar uma personagem presente no mundo masculino (com os meninos no computador), mas a territorialização por eles imposta (indicando que ela devia ficar do lado das meninas não a aceitando no seu contexto) parece ter feito com que ela logo desistisse da brincadeira.

Juli ocupa o lugar de Paula no computador, mas não por muito tempo. Logo encontra na personagem da irmã da noiva um outro motivo para continuar na brincadeira e nela ter a possibilidade de participar de uma parte do enredo que lhe parecia mais interessante (cuidados com sua irmã - turno 28). E, mesmo não participando diretamente das interlocuções, ela faz uma síntese do que foi decidido até então a Leandro (turno 32).

Tiara encarna a personagem da noiva que vai se casar. Ela entra na brincadeira em andamento e dela se retira antes do fim. Expressa o que ela vai fazer aos meninos (turno 27) e às meninas (turnos 33 e 35).

Lia encarna a criança que vai ficar em casa enquanto os adultos vão para a festa; o que pode significar a incoseqüência do brincar e o lugar social de fragilidade atribuídos ao universo infantil. Ela construiu a sua personagem e seu discurso; expressando-se como uma criança pequena (turnos 4, 42 e 48), afirmando ter brinquedo (turno 14) e ficando em casa brincando (turnos 16 e 18).

No processo de criação de personagens expressa-se o movimento de escuta do(s) outro(s) e de fazer valer sua fala frente ao(s) mesmo(s). Para tanto é necessário por vezes, refazer o argumento para que este seja ouvido, uma vez que para assumir uma personagem é necessário haver comunicação,

É na e pela linguagem que é possível criar a cena, disputar as posições, instituir as relações, construir o enredo, assumir vários papéis, experienciar o lugar do outro, (re)formular as regras. É pela linguagem que se torna possível o exercício – partilhado – da imaginação. A vivência dos diversos papéis, a ocupação – real e imaginária – dos diferentes lugares e posições do outro, as múltiplas significações que esses papéis e posições assumem acabam por constituir o drama das relações sociais que é internalizado no nível individual (SMOLKA e OLIVEIRA, 2002, p.93).

A negociação na expressão e na apropriação de discursos para construir um enredo em comum pode ser compreendida, a partir Bakhtin/Volochínov (1999), como um processo de confrontação entre as palavras “alheias” e as palavras “próprias” já transformadas pelo sujeito.

Se “para cada palavra há uma contrapalavra” que pode encontrar um local adequado, no contexto correspondente, formando uma réplica desencadeadora de sentidos de aceitação ou de negação, no episódio 10 é possível perceber um movimento intenso dessas réplicas de aceitação (turnos 1-3; 4, 5; 7,8; 19,20; 23,24; 47-49) e de negação (turnos 13-13; 15-18; 25-27; 33-35; 50,51).

Porém, as réplicas de negação frente à proposição do(s) outro(s) são mais extensas em número de turnos, o que se pressupõe um movimento de negociação contendo maiores exigências em termos de argumentação.

O processo em que as crianças assumem suas personagens acontece por meio das interações e indicações fornecidas pelos parceiros (sem que tenha havido uma combinação prévia e explícita sobre quem seria qual personagem no início da brincadeira).

Podemos ver esse processo acontecer através da formulação de hipóteses nos movimentos de réplica, quando as crianças fazem afirmações de ações expressas no passado, em forma de questões que visam obter a aceitação dos outros para desencadear ações em comum no futuro. Exemplo (nos turnos 7): “-A gente ia numa festa de casamento, tá?” (e 10): “-Ô Leandro, daí tu assaltou a nossa casa, tá?”.

Acreditamos que os enunciados desses discursos são constituídos pela fala das personagens criadas pelo uso da imaginação. Para isto, as crianças utilizaram por um lado, parâmetros conhecidos (e partilhados): os objetos disponíveis na brinquedoteca e, por outro lado, elementos advindos do seu contexto, povoado de múltiplas vozes sociais.

Podemos também analisar o gênero de narrativa utilizado pelas crianças no processo de construção da história.

Lembramos que, naquele momento, a brinquedista e a professora trabalhavam a questão da narrativa com esta turma, através da atividade de criação do livro sobre a história do Morro do Badejo.

Mesmo se as crianças não participaram ativamente de todos os momentos desta atividade (pois ela não era obrigatória), o tema sobre narrativas foi apresentado pela brinquedista para todas as crianças nos momentos de planejamento e de avaliação dos encontros sobre esta temática.

No episódio aqui analisado, a construção de narrativas aconteceu indiretamente na construção da história desenvolvida pelas crianças. Porém, o gênero de narrativa proposto no momento da elaboração do livro seguiu uma lógica didática; o que não parece ter acontecido no episódio analisado. Vários pontos merecem serem observados quanto:

1) Ao gênero: a narrativa do episódio segue a tendência de um gênero televisivo, sobretudo advindo das telenovelas em que cenas e personagens nem sempre se cruzam, mas se entrecruzam indiretamente na construção de uma história em comum.

2) À forma: sua construção aparece durante o brincar caótico⁹⁶, que aparentemente não tem uma lógica e não segue uma linearidade, mas que se expressa através de metalinguagens e da lógica da percepção das reações imediatas do outro.

Existem regras, mas elas não são explícitas, uma vez que as personagens são compostas a partir do repertório de regras sociais que tecem os papéis sociais observados pelas crianças. E foram essas regras de comportamento que guiaram as ações das personagens imaginadas e encarnadas pelas crianças.

3) À temática: nela se entrelaçam diferentes enredos e interesses (a violência pública que atinge os espaços privados, a organização da casa e a preparação para a festa de casamento), desencadeados pelos suportes disponíveis no contexto imediato das crianças (teclados do computador, telefones, fantasias e acessórios, sobretudo o vestido de noiva, o espelho, o aparelho fotográfico, etc).

4) Ao contexto: naquela época, a mídia divulgava constantemente ameaças de seqüestros e de extorsão de dinheiro, feitas por telefone por bandidos do PCC⁹⁷ encarcerados.

Os noticiários anunciavam fatos em torno do movimento do PCC (rebeliões e ataques à instituições públicas e privadas, e meios de transportes públicos) que começou no Estado de São Paulo em maio de 2006 e que estendeu-se rapidamente para os demais Estados do país. Toda a população estava apreensiva com a falta de controle do Estado e com o número de vítimas dessa onda de ataques.

Vale a pena então ressaltar que cenas televisivas de violência, em sua dimensão virtual, constituíram o repertório das regras de conduta que definiram certas personagens e os próprios modos de agir no brincar de algumas das crianças.

5) Ao acolhimento dos adultos: essa atividade não foi acompanhada pela professora, e a brinquedista interveio em apenas um momento para mediar o conflito entre os meninos e Paula, na disputa pela cadeira.

96. Sobre este tema ligado às brincadeiras caóticas e a dificuldade que os adultos têm de acompanhá-las, de aceitá-las e de compreendê-las, sobretudo na escola, ver LÖFDAHL, A. (2005).

97. Para saber mais sobre o PCC, Primeiro Comando da Capital, sua história e o movimento de ondas de ataque que aconteceu em maio de 2006, consultar http://pt.wikinews.org/wiki/Balan%C3%A7o_dos_ataques_do_PCC_impressiona

A atividade foi considerada pela mesma como barulhenta e perigosa, o que apareceu na sua avaliação que aconteceu no final deste encontro e no início do encontro seguinte.

Apesar de uma avaliação negativa por parte da brinquedista a brincadeira começou mas foi por ela interdita, uma vez que os alunos começaram a jogar a toca do ladrão (Leandro).

O olhar da brinquedista voltou-se para o tumulto que a atividade causou, mas todo o processo coletivo de construção da narrativa que ela propiciou passou despercebido. Neste caso, também as cenas de violência e os estereótipos que nela apareceram não tiveram a possibilidade de serem, em alguma medida, ressignificados coletivamente.

6) Aos resultados: Compreendemos que são as práticas sociais que regulam, na esfera do imaginário, os modos de interação das crianças que formam a base da construção de valores éticos, estéticos, afetivos e cognitivos, constituintes e constitutivos do seu modo de ser. A tentativa de imitação de um contexto violento possibilitou a reelaboração de um sentimento de impotência, que todos passavam, frente às ações do PCC, insistentemente veiculadas pela mídia.

Ao mesmo tempo a tentativa de imitação desencadeou a possibilidade de processos de criação e de imaginação no (re)arranjo do espaço, dos objetos, das cenas e das personagens.

Nesse processo “caótico”, foi possível visualizar o desenvolvimento da capacidade de se expressar verbalmente e de fazer sínteses. Mas, sobretudo, propiciou o duro exercício de coordenar as ações coletivamente, para dar uma coerência à história. Para isso foi necessário escutar o outro e conduzir sua ação em relação às suas expectativas posicionando-se frente às mesmas.

Assim, coletivamente, eles construíram a narrativa de uma história fictícia e, ao mesmo tempo, sua história, enquanto um grupo, na brinquedoteca.

6.2.2. A questão da alteridade: outros aspectos em jogo ao brincar

Vimos, a partir do episódio analisado que, além das múltiplas vozes sociais presentes no brincar, houve a necessidade da aceitação de outros colegas na brincadeira para obter o direito à expressão quanto ao quê e ao como ocorreria a atividade conjunta.

Tarefa nem sempre fácil na brinquedoteca visto a necessidade constante do exercício argumentativo para se expressar e para se colocar no lugar do outro, para assim

ser ouvido. Muitas vezes os participantes tiveram que abrir mão de desejos e de pontos de vista para serem aceito nos grupos e, conseqüentemente, serem convidados a brincar. Evidenciou-se por vezes o desejo e a necessidade de ter um lugar social de destaque, frente aos demais, que possibilitasse iniciar uma brincadeira, e ter assim o poder de convidar quem lhe conviesse como parceiro(s).

Além disso, havia expectativas e normas “presumidas” quanto ao comportamento dos outros, que guiavam as ações e as condutas das crianças. Notou-se que as crianças não brincavam com qualquer um e nem de qualquer forma. Houve processos de seleção guiados por normas de conduta e por relações de amizade estabelecidas muitas vezes já antes do próprio ato de brincar.

Verificamos que o prazer de brincar com o outro se expressou na mesma medida em que o desprazer de lidar com os conflitos, as incertezas, as ambigüidades e as frustrações que essa presença poderia ocasionar.

No processo novas relações de amizade também puderam ser estabelecidas. Neste sentido, é interessante salientar que, normalmente, no momento da avaliação das atividades, quando as crianças destacavam uma experiência positiva ao brincar também destacavam o nome de seu(s) companheiro(s) de atividade. E, caso estivessem lado-a-lado no círculo, era comum abraçarem-se, demonstrando o estreitamento da amizade que a experiência lhes havia proporcionado.

Redes complexas de poder, de negociações, de disputas, de alianças, de ajudas mútuas e, igualmente, de estabelecimentos de laços de amizade aconteceram enquanto as crianças brincavam; o que, na maioria das vezes, parecem ter escapado ao olhar dos adultos.

Foi possível observar crianças que circulavam entre diferentes tipos de atividades consolidando experiências e relações, bem como crianças iniciadoras de brincadeiras e que eram seguidas facilmente pelas demais. Mas também crianças que circulavam entre as atividades sem nelas permanecer por muito tempo, aparentemente por causa de dificuldades de relacionamento com outras crianças e de inserção nas brincadeiras dos grupos (o que também não deixa de ser um tipo de experiência e de relacionamento).

Tais crianças resolviam essa situação de formas diferentes: 1) transformavam-se em “invisíveis”, aceitando passivamente a situação e ficando a sós numa atividade; convidavam algum adulto para brincar com elas; circulavam entre as atividades sem conseguir se inserir nelas; 2) transformavam-se em “indestrutíveis”, tentando impor sua

presença à força, muitas vezes agredindo ou sendo agredidas verbalmente e/ou fisicamente para se inserirem nas brincadeiras.

As crianças “invisíveis”, que ficavam a sós, tinham tendência a brincar com a mesma atividade (pelo menos no período de nossa observação), exemplo: Claudete (4ª série), com quebra-cabeças; Pâmela, com bonecas (4ª série) e Sara (2ª série), com a caixa de miniaturas, entre outras⁹⁸.

Há um detalhe que precisa ser considerado nas análises: pensar sobre a diferença entre a criança que está brincando sozinha, com a mesma atividade, por falta de companhia e a criança que está sem brincar como uma opção e como um direito.

Ficar só (por momentos mais ou menos longos) e brincar de uma mesma atividade (só ou acompanhado) pode ser o resultado de uma necessidade de organizar suas experiências e (re)elaborá-las.

Afirmamos isso pautados em Benjamin (1984). Para o mesmo, a lei fundamental da brincadeira é a repetição; ela é a alma do jogo e nada alegra mais a criança do que o ‘mais uma vez’.

Por outro lado, isto pode ser o resultado de um processo de exclusão (ou de auto-exclusão) das brincadeiras, justamente pela dificuldade de estar com os outros e de se sentir incluído.

Podemos discutir igualmente sobre a aceitação de cada um do seu lugar social no grupo; lugar social que é constituído por relações que se estabelecem no brincar ou antes mesmo do brincar, também flexível. Pois nós nos constituímos a partir do olhar do outro, esse lugar pode ser (re)alimentado pela postura de cada um frente ao mesmo (aceitando-o ou resistindo a ele), sobretudo quando ele é reiterado (ou não) pelo olhar dos adultos.

Destacamos a fala da orientadora pedagógica indicando a necessidade de se desenvolver a postura de “*Observar o que as crianças estão brincando, levar isso para a sala de aula e tornar isso uma outra brincadeira. Principalmente a história de ter a sua vez de jogar, de compreender, ter uma relação de limite, de socializar, de ver o outro, de cuidar do que eu estou brincando para o outro brincar. Isso se ensina*”.

Porém, notamos pouco investimento dos adultos para estar com essas crianças com dificuldades de participação.

98. Salientamos que não é nosso objetivo descrever e analisar, caso a caso, cada criança, pois isto extrapolaria os limites deste estudo.

A brinquedista não conseguia acompanhar tudo o que acontecia, em termos de relações entre as crianças, pois centrava-se no encaminhamento das atividades.

Ao contrário, em decorrência da situação conflituosa com crianças que assumiam a postura de “indestrutíveis”, muitas vezes ela ameaçava ou retirava as crianças das brincadeiras por “*não sabem brincar*”, e perdiam assim “*o direito de brincar*”; o que acontecia recorrentemente, por exemplo, com Mariana e Roberto da 1ª série.

Nesses casos, com algumas exceções mais gritantes de rejeição, os adultos não demonstraram estar atentos à essas crianças para auxiliá-las nas suas inserções nos grupos de brincadeiras, ou em outras atividades. Apenas no caso da aluna Claudete (4ª série) houve a preocupação e o trabalho conjunto entre professora e brinquedista para ajudá-la a superar sua rejeição pelo grupo.

O episódio a seguir (turma de 1ª série) demonstra um pouco este processo de rejeição, de ocupação e de negociação de lugares. Mariana é recorrentemente agredida pela colega, mas permanece na brincadeira.

Episódio 11 : Posso brincar? (04/07/2006)

(As meninas estão brincando de salão de beleza no canto da casinha. Jaqueline está em pé e pinta as unhas de uma menina de cada vez. Possivelmente foi ela que trouxe os esmaltes de casa. O combinado entre elas é de que as meninas devem aguardar a sua vez na fila. Enquanto isso, elas conversam entre si. Kátia está ao lado da mesa e Mariana atrás de Laura, que está sentada fazendo as unhas na fila e na frente de Juliana. Ela fala à manicure:).

1. Mariana: *-Você era a manicure e minha amiga.* (Ela toca o cabelo da menina que lhe faz a suas unhas e esta grita.)

2. Laura: *-Não sou tua amiga nada!*

3. Mariana: *-Não é tu (...)* (Continua a tocar no cabelo dela. Laura se vira, mexendo-se.)

4. Jaqueline: *-Não bate em mim Mariana que eu estou fazendo a unha.*

5. Laura: *-Não faz assim, não mexe no meu cabelo folgada!*

(Juliana pega o cabelo de Laura que está preso em rabo de cavalo e o coloca ao lado. Mariana pega-o e o coloca para trás. Laura grita:)

6. Laura: *-PARA MARIANA!* (Olhando para ela. Termina de fazer suas unhas, levanta da cadeira e sai. Mariana senta no seu lugar, Laura bate com o seu cotovelo na cabeça dela e posiciona-se ao lado da mesa) *A Mariana já está com a unha pintada.*

7. Mariana: *-Já está saindo.* (Referindo-se à pintura de esmalte.)

8. Jaqueline: *-A gente pode pintar bem forte por cima, já está saindo.*

9. Miriam: *-Posso brincar?* (Ela se posiciona ao lado da fila.)

10. Jaqueline: *-Se você quer brincar, tem que ficar atrás da Juliana.*

11. Miriam: *-Eu não quero pintar a unha. Ô Juliana, ô Juliana, eu posso brincar?*

12. Juliana: (...).

(Miriam fica ao lado da mesa, como as outras meninas que esperam a sua vez ou simplesmente as olham, exceto Juliana que aguarda na fila atrás de Mariana. Jaqueline continua a pintar as unhas de Mariana até o seu final e Mariana agradece:)

13. Mariana: *-Muito obrigada salão de beleza!* (As outras meninas riem. Juliana senta no lugar dela e ela vai brincar ao lado).

A partir deste episódio questiona-se: como se constitui o direito de participação na brincadeira? Quem começa a brincadeira, tornando-se assim o seu “dono”? Quem adere? Quem recusa? Observa-se aí que redes de amizade e de vínculos vão sendo tecidas e negadas num processo complexo de adesão e de negação, frente ao outro e frente à atividade proposta.

No início da brincadeira Mariana tenta estabelecer um vínculo de amizade com Jaqueline (que encarna no momento a manicura), ao afirmar que ela é a manicura e sua amiga (turno 1). Dessa forma, ela transita entre o real (o seu lugar no grupo e sua vontade de nele ser inserida) e a fantasia (as personagens assumidas, a cliente e a manicura).

Porém, Laura pensa que Mariana se dirige à ela e demarca uma fronteira demonstrando sua indisponibilidade para ser sua amiga (turno 2). Mariana defende-se dizendo que não se dirigia à ela e toca no cabelo dela (turno 3). Laura não admite ser tocada por ela, mexendo-se na cadeira e agredindo-a verbalmente (turno 5), o que faz com que Jaqueline reaja em direção de Mariana na defensiva, como se ela fosse “bater” nela também (turno 4). Mariana por sua vez, insiste em tocar no cabelo de Laura que novamente coloca o limite (turno 6). Ao trocarem as posições, quando Mariana senta na cadeira para pintar suas unhas, Laura bate na cabeça dela com o seu cotovelo e ela não reage (turno 6). Ainda nesse turno, Laura indica que aparentemente Mariana não precisa pintar as unhas porque elas já estão pintadas, o que demonstra uma possível tentativa de excluí-la da brincadeira. Jaqueline, por sua vez, não reafirma a fala de Laura e diz que pode pintar bem forte por cima do outro esmalte (turno 7), acolhendo assim Mariana.

O episódio demonstra as tensões, os conflitos e os lugares sociais que são permanentemente (re)negociados. Mariana, no lugar social de quem “não sabe brincar”, precisa insistir para ficar na brincadeira e ser aceita como alguém disponível para estabelecer relações e não somente caracterizar-se como uma ameaça para o grupo. No processo, ela cria uma personagem e (re)cria a si mesma e ao lugar social por ela ocupado no grupo.

Apesar das agressões, ela insiste em ficar, ocupa o seu lugar na atividade sem reagir agressivamente às mesmas, sendo então acolhida por Jaqueline e pelas demais, que finalmente riem do seu comentário final (turno 13).

Ela insiste em ficar e não agride as colegas, talvez porque ela estava interessada em pintar as unhas, o que não acontecia nas outras situações.

Em outros momentos e atividades, quando ela tentava se inserir havia uma predisposição para a agressividade e para uma falta de paciência dos colegas em sua direção, seguidas constantemente do comentário de que ela “*não sabe brincar*”.

Nas observações realizadas não apareceu nenhum movimento de sua parte para agredir colegas, mas ela era recorrentemente agredida fisicamente. Sua dificuldade aparecia em respeitar o limite que o outro estabelecia, sendo portanto inconveniente em algumas ocasiões, como pôde ser visto no episódio em que ela insiste em tocar no cabelo de Laura, mesmo esta tendo estabelecido limite para isto.

Outro ponto interessante do episódio é o processo de inserção das crianças nessa brincadeira descrita. Aparentemente Jaqueline, sua “dona”, sentia-se no direito de determinar a forma de sua organização e de quem poderia nela se inserir, uma vez que os esmaltes lhe pertenciam. Esse lugar de Jaqueline foi aceito por Laura, Mariana e Juliana, mas não por Miriam, que não se dirige diretamente à ela para perguntar se poderia brincar (turno 9). Jaqueline não nega sua participação, mas afirma que se ela quisesse brincar de pintar as unhas, ela deveria entrar na fila (turno 10). Miriam afirma não estar interessada em pintar as unhas, não estabelecendo assim nenhum vínculo com Jaqueline e sua brincadeira, mas com Juliana, ao dirigir à ela sua solicitação para brincar, tentando, dessa forma, estabelecer um vínculo com a mesma (turno 11). Sua intenção parece não ser de entrar na brincadeira proposta, mas de brincar com Juliana e com ela se vincular.

Vemos dessa forma que o lugar social ocupado por quem se expressa, o modo como o faz, e o lugar social de quem apreende e elabora o discurso do outro, são constitutivos do processo de construção da brincadeira e do movimento de inserção nela.

Assim, evidencia-se que as crianças não brincam com qualquer um e nem de qualquer forma, pois a escolha do(s) companheiro(s) para brincar passa por processos de seleção regidos por códigos e normas de conduta para a sua aceitação (ou não), bem como por relações de amizade, de acordo com preferências, vontades e formas de expressão.

Observamos crianças com dificuldades de se exprimir e de ocupar um lugar nas brincadeiras, sobretudo no uso do direito/poder de escolha do quê e com quem brincar. Podemos citar: as que falavam demais e nas horas indevidas; as que falavam menos expressando dificuldades em se comunicar; as crianças consideradas sujas e com piolho; as

agitadas e agressivas; as advindas de outra cultura, com outro nível intelectual; as CDFs e as “mandonas”.

Rial (2001) utiliza o termo “categoria de acusação” (empregado na antropologia) para identificar um “Outro” socialmente depreciado para compreender o movimento de oposição ocorrido entre os “manezinhos da ilha” e o “pessoal de fora” de Florianópolis. Do seu ponto de vista “toda a identidade é contrastiva”, uma vez que o outro nunca é eu mesmo.

Podemos supor que as crianças, ao excluírem o diferente não brincando com ele, estavam firmando sua oposição frente aos que se encontravam fora da norma e causavam estranhamento por se diferenciarem ao não partilhar os mesmos códigos. Dessa forma, eles traziam consigo uma ameaça ao equilíbrio do(s) grupo(s) e das relações ali estabelecidas.

A discriminação (social, racial, intelectual e cultural) aconteceu a partir de marcas registradas no corpo, na expressão emocional e intelectual das crianças, como lugar de identificação e de diferenciação no fluxo da construção alteritária. Movimento este que não aconteceu à margem do brincar mas que, de certa forma, o constituiu.

No que tange à temática da identidade e da alteridade, partimos do pressuposto de que não existe identidade fixa, tal como esta palavra é conceituada em dicionários de língua portuguesa, como “[...] qualidade do que é idêntico; paridade absoluta; conjunto de elementos que permitem saber quem uma pessoa é”⁹⁹.

Concordamos com Canevacci quando questiona o conceito de identidade fixa. Ela é vista como pluriforme, como “[...] cachos do ‘eu’, entre si harmônicos ou em contraste, podem conviver dentro do mesmo sujeito” (Id., 1996, p. 99).

Ao discutir as hibridizações culturais (que caracterizam a realidade como sincrética) levantadas pelo autor, reforçamos os argumentos até então utilizados de que nos constituímos nas relações com os outros.

Como a realidade e as relações estão em constante movimento, utilizaremos o termo “identificações” (como categorias identitárias possíveis), com as quais podemos nos reconhecer tanto na igualdade quanto na diferença; visto que este processo é sempre provisório e, por vezes, também contraditório.

Encontramos no movimento “*queer*” (inaugurado nos Estados Unidos da América na década de 80) que se refere tanto ao bizarro, ao estranho, quanto ao pervertido

99. Dicionário de Língua Portuguesa on-line, consultado em 24/02/2009 <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>

sexualmente, argumentos para questionar os conceitos de identidade e de normalidade, na busca de pistas para compreender o que se passa entre as crianças.

Esse movimento se rebelou não somente contra comportamentos considerados como normais, mas também contra a própria idéia da existência de um comportamento normal, já que,

A “*queer theory*” nos propõe considerar a idéia que nós e as crianças com as quais trabalhamos somos todos “*queer*”, “*queer*” nos nossos desejos poliformes, “*queer*” no interesse que possuímos pelo nosso corpo e pelos corpos dos outros e “*queer*” nas nossas identificações em permanente mutação e geralmente inconscientes com pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto. (...) A “*queer theory*” nos desafia a ir além de nossas concepções convencionais de identidade, de etnicidade, de sexo e de prazer (TOBIN, 2007, p. 47-48)¹⁰⁰.

A teoria de gêneros formulada por Judith Butler (2006)¹⁰¹ indica que o masculino e o feminino são constituídos pela ligagem e que estes foram criados historicamente como um sistema de categorizações binárias baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos.

Segundo o que a autora preconiza, não temos o gênero masculino ou feminino, o representamos com maior ou menor sucesso. Portanto, não fracassamos ou temos sucesso, são as categorias ligadas ao gênero que nos colocam à prova, bem como as identificações éticas, raciais e culturais.

Assim, podemos pensar na existência de modos outros de identificação e de ressignificação dos discursos, pois “A relação crítica depende além do mais de uma capacidade, necessariamente coletiva, de elaborar uma versão alternativa, minoritária, de ideais ou de normas que nos sustentam e nos permitem agir” (BUTLER, Id., p. 16)¹⁰².

No que tange ao movimento de identificações e diferenciações entre meninos e meninas, algumas tendências puderam ser observadas, em relação às brincadeiras e suas narrativas e à ocupação dos espaços.

100. La “*queer theory*” nous propose de considerer l’idée que nous et les enfants avec lesquels nous travaillons sommes tous “*queer*”, “*queer*” dans nos désirs polymorphes, “*queer*” dans l’intérêt que nous portons à notre corps et aux corps des autres et “*queer*” dans nos identifications en perpétuelle mutation et généralement inconscients aux personnes du même sexe et du sexe opposé. [...] La “*queer theory*” nous met au défi d’aller au delà de nos conceptions conventionnelles de l’identité, de l’ethnicité, du sexe et du plaisir” (TOBIN, 2007, p 47-48)

101. Publicação encontrada no site: <http://www.editionsamsterdam.fr/Site/Judith.Butler%20Defaire.le.genre%20Editions.Amsterdam.pdf>, em 20/02/2009.

102. La relation critique dépend de surcroît d’une capacité, nécessairement collective, à élaborer une version alternative, minoritaire, d’idéaux ou de normes qui nous soutiennent et nous ermettent d’agir. (BUTLER, Id., p. 16)

Os meninos normalmente brincavam no tapete com jogos e no pátio com o futebol de botão (quando era permitido pela brinquedista); as meninas no canto da casinha e das fantasias. Mas isso não quer dizer que eles não circulavam entre os espaços e atividades. Por exemplo, as meninas também jogavam no tapete e meninos brincavam com os fantoches e as miniaturas, no canto das fantasias.

Porém, essas tendências em relação ao gênero, na ocupação dos espaços e nas brincadeiras podem ter sido reforçadas pela postura da brinquedista.

Nos encontros em que as crianças podiam escolher suas atividades, após o momento do planejamento, a mesma delimitava onde cada grupo de crianças, com atividades semelhantes, deveria se concentrar: fantasias e casinha nos cantos específicos para isso; futebol de botão no pátio, e jogos no tapete.

O interessante é que ela destacava recorrentemente o fato de que quem brincasse na casinha ou com as fantasias não devia passar pelo tapete para não “*atrapalhar os jogos*”. Pergunta-se, as crianças não poderiam jogar vestidas de fantasias? Ou, passando entre os jogos e visualizando-os, elas não poderiam interessar-se pelos mesmos? Por que separar esses dois espaços como distintos?

Por outro lado, as professoras e a brinquedista concentravam suas mediações nos jogos e pouco se deslocavam para o canto da casinha e o das fantasias. Quando isso acontecia, objetivava-se chamar a atenção em relação ao barulho ou verificar a organização dos materiais.

Essa postura demonstra indiretamente que houve um maior investimento por parte dos adultos nos jogos do que nas atividades de faz-de-conta. Ela reforça os estereótipos sexuais, uma vez que normalmente as meninas iam para o canto das fantasias e o da casinha e os meninos para o canto dos jogos. Havia então uma territorialização dos espaços de atuação.

Talvez em decorrência de como as atividades foram organizadas e realizadas, as principais narrativas que puderam ser percebidas nas brincadeiras das meninas foram: 1) as relações sociais de mãe, filha, irmã, amiga; 2) as profissões como artista, cantora, (Rebelde) repórter (da Rede Globo), manicura e manequim; 3) e de se vestir para eventos importantes, tais como festas, casamentos e desfile de moda.

As narrativas expressas nas brincadeiras e jogos dos meninos, por sua vez, foram: 1) as profissões como policial, jogador de futebol, condutor e músico; 2) e as

personagens que aparecem em desenhos animados como Power Rangers, Pokémon, Super Heróis, assim como de ladrões.

Como já discutimos no capítulo 4 (referente à análise da cultura lúdica das crianças, item 4.2.3.; as crianças e a televisão), essas tendências também evidenciaram-se nos questionários respondidos pelas crianças e foram encontradas em outras pesquisas citadas.

A partir de tais informações, é interessante refletirmos com Kline (2008)¹⁰³, sobre a caricaturização dos gêneros que cada vez mais se acentua na publicidade de produtos infantis.

Esse processo faz com que meninas e meninos apresentem dificuldades em brincar com brinquedos e jogos feitos para o sexo oposto, pois estes são apresentados de forma exagerada visando incentivar o processo de identificação dos consumidores.

Podemos citar como exemplo, o excesso de cores fortes e de agressividade nos brinquedos e jogos masculinos, e o excesso de rosa e de futilidades nos brinquedos, jogos e acessórios femininos (visando criar um processo de identificação de gênero).

Segundo o autor, esse processo acaba acentuando as oposições. Ele pode resultar na dificuldade, para as crianças, de brincar com sexo oposto em decorrência das temáticas envolvidas.

Essa tendência à estereotipização, que pode ser observada no brincar das crianças, pode levar à transgressão. Crianças e adultos tiveram diferentes movimentos frente a esses apelos e estereótipos; por vezes reiterado-os, por vezes passando por eles despercebidamente, por vezes brincando com eles, e por vezes também afrontando-os. Utilizaremos quatro exemplos para evidenciar e compreender esses movimentos:

1. Reiterando estereótipos: As meninas da 1ª série ajudaram a construir a pista de carrinhos e participaram ativamente de todo o seu processo, mas elas não brincaram com os meninos quando a pista ficou pronta. Podemos destacar o momento em que todos deviam escolher os seus carrinhos para brincar, no primeiro dia da temática da pista:

Episódio 12 : Tem carrinho rosa? (04/07/06)

1. Brinquedista : *-Levanta o dedo quem não têm carrinhos, quem não trouxe?* (Ela procura os carrinhos no cesto e os coloca no meio do círculo).

2. Menino : *-Tem carrinho rosa?*

103. Tal argumento foi desenvolvido por Stephen Kline na conferência “*Jeu toxique: jouets et jeux de vidéos en tant que médias du jeu*” “Brincar/jogo tóxico: brinquedos e jogos de videogame como mídias do brincar/jogar”. Proferida no XI Congresso Internacional de Brinquedotecas/2008.

3. Brinquedista : *-Tem, porque menina também brinca de carrinho.* (As meninas tinham escolhido e pegado carrinhos cor de rosa para brincar na pista, quando ela ainda estava somente desenhada no papel).

Vemos, neste caso, que a brinquedista reitera o discurso do menino e reforça estereótipos, quanto à escolha das meninas, ao argumentar que tem carrinhos rosa porque as meninas também brincam de carrinhos.

2. Passando pelos estereótipos despercebidamente: Um dos poucos momentos em que foi possível observar um grupo maior de meninos e de meninas brincando juntos no espaço da casinha e o da fantasias, foi durante a brincadeira do assalto, já apresentada e analisada no episódio 10. (Momento em que conseguiram criar juntos um enredo para sua história, mesmo reproduzindo identidades sociais e sexuais aparentemente cristalizadas: meninos bandidos fazendo ameaças por telefone e pela internet e meninas em casa se preparando para ir à festa de casamento).

Evidenciamos ai que, mesmo brincando juntos, cada um deles assumiu a personagem relacionada ao seu gênero: meninos agressivos, violentos e meninas indefesas, com medo de serem agredidas. Como a atividade foi interdita pela brinquedista, as posturas assumidas por seus agentes não puderam ser questionadas e ressignificadas coletivamente.

Além disso, a atividade propiciou contatos corporais entre meninos e meninas nas disputas e lutas no momento do assalto, sobretudo no final da história em que as meninas finalmente resistem à posição submissa na história.

Esses contatos não foram observados em outros momentos na brinquedoteca. A atividade foi censurada pela brinquedista por causa do agito, do barulho e dos contatos corporais que ela causou, vistos como perigosos. Assim, os meninos foram brincar no tapete e nas cabaninhas e as meninas continuaram no canto das fantasias e da casinha, ou seja, cada gênero no seu canto.

3. Brincando com os estereótipos: Certo dia, Marco e Michel (2ª série) começaram a se vestir de meninas no canto das fantasias e algumas meninas os chamaram de “bichonas”, mas continuaram brincando e se vestindo com eles.

A professora os viu e começou a chamá-los pelo nome para que estes desfilassem. As meninas desfilaram normalmente e os meninos de forma caricatural, cruzando as pernas e por vezes caindo propositalmente. Mas sempre rindo da situação juntamente como os demais presentes.

Carlos, outro aluno, começou a chamá-los ininterruptamente de bichinhas.

No encontro seguinte, eles não falaram no momento do planejamento que iriam brincar novamente de se fantasiar e de desfilarem, mas depois o fizeram, contando ainda com a presença de Alexandre.

Como a professora não estava presente, a brinquedista os estimulou e os chamou para desfilarem, o que incitou a participação de outros meninos e meninas.

Foi interessante observar Carlos se vestindo aos poucos, disfarçadamente, testando bolsas, sapatos de salto e outros acessórios, mas finalmente, na hora do desfile, vestiu-se de palhaço.

Novamente no desfile, a postura dos meninos vestidos de mulher foi caricatural.

Desfilando dessa forma eles objetivavam expressar um limite corporal frente ao sexo oposto, caricaturizando-o e a si mesmos? Ou simplesmente brincando com a situação, como no carnaval?¹⁰⁴

4. Afrontando os estereótipos: Podemos notar no episódio 13 (que aconteceu na turma de 1ª série) um movimento de transgressão do processo de normalização: uma menina que varre a casa faz de conta que tem um pênis.

Episódio 13 : Eu tenho pinto (30/08/2006)

(José e Paulo brincam com de miniaturas no canto das fantasias. Mariana chega cantando alto uma música “de amor” e com uma vassoura de brincadeira ela toca nos personagens em miniatura com os quais eles brincavam.)

1. Paulo: *-Ai Mariana, ninguém te chamou para brincar, saia!*

2. Mariana: *-Eu tô arrumando* (E continua à varrer ao lado deles) *Desculpa, tá?* (Quando ela passa entre os meninos, Paulo pega um cachorrinho e o direciona nas nádegas dela:)

3. Paulo: *-Ele vai te morder.*

4. Mariana: *-Ai!*

(Mariana posiciona-se na frente da câmera e depois direciona o cabo da vassoura como se fosse um pênis e canta:

5. Mariana: *-Eu tenho pinto* (Ela se joga entre eles. Continua a cantar e a gesticular enquanto os meninos brincam concentrados com seus brinquedos.)

Vemos neste caso que Mariana tenta conquistar um lugar na brincadeira dos meninos, mas ele é, já de início, negado. Ela então tenta indiretamente participar da brincadeira, assumindo a personagem feminina, varrendo ao lado deles, “cavando” sua

104. Lembramos que um dos ritos do carnaval brasileiro é os homens vestirem-se de mulheres e desfilarem pelas ruas. Como não é nosso objetivo aprofundar essa questão, sugerimos a leitura da obra de Da Mata (1979).

participação. Ela é agredida no mundo da ficção (turno 2) e, para se defender e ocupar um lugar nessa ficção, assume a personagem masculina que tem um pênis (turno 5).

Tenta assim inserir-se na brincadeira por um outro caminho? Assume essa parte fálica do corpo masculino para buscar a identificação dos meninos e ser aceita por eles? Ou para chocá-los?

6.2.3. ...nas atividades dirigidas

A riqueza, as contradições e a complexidade das situações vivenciadas pelas crianças, vistas até aqui, parecem não ter sido objeto de atenção por parte dos adultos. O foco do seu olhar estava voltado para outra direção: seguir o que foi para eles prescrito pela equipe pedagógica. Ou seja, investir nas atividades voltadas para conteúdos e para processos que desencadeassem aprendizagens relacionadas aos trabalhos em sala de aula, via projetos de ensino.

Grosso modo, essas atividades visavam o contato com: 1) letras, sílabas e palavras, nas leituras e na construção de narrativas visando a expressão escrita; 2) conceitos, números e cálculos; 3) colagem, desenho, pintura, argila, teatro, dança (contato com diferentes tipos de expressão artística).

Nesse ano letivo, como vimos, a escola foi contemplada com materiais, mas não com a assessoria de uma profissional para auxiliar nos projetos de ensino para a disciplina de Arte. A indicação era de que as professoras deviam trabalhar o conteúdo dessa disciplina em sala de aula, uma vez por semana. O que se observou foi que, em sua maioria, os projetos na brinquedoteca envolveram, direta ou indiretamente, o proposto na grade curricular da disciplina de arte.

Podemos destacar como temas ligados à disciplina de Arte, na brinquedoteca e nas diferentes turmas¹⁰⁵:

Artes plásticas – na leitura sobre a obra do artista Portinari, na pintura e na ilustração de um livro (2ª série); na confecção de objetos em papietagem - microfone e câmera (3ª série), pista (1ª série); na participação do concurso de desenho (2ª série) e do logotipo (4ª série); e na confecção da escultura em argila (4ª série) e do troféu do campeonato de futebol de dedo (3ª série).

105. As etapas desenvolvidas em cada atividade em cada turma, podem ser encontradas resumidamente na tabela do Resumo das atividades dirigidas e livres realizadas na brinquedoteca (anexo 11).

Teatro: na atividade do teatro de fantoches (3^a série); na preparação e representação da peça teatral sobre a Agenda 21, para a comunidade e para outras turmas, e do (4^a série).

Dança: boi-de-mamão (2^a série).

Assim como os mesmos apareceram indiretamente nas atividades livres:

Dança: imitar Rebelde (todas as turmas).

Teatro: no desfile, na representação da personagem de repórter (3^a e 4^a séries), e manipulação de fantoches (todas as turmas).

Música: na atividade dos tambores (2^a série e 1^a série).

Além destes temas ligados diretamente à disciplina de Arte, consideramos que ocorreu igualmente: 1) a construção de narrativas: no momento de escrever o livro, na construção do roteiro para a peça de teatro sobre a Agenda 21 e dos fantoches, nas brincadeiras de faz-de-conta, além dos temas ligados à ecologia e às transformações espaciais no bairro; 2) processos de escrita: no momento de construção de narrativas, de placas e de letreiros para a pista; 3) Processos de leitura: no momento da apreensão e de interpretação das regras dos jogos (todas as turmas); 4) Processos de apropriação de sentenças matemáticas e de cálculos no jogo de tabuada (3^a e 4^a série), no jogo Banco Imobiliário e Dinheiro do Mês (principalmente 2^a, 3^a e 4^a séries).

As atividades que visavam trabalhar conteúdos ligados à sala de aula (como vimos nas entrevistas) deviam acontecer por duas vias: 1) a partir de projetos de trabalho através dos conteúdos da disciplina de Arte, e 2) a partir de jogos dirigidos.

No primeiro caso, as atividades dirigidas através de projetos de trabalho, foram observadas nos projetos que envolviam aspectos e conteúdos da disciplina de Arte e no ensino dos elementos de base das diversas expressões artísticas para o processo de criação, de expressão e de apreciação.

Tais atividades eram organizadas em seqüência pedagógicas visando aprendizagens através do conhecimento da técnica e de sua aplicação.

Os materiais plásticos (tinta, pincéis, etc), os instrumentos musicais e personagens do boi-de-mamão, quando não eram utilizados nas atividades dirigidas, não ficavam à disposição das crianças. Entendeu-se aí a necessidade de controle do processo das produções visando um resultado objetivado, o que nem sempre resultou no engajamento das crianças.

Segundo Teplov (2004), as crianças precisam do caos, da motivação e de uma relação sensível com o objeto e com os outros para os processos de criação. Para o autor,

Uma das características fundamentais, e o principal problema da educação artística, é que a atividade criativa da criança não pode ser motivada unicamente como atividade escolar [...] A condição mais importante para a criatividade da criança é a sinceridade; sem sinceridade, todos os demais valores perdem significado¹⁰⁶ (Ibid., p. 305).

Teplov compreende que na atividade artística a criança precisa se motivar para se envolver; como no brincar. A diferença essencial entre ambas atividades é de que na atividade artística origina um produto, um resultado, já “[..] os motivos da atividade do brincar se encontram não no resultado das ações, senão no próprio processo”¹⁰⁷ (Ibid., p. 304).

É interessante destacar que era comum as crianças solicitarem à brinqueadista para que esta guardasse o que foi produzido no jogo de Lego visando dar continuidade no encontro seguinte, ou para que deixasse a produção sobre a estante, para que as crianças de outras turmas pudessem observá-la.

Neste caso, pode-se dizer que elas consideravam sua montagem do Lego como uma obra para apreciação? Eles buscavam no olhar do outro a possibilidade de serem reconhecidos como autores de suas obras?

Teplov responde à questão ao afirmar que “Desde o momento em que a criança deixa de ser um ser “ativo por si mesmo”, por exemplo, no brincar, e sua percepção se dirige ao produto dos outros, inevitavelmente entra em cena a valorização estética”¹⁰⁸ (Ibid., p. 312).

Podemos notar também que as crianças observavam as atividades dos outros. Muitas vezes, foi dessa observação que adveio o desejo de experimentar novas atividades. Por várias vezes as crianças indicaram, no momento da avaliação, que foi observando outras crianças, em outras atividades, que elas tiveram curiosidade de experimentá-la.

As crianças também estavam atentas ao que acontecia como atividades em outras turmas. Por exemplo, quando os alunos da 2ª série foram brincar com os tambores no pátio

106. Una de las características fundamentales, y el principal problema de la educación artística, es que la actividad creativa del niño no puede ser motivada únicamente como actividad escolar. (...) La condición más importante para la creatividad del niño es la sinceridad; sin sinceridad, todos los demás valores pierden significado (Id., 2004, p. 305).

107. [...] los motivos de la actividad del juego se encuentran no en el resultado de las acciones, sino en el propio proceso (Ibid., p. 304).

108. Desde el momento en el que el niño deja de “ser activo por sí mismo”, por ejemplo en el juego, y su percepción se dirige al producto de los otros, inevitablemente entra en escena la valoración estética (Ibid., p. 312).

da escola, a 1ª série estava lá desenvolvendo uma atividade. Os alunos da 1ª série os observaram e se interessaram em experimentar a atividade.

No encontro seguinte, eles solicitaram os tambores e tentaram tocar no mesmo ritmo da 2ª série, inclusive tocando intencionalmente bem forte para que estes os escutassem, como fala um aluno da 1ª série para o seu colega de classe “-*Toca bem forte para 2ª série escutar*”. Foi uma experiência que se cruzou entre diferentes turmas.

Ainda em relação ao encaminhamento das atividades dirigidas, no segundo caso, em que as professoras visavam trabalhar os conteúdos da sala através jogos dirigidos, normalmente reconhecidos como jogos educativos, como o Jogo da Tabuada (3ª e 4ª séries) e o Jogo da Memória com imagens e palavras (1ª série), a participação das crianças foi obrigatória. O argumento utilizado pela brinqueadista foi de que se deveria “*experimentar uma vez para depois brincar*”.

A questão é que, como já foi dito, as crianças normalmente não o experimentavam com o interesse esperado e nem sempre jogavam até o final. Muitas vezes as crianças executavam os jogos de forma rápida ou terminavam sem seguir as regras, ou mesmo diziam ter terminado o seu jogo sem que realmente o tivessem feito e sem que aparentemente os adultos percebessem o fato.

Após isto, solicitavam a autorização da brinqueadista para brincar do que elas queriam, trocando de atividade.

Essa situação não foi observada nos grupos em que a brinqueadista jogou com elas ou estava ao lado delas, motivando-as. A motivação para continuar o jogo pode ter advindo do fato de que todos jogavam juntos, numa ação coletiva seguindo a lógica da ajuda mútua. A brinqueadista estimulava os jogadores quando eles acertavam a sentença matemática ou encontravam as peças do jogo da memória, assim como dava pistas para ajudar os alunos que tinham dificuldades.

Nesse processo, mesmo que, normalmente, cada um jogasse na sua vez, o mesmo contava com a ajuda dos colegas, respondendo às demandas coletivamente.

Essa situação em que houve ajuda mútua se diferenciou, por exemplo, da proposta da professora da 3ª série, no momento da explicação do jogo da tabuada. O estímulo por ela adotado para motivar as crianças foi a competição; como pode ser destacado no episódio 14:

Episódio 14 : Esse é o mistério do jogo (20/06/06)

Professora : *-É assim, né Carol. As vezes o coleguinha pegou uma peça e é ele que não sabe pontuar a sentença, então o do lado deve ficar quieto. Claro que quando chegar a vez do aluno do lado, ele monta a sentença e pega as peças. Esse é o mistério do jogo. Ganha quem tiver mais peças* (Ninguém reage à sua fala).

A professora explicou que não se deve avisar o colega caso este tivesse uma sentença matemática, mas guardá-la para o seu momento de jogar e assim ganhar mais pontos para ganhar o jogo. É o que foi chamado de mistério do jogo.

Foi possível notar que o grupo em que a professora esteve presente seguiu a instrução, porém se desmotivou no decorrer do jogo, terminando-o rapidamente. Já o grupo do qual a brincadeira participou continuou jogando até o final do encontro. As diferentes formas de mediações propostas pelos adultos também fizeram com que a motivação das crianças mudasse no momento da experimentação do jogo.

Podemos utilizar o exemplo do jogo da memória, que aconteceu em sua versão educativa com imagens e palavras. A participação das crianças foi obrigatória e a brincadeira os auxiliou. Nele encontramos evidências de que as crianças brincaram e se divertiram na atividade e que também puderam aprender com a ajuda de outras crianças. É o que destacam os episódios 15 e 16, na turma de 1ª série. O episódio 15, mostra o momento da apresentação e da organização do jogo da memória pela brincadeira. O episódio 16 indica o momento em que um grupo de crianças o experimentaram.

Episódio 15 : Não tem casinha? (22/06/2006)

(Todos estão sentados no círculo, a brincadeira começa a explicar a atividade do dia)

1. Brincadeira : *-Hoje nós vamos jogar ... dá licença João ...* (A brincadeira se levanta, pega os jogos que estão na estante ao lado, os coloca no meio do círculo e se senta).

2. Mariana : *-Casinha!... hoje tem casinha! Tem casinha profe?*

3. Brincadeira : *-Não.*

4. Ivan : *-Não tem!* (Ivan está sentado ao lado de Mariana, no círculo, e ambos estão próximos à brincadeira).

5. Mariana : *-Tem... professora ... Não tem casinha?*

6. Ivan : *-Não tem... Né, professora que não tem::?*

7. Brincadeira : *Legal... né?... o que eu estou colocando na hora do recreio (...)* (Carol fala com outra criança).

8. Mariana : *-Não tem casinha ?*

9. Brincadeira : *-Hoje não tem casinha... Senão nós não vamos jogar hoje (...)* (Ela pega os jogos e os coloca ao seu lado) (...) *Então olha só ... memória que tem o bichinho ... o boneco ... o animal e o nome embaixo...* (Ela mostra a caixa do jogo para todos e após isto, ela pega uma carta e a mostra a todos) *...girafa... como esta carta ... girafa... ó:: e embaixo está escrito girafa... você vai procurar...*

10. XX : *-Outra girafa...!*

11. Brincadeira : *-Não... onde está escrito::...*

12. XX : *-GIRAFÁ ...*
13. Brinquedista : *-Girafa... não é a figura.. é o nome... e aí tem que ver se é igual ao nome que está embaixo.*
14. Mariana : *-EU SEI LER!*
15. Brinquedista : *-Aí achou::, fica com a carta... Este aqui é também igual a aquele ali com as figuras...Você tem a figura e depois você vai ter... Que figura é essa?*
16. XX: *-FOGÃO...*
17. Brinquedista : *-Qual é a letrinha que começa fogão?*
18. XX: *-A:: F:: Fu:: começa com F!*
19. Brinquedista : *-Então você vai procurar a letra F... deixa ver se eu acho (Ela procura na caixa que está no colo dela), não estou achando o F aqui..., tem que procurar direitinho (Mariana se aproxima e tenta ajudá-la)*
20. X : *-Tira a cabeça Mariana!*
21. X : *-A profe tem um “Gol”!*
22. Brinquedista : *Acha o F e depois tem a palavra escrita. Encaixa o F e depois tem a palavra escrita... Então tem a figura, a letrinha e a palavra.*
23. Ivan : *-Professora olha o Roberto lá ó::... (Roberto olha ou toca qualquer objeto da estante ao lado do círculo).*
24. Roberto : *-É mentira::!*
25. Ivan : *-Ele está pegando aqueles negocinho lá...*
26. Brinquedista : *-Aí nós temos desse joguinho aqui... nós temos um, dois, três... (ela coloca os jogos em pilha, na sua frente).*
27. X : *-Deixa ele.*
28. Brinquedista : *-Quatro, cinco..*
29. X : *-Quatro, cinco, seis...*
30. Brinquedista : *-Seis, com este dá sete ... mais um... ele é jogo da memória também... esse é com a figura e o nome... ah:: eu quero parabenizar... eu tava vendo crianças lendo bonitinho... a lixeira que nós ganhamos (...)*
31. X : *-Eu que li TODAS...*
32. Brinquedista : *-Muito bem...*
33. Mariana : *-Nome...*
34. Brinquedista : *-E o nome.. tá? E aí vocês agora vão se reunir e vão escolhendo para jogar...*
35. X : *-Não tem o Lince?*
36. Brinquedista : *-Quer jogar o Lince?*

O episódio destaca o momento do planejamento. A brinquedista explica para as crianças qual é a atividade do dia: o jogo da memória com a figura e a palavra correspondente. É possível observar sua dificuldade em ser ouvida decorrente das tensões resultantes dos diferentes interesses expressos pelas crianças: em relação à atividade proposta (turnos 2, 5, 8 e 35), entre as próprias crianças (turnos 4, 5, 6, 20, 23, 24, 25 e 27) e pelos temas outros que circulam paralelamente (turnos 1, 21, 23-25).

Foi difícil para a brinquedista manter a atenção das crianças e o controle do que se passava, para dar conta de sua explicação. Aparece então sua postura de professora que tenta coordenar as ações das crianças e estabilizar os diferentes sentidos e interesses em

circulação para o foco da atividade em questão. Para isto, ela utiliza várias estratégias visando trazer o interesse e a atenção para si: ao deixar frases em aberto (turnos 9, 11 e 28); ao fazer perguntas para as crianças participarem da explicação do jogo (turnos 15 e 17); estimulando-as para o exercício da leitura, ao elogiar crianças que haviam lido o que estava escrito na lixeira em outra circunstância (turnos 30 e 32). Mariana logo percebe a lógica da atividade: para participar é preciso saber ler e expressar sua descoberta verbalmente (turno 14).

Em seguida, a brinquadista os deixa livres para escolherem os parceiros e os jogos dispostos no tapete. Uma observação interessante é que ela não explica detalhes das regras do jogo, talvez pressupondo que eles já conheciam o jogo da memória.

Episódio 16 : O que está escrito aqui? (22/06/2006)

(Os alunos deslocam-se até onde estão dispostos os jogos para os escolherem e os seus colegas de jogo. Paulo e Ivan resolvem jogar juntos, escolhem um jogo da memória de palavras e imagens, e vão sentar-se no tapete)

1. Paulo : *-Eu sou o primeiro! Eu sou o primeiro, tá? (...)* (Paulo vira duas cartas do jogo e as desvira rapidamente. Ivan faz o mesmo).

2. Ivan : *-Esta com esta... valEU...!* (Encontrando duas cartas com desenho).

3. Paulo : *-Não valeu! (...)* (Ele pega duas cartas e as olha. Tenta ler rapidamente o conteúdo de uma delas, onde está escrito “pneu” e as coloca no lugar. Após isto, Ivan faz o mesmo).

4. Ivan : *-XX Ops, não valeu* (Desvirando uma carta do jogo).

5. Paulo : *-Valeu! Tu viraste o jogo* (Eles passam rapidamente as cartas sem as ler. Até o momento em que Paulo tenta ler, pela primeira vez, a carta dele).

6. Paulo : *-O-V-O.*

7. Ivan : *-Não é ovo... é vo...*

8. Paulo : (Paulo pega a carta na mão e a soletra) *O-V-O* (e pega a outra com o desenho da lua) *Lua* (Enquanto isto, Ivan olha para a câmera, sorri e faz carretas. Paulo toca na cabeça dele e este retoma sua vez de jogar)

9. Ivan : *-Lua* (Ele também pega a carta com o desenho da lua e outra escrita a palavra Sol) *Sol..., VALEU::!*

10. Paulo : *-Não valeu.* (Mariana chama a atenção do Ivan, que olha para o lado. Paulo pega as duas cartas e as mostra a Ivan) *Ivan.. ôh Ivan* (Toca na cabeça dele para chamar a sua atenção) *Este aqui é o sol este aqui é a lua* (Ivan aceita em silêncio e volta a olhar para a câmera. Mariana vem posicionar-se deliberadamente na frente da câmera e impede a gravação)

11. Pesquisadora: *-Nã:: nã:: nã::* (E ela vai para outro lugar enquanto eles continuam a jogar).

12. Ivan : *-Relógio* (Ivan vira uma carta com o desenho de um relógio. Depois vira outra carta, olha e pergunta a Paulo) *O que está escrito?* (Paulo pega a carta da mão dele e pergunta à brinquadista).

13. Paulo : *-O que está escrito aqui? Ô professora, o que está escrito?*

14. Brinquadista : *-Blusa* (Nas duas próximas rodadas os dois pegam somente cartas com desenhos. Ivan sempre toca várias cartas antes de escolher qual ele vai virar, brincando

com as mesmas. Eles seguem jogando rapidamente até o momento em que Paulo pega uma carta com o desenho de um caracol e outra escrita “borboleta”).

15. Paulo : -*Ô professora, o que está escrito aqui?*

16. Ivan : -*Caracol é com C!*

17. Brinquedista responde a Paulo : -*Borboleta.* (E responde a Ivan) *Caracol é com C* (Este vira uma carta com uma palavra e a vira para baixo).

18. Paulo : -*Êpa.. já virou!* (Indicando para deixar a carta virada para cima. Ivan vira a segunda carta também com palavra).

19. Brinquedista : -*O que está escrito aqui?* (Apontando para a segunda carta que foi virada)

20. Ivan : (...)

21. Paulo : -*E aqui?* (Ela pega a primeira carta e a aproxima de Ivan. Alguém do grupo ao lado fala a palavra baleia soletrando-a: b-a-l-e-i-a).

22. Ivan : -*Baleia*

23. Brinquedista : -*Não, qual é a primeira letrinha?*

24. Ivan : -*S...*

25. Brinquedista : -*Sor...::*

26. Paulo : -*Ve:: é sorvete Carol!*

27. Brinquedista : -*É sorvete. Muito bem!* (Paulo vira duas cartas diferentes. Ivan vira uma carta com desenho e começa a rir (...)).

28. Ivan : -*Acertei!* (Ivan encontra uma carta com desenho e a sua carta correspondente escrita que devem referir-se ao sorvete. Ele ri muito e pega as cartas na mão. Volta a jogar e vira outras cartas com desenho, sempre rindo muito e olhando para a câmera) *sorvete!*

29. Paulo : -*Sou eu. Não vale duas vezes* (Paulo recomeça a jogar).

30. Ivan : -*Né, Carol, que se eu acertar eu posso jogar outra vez?*

31. Brinquedista : -*Pode* (Ele vira duas cartas com desenhos diferentes rindo muito. Paulo vira uma carta).

32. Paulo : -*B:: bola.*

33. Ivan : -*Bola.. b-o-l-o.*

34. Pesquisadora : -*É bola mesmo?*

35. Paulo : -*Bolo* (E encontra outra carta com o desenho do bolo. Ele vai até onde encontra-se a brinquedista, no outro lado da sala, e lhe mostra as cartas) *Carol, olha.., eu acertei!*

36. Brinquedista : -*Muito bem!* (Ele volta para o seu lugar e retoma o jogo. Enquanto isto o grupo ao lado chama Carol porque é a sua vez de jogar).

37. Paulo : -*Ainda sou eu* (E pega duas cartas com desenho. Ivan pega uma carta com palavra, os dois olham e não dizem nada. Depois ele procura outra carta e as guarda. Paulo vira uma carta, a olha e não diz nada. Ivan canta imitando uma música em inglês. Enquanto isto, Paulo vira uma carta com o desenho de uma foca) *Esta não é foca porque não começa com F* (fazendo referência à carta escrita e não lida).

38. Ivan : -*Nãñãla::la::* (Ivan vira uma carta com desenho e outra com uma palavra que eles não lêem. Paulo as desvira rapidamente. Depois ele pega uma carta com o desenho de serrote e outra escrita relógio) *Serrote* (Paulo pega a carta e a vira em direção da brinquedista)

39. Paulo : -*Aqui está escrito serrote?* (Jaqueline aproximou-se ao lado).

40. Jacqueline : -*Não... serrote não começa com R...serrot (...)* (Ela pega a carta na mão e a lê) *Relógio*

(Paulo a pega e a guarda no lugar. Ivan vira uma carta com desenho e outra escrita, cujo conteúdo eles não lêem em voz alta. Na sua vez, Paulo pega a carta onde está desenhado um relógio e rapidamente procura a carta escrita relógio que ele havia recolocado em jogo).

41. Paulo : *-Relógio! Carol..., acertei!* (Ele joga novamente e pega uma carta desenhada serrote e outra escrita serrote) *ô Jaque* (ele dá a carta para a colega).

42. Jaqueline : *-Sorvete...*

43. Paulo : *-É?* (Ela pega-a e a aproxima para ver de perto).

44. Jaqueline : *-Serrote.*

45. Paulo : *-Serrote...SERROTE::!* (Pega as cartas e olha para ela) *Ueh::! Valeu Jaque...!* (Ele fica com as duas cartas e vira outras duas com desenho. Ivan vira uma carta de desenho e a outra escrita. Paulo lê para ele) *Lua.*

46. Ivan : *-Não é lua* (Paulo a lê novamente apontando para as letras escritas).

47. Paulo : *-L-u-a* (Após isto, ele vira uma carta com desenho e outra com a palavra “pneu”. Ele olha e como não a consegue ler, olha para Jaqueline que está ao seu lado)

48. Paulo : *-O que é?*

49. Jaqueline : *-Baleia.*

50. Ivan : *-Não é.*

51. Jaqueline : *-Claro que é.. tem ba:: XX*

52. Ivan : *-Baleia não é com P* (Fala indicando a primeira letra da palavra).

53. Jaqueline : *-XX aqui tem o B.. aqui tem o A XX* (Ela indica as letras a partir da palavra baleia).

54. Ivan : *-Aqui tem o P* (Apontando para a letra P).

55. Paulo : *-Aqui tem que estar o B.. não é?* (Ivan vira a carta para baixo e Paulo a retoma, a aproxima de Jaqueline e pergunta) *O que está escrito aqui?*

56. Jaqueline : *-Essa eu não sei* (Ivan a pega da mão de Paulo).

57. Ivan : *-Peixe* (Jaqueline tenta pegá-la e ele não deixa).

58. Jaqueline : *-Peixe não é assim.. né que não está escrito peixe?* (Olhando para a pesquisadora).

59. Pesquisadora : *-Começa com P também.. mas não é peixe... Você não consegue ler o que esta escrito aqui?* (Jaqueline a coloca no tapete e novamente Ivan a vira para baixo) *P:: N e E dá o quê..? P::n::*

60. Ivan : *-Sapato.. peneira!*

61. Paulo : *-PnEU/pnEU!*

62. Pesquisadora : *-Isto::!*

63. Ivan : *-É tu.*

64. Paulo : *-Eu já joguei!*

65. Ivan : *-É tu... é eu que virei agora.. né?* (Rindo e olhando para a pesquisadora) *Consegue voltar aí?* (Aponta para a câmera).

66. Pesquisadora : *-Vamos voltar para ver então.. pera aí...*

67. Ivan : *-Quer jogar Jaque? QUEM QUER JOGAR AQUI::!Ô José::*

68. Paulo : *-Eu ganhei então* (Eles começam a recolher as cartas) *Professora... eu ganhei tudo isso!* (Mostra suas cartas para ela).

69. Ivan : *-Quem é que quer jogar aqui!*

70. Paulo : *-Professora... ó o que a gente jogou aqui* (Fala mostrando as cartas que estão na sua mão).

71. Brinquedista : *-Vai lá!... capricha!*

72. Ivan : *-É que a gente quer jogar futebol de botão.*

73. Brinquedista : *-Então tá, podem ir.*

74. Ivan : -*Professora... olha, eu ganhei mais que o P... olha...eu ganhei mais do que o P...*

75. Brinquedista : -*Ah...então guarda direitinho* (Eles guardam juntos as cartas na caixa e vão jogar futebol de botão).

O jogo da memória foi apresentado como a atividade do dia. Ele foi planejado inicialmente pela brinquedista e pela professora, que iniciava o seu trabalho com esta turma, visando possibilitar a verificação do nível silábico das crianças.

O jogo foi utilizado deliberadamente como um instrumento de imersão lúdica das crianças no universo simbólico da leitura. Sua característica principal, que é a tentativa de encontrar imagens iguais, foi transformada para encontrar uma imagem e a sua forma sígnica escrita correspondente, aproximando-se assim do que seria o objetivo de um jogo educativo.

Aí é possível haver controvérsias em função de como a atividade foi organizada, se ela pode ser considerada como uma atividade educativa (leia-se pedagógica) ou como um *jeu*, tal como discute Brougère (2005).

Começaremos então analisando o episódio perguntando se os cinco princípios do brincar, propostos pelo autor, aparecem nesse jogo da memória e se sim, de que forma?

Num segundo momento analisaremos as experiências e o que elas podem oferecer em termos de aprendizagens e de desenvolvimento para as crianças.

Utilizaremos o conceito de *affordance*, para analisar o jogo da memória não somente em termos do que ele oferece durante a situação em que ele é manipulado, mas, também, em termos do que ele pode vir a ser transformado através da vivência das crianças.

Começaremos verificando se a atividade apresenta os 5 princípios propostos por Brougère (2005):

- 1) A presença de *regras*: como vimos no episódio 15, a brinquedista explicou a nova forma do jogo da memória pressupondo que todas as crianças já tinham o conhecimento das regras do jogo clássico, adaptando-as. Assim, elas não foram discutidas, mas seus detalhes foram negociados durante o decorrer do jogo (turnos 1-5, 9,10, 29-31). Em apenas uma vez a brinquedista foi solicitada, para confirmar um ponto de vista sobre as mesmas (turnos 30).
- 2) O 2º grau de comunicação: podemos observar que as crianças utilizam de metalinguagens e conseguem se comunicar com meias palavras, sobretudo nos arranjos para o jogo acontecer conforme as regras (turnos 2-4, 9 e 10). Paulo demonstra ter se apropriado das regras quando indica a Ivan: “*este é o sol e esta é a*

lua” (turno 10) mostrando apenas as imagens das cartas e indicando que estas não eram válidas para este jogo. Ele fez isto sem precisar falar que mesmo se elas tivessem o mesmo tema e uma lógica em comum, elas não combinariam com o objetivo deste jogo.

- 3) *Sucessão de decisões*: mesmo se a atividade foi planejada anteriormente pelos adultos, as crianças tiveram a oportunidade de escolher o seu jogo entre os apresentados, assim como o(s) parceiro(s) para jogar. Evidenciam-se o acordo para definir quem começaria a jogar (turno 1) e os detalhes das regras do jogo (turnos 1 a 5). Elas decidiram também o momento de parar o jogo da memória para ir jogar futebol de botão, mesmo não terminando de jogar todas as cartas, o que foi respeitado pela brinquedista.
- 4) *A frivolidade* minimizando as conseqüências: o objetivo final do jogo não foi explicitado pela brinquedista: se era juntar o maior número de cartas para vencer o jogo (como na maioria dos jogos e no jogo da memória clássico) ou simplesmente conseguir ler as cartas. As crianças tiveram diferentes posturas frente à sua frivolidade: Ivan brincou mais com as situações e Paulo mostrou-se mais preocupado nos acertos durante a execução do jogo, esforçando-se para conseguir ler as cartas.
- 5) *A incerteza* produzida: no início eles não tinham claro os detalhes das regras, nem se eles conseguiriam jogar o jogo e ler as cartas, assim como o tempo que jogariam e quem ganharia o jogo.

Se num primeiro momento conseguimos identificar os cinco princípios do *jeu* neste episódio, o próximo passo é compreender a dinâmica dessa atividade em termos de interações e de mediações ocorridas, pois elas podem nos trazer indícios do tipo de experiência vivenciada por cada sujeito nesse jogo da memória e o que esta atividade ofereceu em termos de possibilidades de aprendizagens.

Como podemos constatar, à priori, as crianças estão engajadas na atividade. Porém, se aprofundarmos as análises, podemos notar que a forma de cada uma agir nela muda consideravelmente:

Ivan apresenta uma postura desinteressada no decorrer do jogo. Ele parece brincar mais com as situações: sorri, canta e brinca com as cartas e com a câmera (turnos 8, 14, 28, 37 e 38). Ele parece também investir menos tempo na leitura das cartas, normalmente passando-as rapidamente e tentando adivinhar mais vezes o seu conteúdo (turnos 7, 22, 57 e

60). Porém, suas colocações são mais pontuais, aparentemente mais seguras, e sua postura é mais crítica frente às interpretações dos sentidos atribuídos à leitura das cartas (turnos 46, 50, 52 e 54), sobretudo frente às colocações de Jaqueline (turnos 50 e 52).

Paulo parece estar mais concentrado em executar o objetivo da atividade: ler as cartas. Assim, ele consegue ler maior número de cartas que Ivan (turnos 6, 26, 35, 41, 47 e 61), tenta adivinhar em apenas uma vez o seu conteúdo (turno 32). Porém, ele solicita mais vezes o ponto de vista da brinquedista na leitura das cartas (turnos 13, 15, 21 e 39) e para receber seu olhar de aprovação (turnos 35, 41, 68 e 70). Assim como ele aceita mais facilmente o lugar de Jaqueline como de quem sabe ler melhor, sendo mais receptivo à sua ajuda e reiterando pedidos de auxílio para a leitura (turnos 41, 43 e 47). Ele joga de forma mais “séria” e controla os atos de Ivan (turnos 8 e 10), o que parece coadunar com as expectativas dos adultos proponentes.

Ambos solicitam a confirmação da brinquedista que joga no grupo ao lado: Ivan para a sua assertiva em relação à regra (turno 30) e Paulo, para fazer perguntas relativas às palavras escritas (turnos 35, 41, 68 e 70), e para solicitar o olhar de confirmação de seus acertos (turnos 35, 41, 68 e 70).

A brinquedista estimula a participação das crianças e está atenta ao que se passa no jogo, mesmo quando participa do jogo e quando se senta com o grupo localizado ao lado deles. Ela lê primeiro as cartas que são solicitadas por Paulo (turnos 14 e 17), depois os estimula a ler sílabas e palavras difíceis que eles evitavam através de perguntas (turnos 19 e 23), lhes dá pistas (turno 25), tira dúvida de regras (turno 31) e faz elogios (turnos 27, 36 e 71). Ela tem o *status* incontestável de quem sabe, por isso é solicitada para responder questões e tirar dúvidas em relação às regras e às palavras escritas.

Jaqueline assume o lugar de quem sabe, sobretudo após ajudar Paulo a encontrar cartas através da sua leitura (turnos 40 e 44). Seu lugar não é facilmente aceito por Ivan que parece duvidar de sua capacidade, questionando-a (turnos 50 e 52). Ela tenta manter seu lugar conquistado de quem sabe, mesmo chutando a leitura de uma carta (turno 49) ou estando incerta de ler corretamente o conteúdo da carta. Forja argumentos para não assumir sua insegurança (turnos 51 e 53). Até assumir finalmente o não saber ler (turnos 56) e solicitar ajuda à pesquisadora (turno 58).

A pesquisadora é o “outro” que participa da situação. É solicitada para ajudar na leitura de cartas, assumindo a postura da brinquedista de fazer perguntas (turnos 34 e 59),

voltando a cena na filmadora para saber quem é a vez de jogar (turno 66) e, finalmente, fazendo elogios (turno 62).

Nesse processo, como é que as crianças lidam com o que sabem e o que não sabem? Elas desenvolvem estratégias para ler as cartas que evidentemente apresentavam um nível de complexidade superior ao seu repertório. Assim, para jogar: 1) tentam adivinhar palavras; 2) solicitam a ajuda da brinqueadista e da colega Jaqueline, consideradas mais experientes; 3) estabelecem aos poucos relação entre fonemas e grafemas, letras e imagens.

Para a melhor visualização desse processo, podemos visualizar os principais momentos do jogo da memória:

1) No começo, Paulo e Ivan passam rapidamente as cartas sem lê-las (turnos 1 a 5).

2) Pouco a pouco eles tentam lê-las negociando a interpretação de seu conteúdo (turnos 6 a 12).

3) Quando as palavras escritas são difíceis de serem lidas, por causa de sua complexidade silábica, eles solicitam a ajuda da brinqueadista (turnos 13 a 39).

4) Jaqueline, uma colega mais experiente na leitura da palavra escrita, auxilia-os nessa operação, tendo que superar suas próprias dificuldades para isto (turnos 40 a 58).

Paulo e Ivan desenvolvem uma postura de investigação: saem do lugar de ensaio e erro para a busca de relações entre fonemas e grafemas com as imagens e signos gráficos. Assim, se por um lado, eles apresentam inicialmente dificuldades em jogar porque não conseguem ler as palavras (devido à sua complexidade silábica superior à capacidade deles e ao repertório que dominavam), por outro, essa dificuldade não os impediu de jogar. Pelo contrário, a necessidade de leitura das cartas parece converter-se num estímulo para o jogo acontecer. Tal processo, finalmente os levou a pensar por relações, já que percebem que não basta ter sorte para ganhar, é preciso compreender e respeitar a lógica do jogo, ter uma boa memória, conseguir ler as cartas, refletir e argumentar. Se analisarmos com atenção, todos fizeram o exercício de estabelecer relações entre fonemas e grafemas e exprimir raciocínios lógicos no desenvolvimento de hipóteses para conseguir ler as cartas e argumentar quando foi preciso:

Ivan: turno 16: “*Caracol é com C*”, ao se referir à carta escrita “borboleta” que não começava com a letra C); turno 52: “*Baleia não é com P*”, para argumentar que a carta que Jaqueline havia dito ser “baleia” estava incorreta, uma vez que esta começava com a letra P; e turno 54: “*Aqui tem o P*”, indicando pistas da letra que começava a palavra que eles estavam tentando ler.

Paulo: turno 37 “*Esta não é foca porque não começa com F*” fazendo referência à uma carta escrita, quando na carta com desenho havia a imagem de uma foca; turno 55: “*Aqui tem que estar um B... não é?*” referindo-se ao argumento de Jaqueline dizendo que estava escrito “baleia” na carta, mas ela começava com um P.

Jaqueline: turno 40 “*Não, serrote não começa com R...*”, ao indicar que na carta que Paulo havia pego não estava escrito serrote.

Para realizar tais raciocínios lógicos e argumentativos, as interlocuções durante os a negociação dos sentidos em circulação e durante a manipulação de instrumentos semióticos, foram fundamentais para a constituição de zonas de desenvolvimento proximal (Vygotski, 2001 e Zanella, 2001)¹⁰⁹.

A imersão no universo da leitura de palavras e imagens como signos, favoreceu também o desenvolvimento das “Funções Psicológicas Superiores” (Vygotski, Id.) das crianças, tais como a atenção voluntária, a abstração, o pensamento lógico e a memória.

Porém, este processo aconteceu de forma diferente para cada uma delas, pois suas experiências parecem ter sido variadas: Ivan, mesmo parecendo se divertir mais com as situações, teve uma postura crítica de questionar; Jaqueline, mesmo parecendo inicialmente ter um repertório e uma compreensão de leitura mais avançados, auxiliando-os na leitura de cartas, também teve dificuldades em certas palavras e precisou, igualmente, desenvolver argumentos para sustentar sua interpretação da palavra em questão, mesmo se ela estivesse incorreta; Paulo parece ter buscado superar suas dificuldades solicitando a ajuda de pessoas mais experientes e empenhando-se na tentativa de acertar no processo de leituras das cartas.

Mesmo se a postura de cada um foi diferente e mesmo se o jogo tinha implicitamente a lógica da competição, pelo grau de dificuldade encontrado, eles acabaram lendo coletivamente as peças. O desejo de ser o vencedor expressou-se apenas no final do jogo, no momento em que começam a recolher as suas peças.

É interessante destacar que na avaliação do encontro, a brinquedista pergunta como foi o jogo da memória. Paulo e Ivan comentam somente sobre jogo futebol de botão, que jogaram como atividade livre após o jogo da memória.

Cabe perguntar: o fato que não comentaram a experiência do jogo da memória pode indicar que a atividade não foi significativa para eles?

109. Lembramos que a ZDP é compreendida a partir de Zanella (2001) como um campo interpsicológico constituído nas e pelas relações sociais em que há o compartilhamento e o confronto de pontos de vista.

Do ponto de vista de Brougère (2005), quando o *jeu* é intencionalmente organizado pelos adultos para haver aprendizagens chamadas por ele de “formais”¹¹⁰, tal fato pode limitar as aprendizagens, justamente porque não se tem garantias do engajamento das crianças, uma vez que a atividade não partiu do interesse das mesmas. Porém, o próprio autor indica que tais aprendizagens podem acontecer, mas de forma aleatória:

Se o *jeu* é educativo (leia-se como possibilitador de aprendizagens) será então do seu ponto de vista informal, isto é, como um efeito que acompanharia esta experiência sem que ela seja visada. O efeito procurado pelo jogador é a busca do prazer, mas dessa forma ele pode encontrar, aleatoriamente, uma experiência que favorece aprendizagens (BROUGERE, 2005, p.153).

No caso analisado, mesmo se o jogo da memória foi uma atividade intencionalmente organizada visando aprendizagens, ele despertou o interesse e a motivação dessas crianças pelos desafios nele contidos e pelas mediações da brinquedista e da colega mais experiente.

As experiências que ele ofereceu podem ser consideradas como geradoras de aprendizagens em função da imersão desses sujeitos na atividade, engajando-se no seu decurso, independentemente desta ter sido “livre” ou “dirigida”, formal ou informal, o que pode não ter acontecido necessariamente nos outros grupos que jogavam o mesmo tipo de jogo, uma vez que suas experiências foram diferentes.

Podemos dizer que estas aprendizagens configuraram-se como consequência aleatória do que aconteceu? E/ou que a atividade ofereceu, a essas crianças, experiências tão ou mais significativas do que as que os adultos visavam inicialmente?

110. Para saber mais sobre a questão das aprendizagens formais e informais ver Brougère & Bezille (2007).

7. As significações dos professores sobre o brincar e sobre a brinquedoteca escolar: mudanças no foco do olhar produzidas coletivamente

No capítulo 5, foram analisados os sentidos atribuídos pela equipe pedagógica ao brincar e à brinquedoteca escolar. Para tanto, foram utilizados fundamentalmente as contribuições teóricas do círculo de Bakhtin.

Para esse referencial, o enunciado concreto (visto como um ato singular, situado concretamente e historicamente, e expressando uma posição axiológica dos sujeitos em interação frente à atividade, aos outros e a si mesmos) constitui uma ferramenta fundamental para a análise de informações.

Naquele capítulo, um conjunto de produções escritas, imagéticas e orais foram analisados na sua plurivocalidade, ou seja, levando em consideração a dialogia das múltiplas vozes sociais neles presentes, em sua complexidade, tensões e contradições.

Neste capítulo, o foco das análises estará voltado para a compreensão da construção discursiva entre os sujeitos em situação de interlocução, entrecruzada pelas vozes sociais que a constituem, visando evidenciar as experiências e os sentidos produzidos coletivamente sobre o brincar na escola e sobre a brinquedoteca escolar.

Essa produção coletiva aconteceu num encontro organizado pela orientadora pedagógica da escola em parceria com a pesquisadora, em setembro de 2006, ao final da coleta de informações. Ele visou: 1) propiciar a troca de experiências entre os professores da escola e do NEI (Núcleo de Educação Infantil), através da avaliação das atividades realizadas na brinquedoteca no II Trimestre Letivo de 2006 e, a partir das discussões, propor um projeto de formação dos professores; 2) fornecer informações relativas aos sentidos produzidos como decorrência de suas experiências na brinquedoteca, nesse trimestre letivo.

O encontro aconteceu numa sala de aula da escola, seguindo a pauta explicitada pela orientadora pedagógica. Esta começou o encontro explicando qual seria o PO¹¹¹ que guiaria a avaliação do encontro e, em seguida, a organização das atividades da manhã: "1. *PO: Que reflexões surgiram neste encontro que podem qualificar o uso da brinquedoteca?*; 2. *Contextualizar a brinquedoteca (breve histórico da brinquedoteca e*

¹¹¹. PO, ou Ponto de Observação, é uma metodologia de observação utilizada como ferramenta para a análise da prática pedagógica, desenvolvida por Madalena Freire e adotado pela escola. Esta visa focar o olhar do observador/professor para algum aspecto do trabalho do grupo, o qual, normalmente, está voltado à dinâmica, à coordenação e/ou à aprendizagem no grupo.

objetivo da reunião); 3. Apresentação dos resultados da discussão em grupo; 4. Lanche; 5. Apresentação Leila; 6. Discussão; 7. Avaliação” (Registro escrito no quadro negro).

A discussão em grupo foi guiada por um conjunto de questões sobre o brincar e sobre a brinquedoteca escolar, concebidas pela orientadora pedagógica e pela pesquisadora para serem refletidas coletivamente (ver anexo 6). Para isto, foi proposto aos professores¹¹² a sua organização em dois grupos: um grupo com os professores do Nei e outro com os professores do EF¹¹³, visando discussões coletivas de cada segmento para, num segundo momento, serem partilhadas no grande grupo.

No grupo do EF estavam presentes: a diretora, a orientadora pedagógica, a brinquedista, o professor de Educação Física, a professora da 1^a, da 2^a e da 4^a séries (a professora da 3^a série estava ausente por motivos de saúde)¹¹⁴. Nele, os sujeitos sentaram-se nas carteiras de frente uns para os outros, em círculo. O encontro teve uma duração total de 3 horas, sendo que o tempo de debate em grupo foi de aproximadamente 45 minutos.

Através da organização deste encontro coletivo, procuramos utilizar um procedimento metodológico que propiciasse momentos de interação e de interdiscursividade, no que diz respeito às suas atividades e às suas experiências na brinquedoteca.

Esse tipo de procedimento visa, de modo geral, criar um ambiente no qual os trabalhadores envolvidos na atividade dialoguem coletivamente sobre o trabalho.

Os sujeitos observados em seu trabalho tornam-se observadores de sua própria atividade por meio da reflexão crítica sobre a mesma, vivendo assim uma nova experiência (Clot, 2008).

Como resultado, esperávamos que os diálogos estabelecidos pudessem desdobrar-se em análises críticas dos sentidos atribuídos ao brincar na escola e na brinquedoteca e das próprias ações dos sujeitos frente aos mesmos.

Assim, guiamo-nos na perspectiva de que as situações de interlocução podem se constituir como princípio fundador de dispositivos metodológicos para a análise de atividades advindas do ambiente de trabalho (Clot, Id.). Tal princípio pauta-se igualmente

112. Até o momento, nos referimos às professoras no feminino, uma vez que se tratava de análises que envolviam a fala de mulheres trabalhadoras na escola. Mas como encontramos a presença do professor de Educação Física neste capítulo, utilizaremos o termo professor, no masculino, visando sua generalização.

113. Deixou-se bem claro que um dos objetivos da reunião era de propiciar a troca de experiência entre os professores do Nei e da EF mas que, naquele momento, a proposta era deles dividirem-se em dois grupos como decorrência do procedimento da coleta de informações para esta pesquisa.

114. Os nomes atribuídos aos sujeitos são fictícios, ver anexo 14.

nas perspectivas vygotskiana e bakhtiniana, que vêem a interlocução sempre enquanto um diálogo inacabado e como motor do desenvolvimento, na medida em que os sujeitos têm a possibilidade de refletir sobre sua atividade e si mesmos, gerando transformações.

Tínhamos claro que os sujeitos da pesquisa sabiam que o que eles produziram verbalmente seria (ou poderia) ser objeto de “escuta” de interlocutores outros que poderiam ter contato posteriormente com o texto produzido, já que se tratava de um encontro que caracterizava um momento da pesquisa.

Lembrando que o círculo de Bakhtin preconiza que a fala é sempre direcionada, a fala dos sujeitos poderia estar voltada para os colegas de trabalho, mas também, indiretamente, para a pesquisadora e para os interlocutores ausentes (outros profissionais que trabalham em escolas ou em brinquedotecas, os orientadores da pesquisadora, a banca de defesa da tese e a comunidade científica em geral).

No capítulo 5, dois grandes eixos foram elaborados para a análise dos sentidos produzidos pela equipe pedagógica sobre o brincar e sobre a brinquedoteca escolar; a saber: 1) a valorização da infância e do brincar no universo escolar; 2) a brinquedoteca como espaço de formação de professores¹¹⁵. Estes serão os dois eixos que guiarão as análises dos enunciados produzidos coletivamente no encontro dos professores e da equipe pedagógica.

7.1. A brinquedoteca como espaço de formação de professores: a importância da formação para mudar o “foco do olhar”

No capítulo 5, encontramos em Clot (2008) elementos para compreender as contradições decorrentes dos sentidos produzidos a partir das situações e das condições de trabalho dos professores e da forma de organização do brincar nesta brinquedoteca escolar. Vimos que o trabalho real desses professores não aconteceu exatamente conforme o trabalho prescrito e idealmente pensado pela equipe pedagógica.

Tal fato decorreu das próprias contradições e conflitos que se apresentaram aos professores. Por um lado, trabalhar coerentemente com a memória coletiva e socialmente confirmada do seu *métier* como professor no espaço escolar advindo de presumidos. Por outro lado, agir frente a um novo gênero de atividade, de certa forma imposto pela

¹¹⁵. Ambos estão sintetizados, no que diz respeito às suas contradições, nos anexos 9 e 10.

presença da brinquedoteca e pela obrigatoriedade de sua adesão, e cuja memória coletiva era inexistente para dar suporte às suas ações nesse espaço lúdico.

Evidenciamos também que foi a partir da tentativa de resolver esses conflitos que os professores procuraram adequar as atividades propostas na brinquedoteca, levando em consideração as expectativas da equipe pedagógica (no sentido de que estes deviam realizar um trabalho pedagógico a partir de projetos ligados aos conteúdos trabalhados na sala de aula) e das crianças (durante as negociações das atividades que seriam realizadas).

Para isso, cada um deles utilizou-se de experiências anteriores com atividades lúdicas (vindas da sua memória da infância, da sua vida escolar quanto criança, enquanto professor em outros estabelecimentos de ensino, assim como de experiências outras que fizeram parte do seu repertório cultural) para desenvolver um estilo compatível com o gênero de atividade possível nessa brinquedoteca.

Foi no desenvolvimento deste estilo que se instaurou a possibilidade de uma metamorfose de gêneros de atividade (escolar/pedagógica e da brinquedoteca/lúdica), o que desencadeou em ações mais próximas ou mais distantes da atividade prescrita.

Assim, foi buscando resolver estes conflitos, tensões e contradições que os professores tiveram a possibilidade de viver a experiência de estranhar o usual e se deparar com os paradoxos presentes na escola, na organização social e na sua própria prática pedagógica. Este fato reitera a afirmação de que aprendizagens e desenvolvimento também acontecem em situações de trabalho (Clot, 2008), uma vez que os sujeitos se (re)constroem permanentemente (Zanella, 2006).

Esse movimento é explicitado através da fala da professora Rita, da 4ª série: “-*Eu comecei a me questionar no início do ano... Esse espaço da brinquedoteca, quando eu comecei, eu imaginava que eram jogos, que era isso, que era aquilo...*”. A fala evidencia o inusitado que se apresentou no início do ano e que ela não sabia exatamente qual era a função da brinquedoteca, nem como nela atuar.

Já a fala da professora Carmem, da 2ª série, destaca o estranhamento que a brinquedoteca causou na sua prática pedagógica: “-*Para mim foi bastante... assim... positivo porque eu nunca tinha visto uma brinquedoteca na vida. Nas escolas onde passei, e isso vai fazer 20 anos no EF. E desmistificou muita coisa. Nunca busquei ser uma professora tradicional, mas a partir disso é que eu vi o quanto eu era tradicional e eu não tinha me dado conta. Então foi bastante proveitoso*”.

Observamos através do discurso dessa professora que, ao se deparar com os questionamentos, os conflitos e as dificuldades encontradas em criar um novo gênero de atividade na brinquedoteca, ela teve a oportunidade de estranhar a sua própria prática pedagógica. E este estranhamento foi considerado positivo pela mesma, por ter possibilitado repensar suas experiências, foi, portanto, considerada como proveitosa.

É interessante resgatar novamente o que vimos anteriormente com Clot (2008), quando o autor afirma que o trabalho é sempre uma atividade contraditória: pode ser fonte de sofrimento e/ou realização criativa; e pode caracterizar-se como uma reação às circunstâncias e/ou ser fonte de emancipação, pois ele está vinculado às experiências de cada sujeito e de como este delas se apropria.

Porém, a possibilidade de viver essa experiência, dessa forma, somente foi possível porque ela foi encorajada pela equipe pedagógica, já que esta pôde acontecer “[...] no espaço de uma prática real e inserida em um coletivo de trabalho vivo onde a circulação da experiência é encorajada; onde se conta também com a contribuição de outros parceiros para renová-la¹¹⁶” (Ibid., 27).

A experiência expressa pela professora de posicionar-se em face de si mesma frente à uma nova realidade (de certa forma “imposta” pela equipe pedagógica), para exercer suas atividades pedagógicas de uma maneira não usual, através da brinquedoteca, a permitiu de ressignificar sua própria atividade como professora. Este movimento foi encorajado pelos “outros” da escola, particularmente, pelos demais professores no momento desse encontro.

Isto pode ser observado no episódio 17, em que a mesma professora descreve, juntamente com a brinquedista, a experiência que viveu de construir um jogo com sua turma de 2ª série, denominado pelas mesmas de Caracol¹¹⁷.

Segundo a descrição da brinquedista, as crianças revisaram e avaliaram o conteúdo que estavam trabalhando em sala de aula de forma prazerosa, através da criação de perguntas para serem respondidas durante o jogo. Para tanto, a turma foi dividida em cinco grupos e, para cada grupo, havia um tabuleiro que serviu de base para a movimentação dos peões. Estes peões se moviam em função do número que aparecia quando um aluno jogava o seu dado. Na casa em que este caía, havia uma pergunta elaborada pelas crianças.

¹¹⁶. [...] dans le cadre d'une pratique réelle insérée dans un collectif de travail vivant où la circulation de l'expérience est encouragée; où l'on compte également sur la contribution des pilotes pour la renouveler”(Ibid., 27).

¹¹⁷. Esta experiência não foi acompanhada porque aconteceu na semana anterior ao encontro, quando já se havia concluído o período de coleta de informações na brinquedoteca.

Segundo a brinquedista, os alunos jogaram mais de uma hora, repetindo o jogo várias vezes. No final de sua explicação, ela comenta:

Episódio 17 : O jogo do Caracol (19/09/2006)

1.Carol (brinquedista): *-... eu garanto que todo o conteúdo que eles revisaram, nesta revisão que eles fizeram lá, foi muito prazerosa e eles não vão esquecer.*

2.Rita (prof. 4ª série): *-É isso é importante por quê? Demonstra a importância do lúdico na aprendizagem. E como ao estar neste espaço diferenciado da brinquedoteca propicia, através do lúdico e do brincar, de você encontrar todos os objetivos e conteúdos planejados para a sala de aula e de uma forma divertida.*

3.Carmem (prof. 2ª série): *-Porque quando a gente propôs essa avaliação... que é do projeto, eu não sabia como avaliar o projeto. A gente fez o projeto (...), prova... estranho, né? Projeto todo científico, diferente... é engraçado... Eu falei ‘-Vou avaliar assim’. E é engraçado porque quebra tabus da gente... como foi avaliar fora da escrita, foi brincando. Eu acho que a gente aprende também. Para mim no começo foi difícil, sair daqui, uma coisa séria e ir brincar? Para mim cortava o sentido dessa... eu levei um tempinho até...até achar que aqui...*

4.Ana (prof. 1ª série): *- ... é a postura da educação tradicional de que o brinquedo não é sério, que não é uma aprendizagem.*

5.Carol (brinquedista): *-Porque a gente não tem a visão de que é o brincar também. Tem o brincar pelo prazer, como dizem: ‘-É só o prazer’. Não sabe que tem muita coisa por trás do só brincar. Ontem a gente estava brincando (...)*

6.Rita (prof. 4ª série): *-É que a gente não está acostumado com o que eu chamo de conteúdos do sujeito. A gente está acostumado a trabalhar com conteúdos da matéria e na brinquedoteca aparece muito conteúdos do sujeito e entra muito do que a gente enumerou na pergunta número1 de como se relacionar, como resolver conflitos, como aprender com outras formas. O que não é essa de que o professor é o centralizador do conhecimento que está se passando. Eles estão trocando conhecimento entre eles. Acabou as perguntas? Eles estavam criando. Porque eles têm conhecimento e nesse momento eles estão expressando o seu conhecimento.*

No turno 3 a professora Carmem destaca que no começo foi difícil mudar sua postura de professora e de (re)avaliar sua atividade. Porém, entendendo que as crianças puderam aprender durante o jogo ela rompeu tabus. Na sua fala anterior, ela já havia afirmado que tal experiência “*desmistificou muita coisa*”. Naquela mesma fala, Carmem também destaca que se percebeu como uma professora tradicional.

Falas que tiveram eco no enunciado da professora Ana (turno 4), que explicita a forma clássica de compreender a escola, a tradicional; deixando em aberto a possibilidade de existirem várias outras formas que compõem o gênero escolar.

As vozes aí presentes destacam uma tensa discussão no campo educacional, que data da década de 70 e se intensifica nos anos 80/90, através do destaque de outras “tendências pedagógicas”¹¹⁸ em oposição à tradicional.

Mas no caso, o que os sujeitos querem dizer como o ensino tradicional nesse momento e nesse contexto? Que posição axiológica está presente nessa fala?

Ao afirmarem existir uma “*postura da educação tradicional de que o brinquedo não é sério*”, explicitam presumidos de que não há aprendizagens no brincar. Parece que as mesmas, indiretamente, assumem uma postura de diferenciação dessa educação tradicional e dessa forma de conceber o brincar.

Nesta direção, a fala da professora Ana faz a brinquedista repensar sua concepção sobre o brincar, diferentemente da que ela havia explicitado na entrevista individual, ou seja, de que as atividades na brinquedoteca deveriam ter um objetivo “*que não seja só para brincar*”, analisada no capítulo 5. Esse momento de reflexão coletiva, direciona por sua vez o seu enunciado no sentido de que “*tem muita coisa atrás do só brincar*” (turno 6).

A professora Rita (turno 6) expressa que na brinquedoteca, o professor já não é mais o centralizador dos conhecimentos, pois reconhece que as crianças podem aprender de outras formas, na relação com os outros ao brincar, e não somente na relação com os conteúdos escolares. Indica assim pistas para pensar esse brincar por outro viés que não seja mais unicamente o dos projetos de ensino.

Vimos nesse episódio (que explicita a experiência bem sucedida da professora) que o jogo é utilizado como exemplo de atividade que serviu para desencadear processos de aprendizagem. Nesse caso, a turma realizou a avaliação do conteúdo trabalhado em sala de aula, o que destaca o seu aspecto pedagógico. Porém, notou-se também o prazer das descobertas que ele pôde trazer.

O professor de Educação Física organizou a atividade de um desfile de moda, advinda de uma atividade livre, a pedido dos alunos da 2ª série. A atividade também foi destacada como uma experiência positiva pelos professores, como veremos no episódio 18:

Episódio 18 : O desfile (19/09/2006)

1.Carmem (prof. 2ª série): -*O Leandro tomou conta da brinquedoteca!*

¹¹⁸. As “tendências pedagógicas” originam-se de movimentos sociais e filosóficos, num dado momento histórico e oferecem indicativos metodológicos para as práticas pedagógicas no processo de ensinar e aprender. Considera-se que provavelmente tenham sido cinco as abordagens que mais influenciaram os professores brasileiros, a saber: a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sócio-cultural (Mizukami,1986).

(Carol comenta como o professor de Educação Física aproveitou o desfile das crianças que aconteceu na brinquedoteca para trabalhar a expressão corporal)

2.Carol (brinquedista): *–E quando ele fez a apresentação do desfile? E quando ele falou na abertura que ele fez? Ele falou que vai desenvolvendo isso, isso, e isso. Eu disse: ‘-É incrível, como na brincadeira a gente não... você está brincando e não está percebendo’. Ele foi falando e a ficha foi caindo. Foi muito legal, e aí ele foi utilizando o material e o espaço. (...) o quanto a brincadeira e o jogo desenvolvem e que são fundamentais aqui.*

3.Ana (prof. 1ª série): *-Utilizando essa tua fala em relação ao trabalho social na brinquedoteca, eu acho que a gente está trabalhando efetivamente o ser na sua integralidade. Porque você está trabalhando questões emocionais, questões sociais, o corpo, não só o cognitivo que a escola prioriza, né?*

4. Carmem (prof. 2ª série): *-Valores, a ética, a minha postura diante do outro, isso é muito importante. Essa coisa que o Leandro trabalhou com eles no desfile. Trabalhou a coordenação motora, a criatividade, mas quebrar... eu vou fazer o desfile de moda com a roupa que eu me sinto bem. Vou quebrar um pouco isso do consumismo, de ter que ser igual à televisão, de ser igual. Não, é com o que me sinto bem. Uma pessoa vai ser discriminada pela roupa que se usa?*

5.Sandra (orientadora educacional): *-O foco que ele usou também.*

6.Julia (diretora): *-E não foi a questão da discriminação que ele trabalhou. Foi o bom gosto, o se sentir bem (...).*

7.Sandra (orientadora educacional): *-Isso pode estar relacionado com o planejamento do professor, ele pode ser olhado de diversos focos. De repente estimular mesmo a questão do consumo, ou...*

8.Ana (prof. 1ª série): *-...isso entra no papel do professor neste espaço, de definir qual é o foco que você vai dar no que está sendo trabalhado, de estar problematizando com eles essas questões...*

9.Carol (brinquedista): *-Essa atividade começou na brinquedoteca, no espaço que eles estavam brincando. Eles começaram a se vestir de mulher. As meninas vestiram os meninos. Começou nessa brincadeira. Aí, no segundo encontro um menino pediu para fazer a brincadeira e o outro pediu a fantasia, aí eles foram para a Educação Física e pediram para desfilar. Aí, o que ele fez? Ele botou um objetivo para aquilo, ele direcionou. Então vamos trazer o pedagógico e tal.*

10.Carmem (prof. 2ª série): *-As crianças queriam fazer o desfile dos Rebeldes.*

11.Julia (diretora): *-Eles podiam se vestir de menina, desmistificando isso aí... para não ter discriminação.*

12.Carmem (prof. 2ª série): *-Até se eu encontrar um rapaz vestido de mulher na rua, não tem que debochar. Se ele se sente bem desse jeito, tem que respeitar.*

13.Rita (prof. 4ª série): *-Ele teve o insight de pegar o que as crianças trouxeram para trabalhar o conteúdo da matéria.*

14.Carmem (prof. 2ª série): *-Eu queria falar do Leandro... eu acho muito legal que... educação e brinquedo, as coisas têm que acontecer integradas, né? Coisa que dá para perceber bem legal aqui. Todo mês ele vem me perguntar: “-O que vai ser nesse mês”? E é muito legal isso. E não foi postura minha, foi uma iniciativa dele. Porque eu queria tirar alunos da Educação Física dele. Ele dizia: “-Não tem problema, vai ser isso nesse mês, já vou trazer algo para te ajudar”. E ele integra a aula com a Educação Física e a brinquedoteca. Tanto que ele é muito amável (...)*

15.Sandra (orientadora educacional): *-Tudo integrado.*

16.Carmem (prof. 2ª série): *-Tudo muito integrado. Eles estão o tempo todo, correndo, brincando, aprendendo na Educação Física, na brinquedoteca e aqui. Porque a gente na sala de aula tem a parte mais chata, escrever no quadro.*

17.Sandra (orientadora pedagógica): *-Mas é diferente porque você não vai observar a sua aula como na brinquedoteca.*

18.Carmem (prof. 2ª série): *-Depende, às vezes eu vou.*

(Resgatam o que tinham discutido sobre o papel do professor até então. Ana resume:)

19.Ana (prof. 1ª série): *-Problematizar, focalizar, de ser o observador.*

20.Rita (prof. 4ª série): *-O professor problematiza, ele está observando a turma em outro espaço que não o da sala. Tem que ser outra forma de olhar e quando está problematizando, está integrando os conteúdos de sala com a brincadeira.*

21.Ana (prof. 1ª série): *Essa idéia me surgiu do Leandro, quando ele focalizou conforme os objetivos que ele tinha naquela atividade.*

22.Rita (prof. 4ª série): *-Porque nesta postura de observador o que ele fez? Ele aproveitou a brincadeira das crianças na brinquedoteca para planejar com objetivos em cima dos que eles estavam fazendo. Ele planejou em cima da observação que ele fez da brincadeira e focou os objetivos que ele queria dar em cima do que eles estavam brincando. Ele fez uma leitura da brincadeira e integrou isso nos objetivos que ele tinha para planejar.*

23.Carmem (prof. 2ª série): *-Porque na verdade as crianças pediram para eles fazerem um desfile dos Rebeldes.*

24.Ana (prof. 1ª série): *-Ele aproveitou o interesse das crianças.*

25.Rita (prof. 4ª série): *-Isso é importante, né?*

26.Carol (brinquedista): *-(...) o papel do professor é de observador, problematizador e integrador.*

27.Rita (prof. 4ª série): *-Partindo do interesse das crianças.*

28.Ana (prof. 1ª série): *-O que ele percebeu ao fazer a observação.*

(Carol escreve)

29.Carol (brinquedista): *-Eu botei assim os três pontos: problematizador, integrador e observador. Ele vai problematizando para as crianças estarem avançando nos desafios, né? Sempre alcançando mais. Porque ele pode planejar, ele pode avaliar, ele pode ter novas propostas. Tudo a partir da observação das crianças. E integrador. Ele integra os conteúdos de sala com a brinquedoteca e também com os interesses das crianças. Então ele observando e problematizando, ele pode ter uma integração do todo.*

30.Carmem (prof. 2ª série): *-Legal.*

31.Rita (prof. 4ª série): *-Ótimo.*

Dada a extensão deste episódio, da riqueza de possibilidades de análises e da necessidade de focar os objetivos estabelecidos para este capítulo, somente alguns pontos serão considerados.

Observamos, através do diálogo entre os professores, o destaque dado a uma experiência pedagógica considerada como positiva pelos pares do professor de Educação Física. O fato de ele ter aproveitado uma atividade de brincar (iniciativa das crianças na brinquedoteca), dando a ela um objetivo pedagógico na sua aula e qualificando-a, serviu para fazê-los (re)pensar conjuntamente sobre o papel do professor na brinquedoteca.

Nessa experiência, o professor de Educação Física (que participava das discussões, mas que não se manifestou no momento) parece ter acolhido a iniciativa das crianças, ter estabelecido um objetivo e uma forma pedagógica ao brincar, e ter conseguido manter a forma lúdica dessa atividade na sua aula, qualificando-a.

É interessante notar o comentário da professora Carmem (no turno 1) de que ele “*tomou conta da brinquedoteca*”, quando por questões de horário, este professor, diferentemente dos outros, não se fazia presente cotidianamente na brinquedoteca, e nem observava o que lá se passava. Porém, ela mesma destaca (no turno 14) a postura dele de integrar suas atividades aos conteúdos trabalhados em sala de aula e, no caso, com a brinquedoteca. Ao afirmar que “*as coisas têm que acontecer integradas, né?*”, a professora Carmem afirma e demanda a confirmação dos demais, indicando vozes de um ideário educacional. Ela considera que fica com “*a parte mais chata, de escrever no quadro*” (turno 16).

Porém, questiona-se: o que ela quer dizer com isso? Sua parte é a mais chata porque está atrelada às amarras da escola? (como veremos no episódio 19). Ou por que sobre ela recaem mais responsabilidades em relação à transmissão dos conteúdos historicamente produzidos do que sobre o professor de Educação Física?

É interessante notar os presumidos de que a disciplina Educação Física não é considerada como possibilitadora de aprendizagens importantes no universo escolar, talvez por estar mais próxima das atividades lúdicas das crianças.

Quem sabe, tal fato decorre da maior flexibilidade e da menor pressão social que recai sobre essa disciplina, o que ocorre igualmente com a disciplina de Arte (Peters & Costa, 2006). Estas disciplinas são colocadas à margem de importância frente aos demais e aos conteúdos ditos escolares.

Tal presumido foi explicitado na fala da brinquedista (no capítulo 5) ao afirmar que as crianças vão para a aula de Educação Física para “*brincar por brincar*”. Porém, neste episódio, ela mesma destaca como o professor dessa disciplina conseguiu descrever com competência o que estava acontecendo e sendo desenvolvido nas crianças naquela atividade (turno 2).

O comentário da brinquedista foi aceito pelos demais e desencadeou réplicas expressando outros enunciados sobre as possibilidades desta atividade, tais como questões emocionais, sociais, corporais e não somente cognitivas (professora Ana, turno 3), para trabalharem o ser na sua integralidade. A fala dessa professora expressa vozes sociais de

que a escola volta-se somente ao cognitivo, sobrando poucos espaços para os aspectos emocionais e afetivos¹¹⁹.

Segundo a visão bakhtiniana de que nossos enunciados expressam a palavra do outro e a perspectiva axiológica que tomamos frente à mesma, vemos que os enunciados de Carol (turno 2) e da professora Ana (turno 3) serviram de base para as falas subseqüentes. Tais falas destacam inúmeros outros temas advindos desta atividade que dizem respeito: 1) à postura diante do outro como diferente, desmistificando-o (turno 4, 5 e 11); 2) o sentir-se bem e o bom gosto (turnos 4 e 5); 3) manter a sua singularidade, mesmo frente aos meios de comunicação de massa que ditam os modos de estar; 4) à criatividade e à coordenação motora (turno 4). Ou seja, destacam a possibilidade de expressão do diferente desmistificando os estereótipos presentes na sociedade e reproduzidos pelas crianças, vistos aqui como expressão de singularidades.

Mas compreendemos também que isso tudo aconteceu porque existem diversos focos do olhar (turno 7) e, sobretudo, do “*foco do olhar*” do professor de EF (turnos 5, 7 e 8) porque ele integrou sua aula de Educação Física com a atividade da brinquedoteca (turnos 14, 15, 16 e 21).

Tal constatação serviu de base para pensar o papel do professor na brinquedoteca como problematizador, focalizador e observador (turno 19). O destaque foi dado à sua outra forma de olhar (“*quando está problematizando, está integrando os conteúdos de sala com a brincadeira*” - turno 20), que o levou a planejar com objetivos voltados aos interesses das crianças. Ao fazer essa leitura ele “*integrou isso nos objetivos que ele queria dar*” (turnos 22 e 27).

Assim, o papel do professor foi resumido como o de observador, problematizador e integrador (turno 26), pois “*observando e problematizando, ele pode fazer uma integração do todo*” (turno 29). Ao fazerem tal constatação e reflexão, os professores ampliam o papel do professor na brinquedoteca, até então delimitado abertamente como de observador.

Finalmente, as estratégias educacionais adotadas pelo professor de Educação Física pareceram deixá-las satisfeitas (turnos 30 e 31), tanto que as assumem como referência para suas ações futuras e para a “*mudança no foco do olhar*” na brinquedoteca e na sala de aula; como veremos no episódio 21.

Se o professor de Educação Física pareceu ter essa postura integradora com a professora da sala, valorizando a iniciativa das crianças (acolhendo-a e qualificando-a a

119. Sobre esta questão ver Sawaia (2006).

partir dos objetivos pedagógicos de suas aulas), este procedimento parece não acontecer com frequência em outras disciplinas.

A justificativa para tanto é a fragmentação dos horários e das disciplinas (decorrentes da organização da escola) citada pelos professores como uma das principais dificuldades para desenvolver as atividades na brinquedoteca.

Episódio 19 : A escola enquadra e amarra (19/09/2006)

1.Rita: *-A escola enquadra e amarra. Começa que a gente tem que seguir um plano. Por isso que trabalhar com projetos é transgredir, mas a gente esbarra... no horário. Para a gente transgredir na escola tem que mudar toda a estrutura da escola, começando por essa compartimentação dos conteúdos e do horário. Eu tenho que dar tal matéria em tal horário, etc e tal.*

2.Carmem: *-Isso vai levar tempo. Eu acho que a introdução da brinquedoteca já vai quebrando muito”.*

Ao criticar a forma de organização escolar e ver os projetos de trabalho como um modo de transgressão que quebra em alguma medida essa forma (turno 1), a professora nos faz lembrar as discussões do capítulo 5, sobre as expectativas que recaem sobre o trabalho do professor por conta da memória coletiva do *métier*. Nos lembra também como essas expectativas se expressam em movimentos de controle disciplinador de corpos e de conteúdos; como foi destacado no capítulo 6.

Mas como vimos, o inverso também acontece, uma vez que movimentos de resistência e de transgressão também se fazem presentes na escola. Porém, destaca-se algo que até então não fazia parte dos discursos analisados: é explicitado nos enunciados que a introdução da brinquedoteca é uma forma de ir quebrando esse modelo escolarizante que as “enquadra e amarra” (turno 2), mas que não as impede de (re)criarem a sua prática pedagógica, e a si próprias.

Compreendemos que é nesta dinâmica comunicativa de produção de sentidos que os interlocutores articulam e incorporam os discursos dos outros, refletindo coletivamente sobre suas experiências pedagógicas. Nesse processo, os sujeitos em questão encontram indicativos para (re)pensarem o papel do professor na brinquedoteca e também para (re)verem indiretamente como as atividades eram até então por eles organizadas na sala de aula.

Como vimos no capítulo 5, evidenciaram-se nos enunciados dos sujeitos destaques para o brincar numa visão prático-utilitária (Vázquez, 1999).

Não se nega aqui a função e nem o lugar que este olhar tem no ambiente educacional, nem o quanto ele é marcado pela memória do gênero de atividade escolar.

Nessa memória recaem expectativas de todos os setores da sociedade e toda a equipe pedagógica deve a elas responder. Esse olhar é importante, mas não deve ser tomado como único e nem como preponderante, sobretudo quando diz respeito às atividades na brinquedoteca escolar.

No mesmo capítulo, encontramos indícios no discurso da orientadora educacional que buscam construir um olhar mais sensível, com os professores, através de sua postura de observador. A partir daí, ela pretendia desenvolver nos professores o reconhecimento das crianças que lá brincavam, bem como mostrar o que de lá poderia advir para qualificar suas intervenções pedagógicas; mesmo com todas as contradições, pressões e dificuldades evidenciadas.

Esse novo olhar, sensível ao que se passa, denominado visão estética por Vázquez (1999), aproxima-se do que Zanella (2007) chama de olhar estético no ambiente educacional, como intenso e atento

[...] à multiplicidade de sentidos que conotam a realidade como essencialmente polissêmica, polifônica, plural. Uma educação comprometida com os estranhamentos aos instituídos e instituintes, que invista o/no imaginário, nas possibilidades de vir a ser, na constituição de olhares estéticos que se apresentam como fundamento dos processos de criação, engendrados por pessoas que se reconhecem em sua historicidade e constante devir (Ibid., p. 43).

Indícios deste outro foco do olhar apareceram na fala dos professores que participaram do episódio 20:

Episódio 20 : Mudando o foco do olhar (19/09/2006)

1. Ana (prof. 1ª série): *-No momento que você está planejando com a brinquedista, né? De quando a gente faz o levantamento do que vai ser trabalhado na brinquedoteca com o que está sendo trabalhado na sala de aula, você sente a necessidade de estar presente justamente para ver como as coisas estão acontecendo. Como a Carmem falou sobre a questão da avaliação, é o momento onde você está avaliando também.*

2. Rita (prof. 4ª série): *-Você está com um outro foco no olhar. Porque quando a gente senta com a Carol e planeja, faz essa integração, passa para ela para poder planejar e valorizar o conteúdo que está trabalhando na sala de outra forma também. É uma forma de... ter um olhar distanciado. A gente sempre teve essa interação. No momento em que uma não podia, a outra passava. Coisas que ela notou e que eu não percebi... porque são dois olhares diferentes observando o mesmo aluno. Isso é importante também, são dois focos. Porque têm coisas que eu não consigo olhar e têm coisas que ela não consegue. Mesmo teve momentos em que a gente decidiu (...) na turma por causa do teatro. Então tu sabe o que um grupo está fazendo, e o outro não. Então essa coisa de sentar e trocar o que observei, a gente não tem tempo para isso. A gente tem que buscar isso. Muitas vezes foi difícil porque só o planejamento não garante. Minha sugestão é, tem um horário para planejar? Tem que ter um horário para trocar. Porque quando a gente senta para planejar não dá tempo para avaliar, de refletir, de observar o que deu certo ou*

que não deu. Isso se dá nas trocas informais, hora do recreio: - 'Olha, preciso te contar' (a professora toca a colega ao lado expressando um gesto apressado e imitando o que elas fazem no dia-a-dia). São nesses momentos informais que acontecem. Mais isso é muito rico, tem que se valorizar isso. Porque têm coisas que podem me ajudar na avaliação e que eu não percebi. Eu acho que isso é importante.

3. Carol (brinquedista): *-E tem pontos que a gente têm dificuldades em sala que vocês podem pedir ajuda. Foi incrível, a gente teve... eu acho que o que ajudou muito foi essa troca. (...) A gente teve uma grande conquista nisso. Mas isso porque teve a troca, o planejamento.*

(...)

4. Ana (prof. 1ª série):: *-Outra coisa que eu percebo, eu procuro na sala de aula, eu procuro ter esse olhar observador. Eu boto eles em grupo justamente para estar observando o que está acontecendo. Eu tenho um caderno que eu faço os registros com falas que acho interessante para constar nas minhas avaliações depois. Mas eu percebo essa questão que na brinquedoteca nós estamos em duas para fazer isso, enquanto na sala de aula você está sozinha. Então muita coisa se perde.*

A fala da professora Rita (turno 3) destaca a necessidade de se ter um “*outro foco do olhar*”, tema que já apareceu no episódio 18 (turnos 7, 8 e 20) e que exprime a necessidade de estar atento não somente para aos “*conteúdos da matéria*”, mas também para os “*conteúdos dos sujeitos*” (professora Rita episódio 17, turno 6) que emergem na brinquedoteca e na prática pedagógica.

Porém, mudar o foco do olhar não depende somente da mudança do foco do que é usualmente mirado. Este também pode mudar saindo do lugar familiar, buscando outras formas de (ad)mirar o que se passa e de produzir novos sentidos (Zanella, 2006a).

A fala da professora também indica que mudar o foco do olhar por si só não é suficiente, pois “*dois focos diferentes observando o mesmo aluno*” são complementares na medida em que “*têm coisas que eu não consigo olhar e têm coisas que ela não consegue*” (turno 2).

Tais enunciados indicam que nosso olhar também tem limites, e que as trocas com os outros podem trazer elementos de complementaridade para abarcar a complexidade das realidades produzidas; pois “*Olhares estéticos, portanto, dependem não somente da visão, mas fundamentalmente das relações que pessoas concretas estabelecem, por seu intermédio, com a realidade*” (Ibid., p145).

E é justamente no sentido de valorizar essa troca de olhares que a fala da professora indica possibilidades de partilhar esses olhares em outros momentos que os da brinquedoteca; destacando a necessidade de se “*ter um olhar distanciado*” (turno 2) sobre o que acontece.

Essa postura nos faz lembrar de que o processo criação pressupõe um olhar exotópico (Bakhtin, 2003). Nele, o *eu* posiciona-se do lado de fora, em relação ao *outro*, para poder (em)formá-lo esteticamente, dando-lhe um novo acabamento (uma nova forma). Este distanciamento é considerado como necessário para cunhar outras formas de olhar e de atribuir sentidos às atividades que acontecem na brinquedoteca, às crianças e a si mesmos (os professores).

Os conteúdos “da matéria” e “do sujeito” podem ser (ad)mirados e (re)valorizados a partir do acolhimento simpático deste outro “foco do olhar”, coletivo, sensível e aberto ao estranhamento (estético), ao que a familiaridade normalmente cega. Podemos citar como exemplo de acolhimento simpático, através do olhar sensível e aberto dos adultos, da atividade inesperada do desfile que aconteceu na turma da 2ª série e foi explicitada no episódio 19. Mas, ao contrário, o que não vimos acontecer no episódio 10, no momento da brincadeira de assalto.

Assim, se o papel do professor na brinquedoteca é ser “*observador, problematizador e integrador*” (professora Rita episódio 18, turno 6), ao mesmo tempo, ele precisa qualificar esse olhar para observar as experiências das crianças e a sua prática pedagógica frente às mesmas.

Zanella (2006a) chama a atenção para a necessidade de (re)/(des)/educar o olhar, pois trazer apenas elementos para enriquecê-lo não é o suficiente, na medida em que o olhar é impregnado pela história e pelas concepções que o fundamentam, muitas vezes “cristalizadas”, e nas quais lhe dão a direção do seu foco.

Neste sentido, reiteramos a necessidade apontada pelos professores destes momentos coletivos de (re)/(des)/construção do foco do olhar sobre as crianças, sobre o seu brincar e sobre as práticas escolares.

Além disso, a fragmentação do tempo e dos conteúdos escolares também foram as dificuldades encontradas pelos professores para atuarem na brinquedoteca. E para qualificar esta atuação foi sugerido: 1) não apenas aumentar o tempo de planejamento/avaliação das atividades em comum entre sala de aula, Educação Física e brinquedoteca, mas aumentar também o tempo para os mesmos trocarem experiências entre pares a partir da troca de olhares sobre a realidade observada. O argumento utilizado é de que este processo vinha acontecendo na “informalidade” e era limitado; 2) para trocarem experiências coletivamente, sugerem haver mais paradas pedagógicas, com foco

na brinquedoteca, envolvendo as inúmeras temáticas que ela abarca no universo escolar (sugestão advinda do PO no final do encontro, anexo 16).

Consideramos a riqueza do que também pode acontecer na “informalidade”, no universo escolar, uma vez que nem tudo pode ser mensurado, controlado e qualificado. No entanto, compreendemos a necessidade expressa pelos professores de haver momentos de troca (para além do planejamento e da avaliação) de pontos de vista sobre o observado na brinquedoteca. Nessa troca de experiências, elementos para (re)/(des)/educar o seu olhar podem emergir visando ampliar a compreensão do que lá acontece.

Finalmente, o encontro parece ter sido considerado como importante pelos sujeitos, já que eles refletiram sobre suas experiências. Para isso, eles contaram com questões que serviram de guia para as discussões (anexo 6), com reflexões coletivas que delas advieram; e com aspectos teóricos introduzidos pela pesquisadora (perspectiva histórico-cultural da constituição dos sujeitos, de processos de apropriação da cultura, do brincar, das condições do brincar e das crianças da atualidade). Estes aportes teóricos foram apresentados como ferramentas para uma reflexão sobre a brinquedoteca.

Reflexões e fundamentos que foram considerados pela orientadora pedagógica como importantes para ajudar a qualificar intervenções futuras, conforme o episódio 21:

Episódio 21 : A importância de momentos de formação (19/09/2006)

Sandra (orientadora pedagógica): *-Outra coisa que tu falaste Maíra ‘a brinquedoteca (re)significa o aprendizado da criança’. Eu fiquei pensando, isso é muito importante. Porque ela (re)significa na medida em que a gente precisa pensar no papel do professor. Porque se a gente não pensar nisso, claro que ela vai ter um significado, sempre vai ser importante. Mas se ela for pensada enquanto um lugar onde a gente quer desenvolver o aprender em todos os sentidos, isso falando da EI e do EF, a gente tem que pensar o nosso papel nesse brincar. Então qual é, como é, quais são as intervenções importantes? Porque senão ela não ressig... pode ressignificar um pouco, na medida em que o professor realmente tiver bem claro qual o seu papel, conhecer bem este processo. Isso que a Leila abordou hoje sobre o brincar. (...) Porque para intervir é importante compreender esse processo do brincar. Como a criança aprende? Como é essa história toda da brincadeira? Como isso foi através dos tempos? Como é que isso se constitui? Como era antes e como é agora? Porque senão fica mais difícil a gente fazer uma intervenção mais... pedagógica mesmo.*

Sandra chama a atenção para a fala da professora do Nei que destaca a importância da brinquedoteca para ressignificar o aprendizado das crianças. Mas ela compreende que essa ressignificação não acontece automaticamente, uma vez que para acontecer, precisa de intervenções pedagógicas com qualidade por parte dos professores, e estes tendo claro qual é o seu papel. E para isso, seu ponto de vista é de que é necessário haver ferramentas para

uma compreensão melhor elaborada da criança, do seu contexto e do seu brincar; e que isso tudo decorra de um projeto de formação.

Mas a questão que fica é de saber o que se espera exatamente dessas intervenções pedagógicas com mais qualidade: Aprofundar mais o foco do olhar direcionado para o brincar? Investir mais nos projetos de trabalho? Ou quem sabe, como propõe Zanella (2006a) (re)/(des)/educar esse olhar?

7.2. Como valorizar a infância e o brincar na escola?

Como vimos, “mudar o foco do olhar”, “trocar focos do olhar” e (re)/(des)/educar e (re)construir olhares podem ser novos indícios para valorizar as crianças e o brincar na brinquedoteca e na escola. Mas também, a partir desse novo olhar, acolher o que vem das crianças e do seu brincar, refletindo sobre os interesses e as motivações das crianças e agindo com elas no ambiente escolar.

No momento da intervenção da pesquisadora, foram evidenciados elementos para questionar a constituição da brinquedoteca e a situação das crianças na contemporaneidade. Por falta de tempo, de espaço e de parceiros, a escola acabou se constituindo aos poucos como um importante local de encontro entre as crianças. No entanto, por sua forma e pelas expectativas que sobre ela recaem, seus agentes tem dificuldades em acolher a nova realidade das crianças. Isso serviu de tema de reflexão:

Episódio 22 : A relação trabalho x brincar na escola (19/09/2006)

1.Carmem (prof. 2ª série): *-Durante muito tempo eu ensino no EF (...) a criança tinha que brincar quando ela ia para o pré. Quando ela entrava na 1ª série aos 7 anos ela parava de brincar e agora ela ia estudar. Quer dizer, ser criança era até os 6 anos e dos 6 em diante ela não era mais criança. ‘-Você está pensando que isso aqui é brincadeira?’*

2.Rita (prof. 4ª série): *-Isso é trabalho escolar, é trabalho.*

3.Carmem (prof. 2ª série): *-Virou trabalho. Então limitou muito isso. E eu assim, pensando nisso, na maioria das crianças, elas não sabem mais brincar, em relação à minha infância, assim. Meus filhos têm um espaço enorme para brincar e eu sou privilegiada por isso pois ainda têm aquelas brincadeiras que eu brincava. Mas eu vejo que as crianças estão todas dentro do seu apartamento, em sua maioria. Andar de bicicleta, é perigoso, brincar até certa hora da noite, é perigoso, ir na praia brincar de bola é perigoso. E aí você já viu que com essa coisa de não poder brincar, cresceu muito o número de alunos com hiperatividade... que se a gente procurar, é falta do brinquedo.*

4.Sandra (orientadora pedagógica): *-Tem um livro na brinquedoteca que se chama “Educação para o lazer”. E é um livro que eu achei muito legal, assim, ele fala na relação do lazer com o trabalho. E aí o autor vai dizendo assim que, na verdade, hoje a gente separa o trabalho do lazer, isso é bem distinto, né? E cada vez mais as pessoas vão ficando angustiadas e deprimidas, com psicose, e isso, tomando antidepressivos. Porque a gente não consegue e cada vez pior porque isso está distanciando cada vez mais. Nós*

vamos ficando adultos neuróticos porque a gente não consegue sentir prazer com o que a gente está fazendo no trabalho. Que a semente disso, está na nossa relação com o brinquedo, com o brincar, com o representar, imaginar...

5. Pesquisadora: *-Porque o brincar é colocado como um tempo perdido, como não importante.*

6. Professora do Nei: *-As mães do Nei ainda têm essa visão de que eles têm que estudar, têm que aprender. Elas não têm consciência que através da brincadeira elas estão aprendendo sim, que é ali que eles vão se constituindo como sujeitos. Elas não têm essa visão, elas acham que eles estão correndo de um lado para o outro e não aprendem, não é.*

7. Carmem (prof. 2^a série): *-Eu vi uma mãe falando para uma criança: ‘-Olha, aproveita agora no pré que no ano que vem acabou isso, será a 1ª série’. Mas a gente tem isso, porque vem com nossa história cultural (...) e a brinquedoteca desmistifica isso de que a escola é chata e é para estudar...*

Quatro pontos de reflexão merecem ser destacados a partir deste episódio:

1) Ele traz elementos para entender porque as crianças vêm para a escola para trabalhar e não para brincar.

No capítulo 5 (item 5.1.1.c), discutimos longamente esta questão. É interessante ver os próprios professores explicitando presumidos sugeridos em enunciados da equipe pedagógica. Talvez, coletivamente, eles deram um passo para superar de alguma forma a dicotomia estabelecida entre trabalho x lazer, escola x brincar, na medida em que estes presumidos foram explicitados e refletidos.

O exercício de explicitação leva os sujeitos a tomarem uma posição axiológica frente a si próprios, como afirma Bakhtin,

[...] o simples fato de que eu comecei a falar sobre ele já significa que eu assumi uma certa atitude em relação a ele – não uma atitude indiferente, mas uma atitude efetiva e interessada. E é por isso que a palavra não apenas designa um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa, por sua entonação, minha atitude valorativa em relação ao objeto, em relação àquilo que é desejável nele, e, desse modo, movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, transforma-o num momento constituinte do evento vivo, em processo (Id., 1993, p. 32-33).

Quando Sandra fala da dicotomia lazer/trabalho, numa vida sem sentido, ela destaca a importância de se ter um trabalho com sentido.

Seu comentário nos faz lembrar as discussões sobre o trabalho na modernidade, a partir de Antunes (2007), no capítulo 5.

Ela nos leva a retomar os argumentos do autor para compreender que uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho.

Porque o autor defende a idéia de que

[...] uma vida cheia de sentido em todas as esferas do ser social, dada pela omnilateralidade humana, somente poderá efetivar-se por meio da demolição das barreiras existentes entre o tempo de trabalho e o tempo do não-trabalho, de modo que, a partir de uma atividade vital cheia de sentido, autoderminada, vai para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital vigente (Id., 2007, p. 177).

Segundo o autor, o trabalho poderia dotar-se de sentido igualmente “[...] por meio da arte, da poesia, da literatura, da música, do tempo livre, do ócio” (Ibid., p. 177). Assim, o ser social poderia humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo. E por que não incluir o brincar nesse processo?

É interessante destacar como se chegou a evidenciar o presumido de que a escola é reconhecida como um local onde não se brinca, para privilegiar o trabalho escolar.

Porém, no turno 6, a professora destaca que os pais não conseguem entender que as crianças aprendem quando estão brincando, o que indica uma certa tensão. Por um lado, isto explicita as pressões que os pais exercem sobre o trabalho dos professores, tanto do NEI quanto da escola; o que pode ter implicações sobre suas intervenções no brincar. Por outro lado, a falta de compreensão da importância do brincar por parte dos pais, não invalida o fato de que o assunto também não seja assim tão resolvido do lado dos professores e da equipe pedagógica.

Basta lembrar o controle que é exercido sobre o brincar das crianças na brinquedoteca, da “*perda do direito ao brincar*” quando a criança “*não sabe brincar direito*” e do incentivo aos jogos em detrimento do “livre brincar”, explicitados e analisados nos capítulos 5 e 6, entre outros exemplos.

Porém, a própria orientadora pedagógica e a professora Carmem acham que a semente de uma vida sem sentido está no brincar e, principalmente, na falta deste brincar (episódio 22). Outros professores afirmaram que é preciso compreender a criança como um todo e nas suas múltiplas expressões na escola (episódio 18).

A partir de suas experiências na brinquedoteca, parece que eles têm consciência de que a cognição não é a única expressão da criança a ser focada na escola; como expressou a fala da professora Ana: “*eu acho que a gente está trabalhando efetivamente o ser na sua integralidade. Porque você está trabalhando questões emocionais, questões sociais, o corpo, não só o cognitivo que a escola prioriza, né?*” (episódio 18, turno 3).

Elas parecem ter desmistificado a escola (professora Carmem): “*Mas a gente tem isso, porque vem com nossa história cultural (...) e a brinquedoteca desmistifica isso de que a escola é chata e é para estudar...*” (episódio 22, turno 7).

A partir dessas reflexões, elas talvez tenham encontrado indícios de que poderão tornar a escola um local em que o aprender tenha sentido para as crianças e onde o trabalho tenha sentido para os adultos e onde ambos aprendam produzindo sentidos. Neste processo, a escola poderá ser menos chata para ambos.

2) Apresenta um visão romântica sobre o brincar e sobre as crianças.

A fala da professora Carmem expressa que “*as crianças não sabem mais brincar*” (episódio 22, turno 2) por causa do modo e das condições de vida atuais. Se a cultura lúdica muda (uma vez que esta é constituída na e é constitutiva das mudanças culturais e econômicas que atravessam as gerações), a escola e seus agentes deparam-se cotidianamente com essa nova configuração da infância das crianças, dessa comunidade e da sua cultura lúdica.

Os tempos são outros e os desejos das crianças também, pois são constituídos pelos bens culturais que lhes são apresentados e disponibilizados, sobretudo pela mídia. Esses bens são aceitos, negados e incorporados em vários aspectos pela família, comunidade, amigos das crianças e pela própria escola.

3) O caminho para resgatar jogos da “nossa época”

Uma das propostas feitas durante o PO (ver anexo 14) foi de se “resgatar os jogos de nossa época”, o que nos leva a pensar sobre a importância da escola e da brinquedoteca, para preservar ou fazer reviver a cultura lúdica de tradição açoriana, no caso estudado, como propõe a perspectiva de brinquedotecas latino-americanas.

A cultura lúdica de tradição açoriana é um patrimônio cultural dessa comunidade, constituinte da identidade dessa população, que vai aos poucos se perdendo (ou mudando) em consequência da urbanização e da globalização, e que têm impacto direto no modo de vida da população local.

Esse processo já foi evidenciado no capítulo 4, durante as análises da cultura lúdica local. Porém, no capítulo 6, vimos que as identidades não são fixas, que elas se metamorfoseiam (Canevacci, 1996), e que a própria identidade do “Manezinho da ilha” é um mito decorrente de uma construção social (Rial, 2001).

Como nos constituímos nas identificações e nas diferenças, fica a pergunta: até que ponto resgatar as brincadeiras do passado, vividas naquele contexto, será significativo para essas crianças? O primeiro passo para valorizar a criança e o seu brincar talvez não seria a tentativa de compreender como ambos se apresentam no contexto atual?

Aqui destacamos a necessidade da busca do entendimento dessa nova configuração da infância e da expressão de sua cultura lúdica. Qual é o papel da escola e da brinquedoteca nesse contexto? Negá-los? Assimilá-los? Problematizá-los? Aliar o passado ao presente resignificando-os?

Durante a observação das atividades na brinquedoteca, o brincar e as novas condições de sua expressão apareceram indiretamente nos temas abordados, mas não foram problematizadas pelos professores e nem pela equipe pedagógica.

Refletir sobre essas questões nos parece então fundamental, num projeto de formação que envolve o uso de brinquedotecas. Desmitificar a criança, a infância e o brincar, visando uma intervenção de qualidade frente às novas crianças e ao brincar nesse novo contexto (por vezes também virtual, quando as crianças jogam jogos *on-line* participando de outras comunidades - virtuais), nos parece ser um primeiro passo para valorizá-los.

4) As alterações na cultura lúdica trazem mudanças na corporeidade das crianças.

Além do que foi exposto no episódio 22, os professores destacaram as dificuldades de certas crianças em relação à sua corporeidade e às conseqüências que podem advir da falta de movimento (subir em árvores, correr atrás da bola, etc) já que passam grande parte do tempo “trancados dentro de casa na frente da televisão e do computador”.

Mas eles esquecem que, pela forma de organização das atividades na brinquedoteca, e pela necessidade de controle, as crianças também eram impedidas de brincar em ambientes exteriores (pátio coberto, no parque e nas árvores).

No entanto, parece que essa falta de movimento acarretou o aumento do número de crianças hiperativas na escola (turno 3). Encontramos vozes de um “discurso medicalizante”¹²⁰ de crianças “hiperativas” ou com “déficit de atenção” que entrou aos poucos no discurso educacional para explicar problemas de aprendizagem ou dificuldades de concentração na execução das atividades. A falta de espaços para o brincar fora da escola parece ter sido utilizada para explicar a hiperatividade das crianças.

Não é nosso objetivo adentrar nessa discussão complexa, mas entendemos que é necessário discutir criticamente o que é a hiperatividade, o ideário do perfil de um aluno dito “normal”, o que é a normalidade; antes de buscar os motivos que a levam a se manifestar na escola.

120. Ver mais sobre este sujeito no artigo de Zucolo (2007).

Finalmente, compreendemos que as paradas pedagógicas (como o encontro aqui analisado) são fundamentais num projeto coletivo envolvendo brinquedotecas no contexto escolar para a (re)/(des)/construção de olhares dos seus agentes. O que é confirmado, pelo que segue: 1) alguns presumidos fortemente marcados na memória coletiva da escola foram explicitados; 2) as discussões sobre a brinquedoteca na escola e sobre o brincar (vistas através do processo de estranhamento ao *métier* docente a partir de trocas de experiências profissionais, coletivas e privadas) trouxeram elementos para ressignificar a brinquedoteca, o brincar e suas práticas; 3) mudanças do foco do olhar e necessidade de trocar olhares entre pares foram sugeridos para construir novas experiências nesse espaço, ressignificando a postura e o papel dos professores.

Esses três indicadores de mudanças podem contribuir para a produção coletiva de um novo gênero de atividade na brinquedoteca, a partir do brincar e não mais exclusivamente a partir dos projetos advindos da sala de aula.

Pouco se falou sobre os indicativos metodológicos do brincar, como atividade dirigida e em forma de projeto de trabalho. O que talvez se explique pela forma como foram dispostas e propostas as questões que guiaram as discussões e pela postura de produção coletiva dos participantes. Também as contradições encontradas no capítulo 5 pouco apareceram no discurso dos professores. Elas foram no entanto explicitadas em certos momentos e se tornaram objeto de reflexão, com sugestão de elementos para a superação do próprio gênero de atividade escolar.

Como afirma Clot (2008), o gênero é sempre relativamente estável e, ao mesmo tempo, há sempre reiteração e abertura ao novo, uma vez que,

O que foi feito deixa traços que o gênero guarda, recusa, refaz e capitaliza por filtragens sucessivas. É assim que a história de um meio e de um coletivo sedimenta o gênero de uma situação no tempo e no espaço; sedimentação esta constantemente relançada, recolocada em obra e submetida à prova no fluxo perpétuo da atividade: meio de agir mais ou menos bem “mantido” pelo coletivo (Clot, 2008, p.105-106)¹²¹.

Compreendemos então que, uma vez que as atividades humanas são dinâmicas e estão continuamente em mutação, elas precisam ser permanentemente (re)avaliadas, de preferência coletivamente, para que cada experiência encontre eco no outro e possa assim

121. Ce qui a été accompli laisse des traces que le genre retient, récuse, retravaille et capitalise par percolations successives. C'est ainsi que l'histoire d'un milieu et d'un collectif sédimente le genre d'une situation dans le temps et l'espace; sédimentation sans cesse relancée, remise en chantier et soumise à éprouve dans le flux perpétuel de l'activité : moyen d'agir plus ou moins bien « maintenu » par le collectif (Clot, 2008, p.105-106).

ser ressignificada. Neste sentido, destacamos as reflexões que surgiram a partir de um projeto coletivo da brinquedoteca no qual os sujeitos sentiram-se engajados e motivados, uma vez que este pareceu ter resultado em fonte de satisfação pelas descobertas e aprendizagens decorrentes. Enfim, o fato de poder expressá-las verbalmente passa a se configurar como uma experiência e um saber coletivos deste grupo.

8. Conclusões

Vimos que as experiências oriundas desta brinquedoteca escolar impulsionaram os sujeitos a (re)pensar práticas e a (des)construir alguns referenciais que fundamentam a memória coletiva do fazer pedagógico, no que diz respeito ao brincar. E isto através: 1) de uma compreensão mais ampla do brincar para o reconhecimento de que ele também pode ser fonte de aprendizagens inesperadas (tanto para as crianças quanto para os próprios adultos); 2) dos indicativos sobre o papel do professor na brinquedoteca (observador, questionador e articulador de saberes e de relações nas situações de brincar); 3) da mudança do foco do olhar e da importância da troca de olhares.

As mudanças destacadas trouxeram pistas para se pensar possibilidades de um outro olhar sobre esta realidade, a saber, o estético. E este olhar estético pressupõe no entanto uma mudança de lugar de quem olha e a forma de acolher o observado, no caso o brincar das crianças.

Neste processo, compreendemos que o adulto pode tornar-se um espectador ativo do brincar (Bakhtin, 2003) e estabelecer relações estéticas com as crianças, pois através do seu olhar exotópico ele pode: 1) problematizar e enriquecer o que vem do mundo real (das relações das crianças) e do mundo fictício (das suas personagens), que como vimos, são mutuamente constitutivos no brincar; 2) valorizar os brinquedos criados pelas crianças e os objetos transformados pelas crianças em brinquedos; ajudando-as a dar um acabamento estético às suas “obras” admirando-as. Tema este que fica em aberto para posteriores sentidos e novos focos de olhar.

No que se refere aos sentidos, vimos ao longo do texto que os que foram atribuídos ao brincar e à brinquedoteca variavam em função do momento em que se produziram enunciados sobre o assunto, e em função dos seus destinatários. Em muitas vezes, os discursos sobre o tema foram opostos e dissonantes (entre adultos, entre adultos e crianças e entre crianças). Esses discursos constituíram-se mutuamente através da multiplicidade de vozes sociais que se expressaram em movimentos de aproximação, de entrecruzamento e de negação entre si, nas condições concretas de enunciação. Esses sentidos também se manifestaram nos movimentos de resistência e de transgressão, bem como de adesão e de imersão nas situações analisadas; tanto no que diz respeito à participação no projeto da brinquedoteca (pelos adultos) quanto nas atividades ali propostas (pelos adultos para as crianças e pelas próprias crianças).

Como vimos, o brincar acontecia a despeito das prescrições dos adultos, mas não de qualquer forma, pois nele havia presumidos quanto à forma e quanto aos parceiros. As crianças se utilizavam dos próprios sentidos atribuídos pelos adultos às atividades propostas (na brinquedoteca e no recreio da escola) para tentar inverter a ordem disciplinar voltada para o brincar.

Foi evidente que nos momentos em que tiveram a oportunidade de brincar, as crianças seguiam a lógica de seus desejos e vontades, mesmo por vezes também contraditórios e ambíguos, como elas também podiam ser contraditórias em ambíguas.

Neste movimento, elas aprendiam a resistir e a transgredir para fazer valer seus desejos e vontades, mas também para ocupar o seu lugar no mundo das relações e da fantasia. Esses mundos, como vimos, eram mutuamente constitutivos e apareciam como expressões da cultura açoriana, da cultura midiática, da cultura escolar, entre outras.

A brinquedoteca configurou-se então como o ponto de encontro e de tensão entre essas principais expressões culturais (que constituem e são constitutivas da cultura lúdica das crianças dessa comunidade), as quais se cruzaram e entrecruzaram nas metamorfoses do gênero lúdico e do gênero escolar.

Estes movimentos eram consequência do estilo desenvolvido por cada professora, juntamente com a brinquedista, no momento da escolha e da organização das atividades na brinquedoteca, em cada turma. Estilos estes que parecem ter tido influência no engajamento das crianças nas atividades.

Constatamos que este engajamento dependia não somente do caráter livre ou dirigido da atividade, ou da obrigatoriedade ou não da participação, mas também forma pela qual os adultos olhavam, acolhiam e lidavam com os diferentes interesses manifestados pelas crianças, ao dar-lhes um tratamento pedagógico. Constatamos igualmente que a maioria das atividades “dirigidas” pelos adultos partiu dos interesses expressos, em algum momento e de alguma forma, pelas próprias crianças.

Na 1ª série, por exemplo, a turma realizou a atividade dirigida da construção da pista de carrinhos que partiu do interesse das crianças pelos carrinhos da marca *Hot Wheels*, (divulgados pela mídia). A participação das crianças não foi obrigatória e elas circularam em todos os momentos da confecção da pista. Algumas crianças iam e vinham, participando de forma alternada da obra e das outras atividades/brincadeiras que aconteciam ao mesmo tempo.

No entanto, foi o seu tratamento pedagógico que fez com que o interesse das crianças não ficasse apenas nos carrinhos, mas na própria construção da pista com materiais reciclados.

Indiretamente, essa atividade parece ter possibilitado o contato das crianças com os brinquedos “ecológicos” das gerações anteriores, pelo modo de construir o seu brinquedo a partir dos materiais disponíveis (análise da cultura lúdica da comunidade, capítulo 4). As próprias crianças percebem tal fato ao comentarem histórias contadas por suas mães e tias que faziam seus próprios brinquedos quando eram crianças.

Se no período inicial da nossa observação na 2^a série a participação das crianças nas atividades dirigidas foi obrigatória, tal não foi mais o caso quando houve troca de professora. Com a atividade de construção do livro dessa turma não sendo mais obrigatória, houve abertura para as crianças explorarem várias outras possibilidades de brincar (tocar instrumentos musicais e desfilar), que foram acolhidas, valorizadas e qualificadas, sem se tornarem necessariamente um projeto pedagógico.

A brincadeira de desfilar começou porque dois meninos se fantasiaram de mulher, juntamente com as meninas, todos se divertindo com a situação. Quando eles foram para o pátio a professora viu-os e começou a chamá-los pelo nome, anunciando um desfile. No encontro seguinte, eles começaram a brincadeira e a brinquedista deu continuidade estimulando o desfile na brinquedoteca, momento em que vários outros meninos e meninas nela se envolveram.

Essa postura da professora também pôde ser observada no momento em que os alunos tocavam os instrumentos: ela viu que cada um tocava num ritmo diferente e desordenado, e propôs “organizar essa banda”. E assim o fez auxiliando-os na coordenação de suas ações musicais. As crianças motivaram-se com a possibilidade de fazerem música. A presença e ação dessa professora foram acolhidas com interesse. Tanto que foi solicitada em outros momentos, quando já não estava mais com eles.

Neste caso, a presença do adulto foi bem vinda por parte das crianças. Não como alguém que veio censurar ou invadir a sua expressão no brincar, mas para ajudá-las a qualificar o seu brincar.

Já na 3^a série, as atividades foram dirigidas e obrigatórias, e houve uma expressiva resistência das crianças (no jogo da tabuada, no campeonato de futebol de prego e no teatro). Mesmo se na análise das filmagens foi possível ver que essas duas últimas atividades também tinham partido do interesse dos alunos, parece ter sido a forma como

elas foram negociadas e mediadas pela professora que influenciou a desmotivação das crianças, como vimos no episódio 6.

Foi talvez em decorrência da postura de professora, de impor tanto a participação obrigatória quanto a condição de se envolverem com mais empenho nos jogos feitos na sala de aula (para poderem brincar do que quisessem na brinquedoteca) que fez com que resistências, tensões e conflitos viessem à tona. Conflitos que não foram expressos somente entre adultos e crianças, mas entre as próprias crianças (como vimos no episódio 7).

Na 4ª série, a particularidade da atividade foi que, mesmo se ela pôde ser considerada como dirigida, ela decorreu de um projeto coletivo da turma. Esse projeto objetivava a apresentação de uma peça de teatro com a temática sobre da Agenda 21 para a comunidade e do boi-de-mamão para uma escola infantil. Eles gostavam da atividade de representar e sentiam-se implicados. Nela havia um projeto de discutir a relação do homem com o meio ambiente, cruzando temas relativos à ecologia (propostos pela Carta da Terra).

No capítulo 5, levantamos a pergunta para saber se, pela forma como as atividades dessa brinquedoteca eram organizadas, ela podia ser considerada uma brinquedoteca ou um espaço de multiuso. Ao mesmo tempo, vimos que não existem indicações metodológicas a serem seguidos na organização de brinquedotecas, uma vez que elas estão sujeitas aos encaminhamentos dados pela instituição na qual estão ligadas ou inseridas, o que indiretamente afeta sua compreensão e sua organização metodológica.

Um indício encontrado foi de que elas normalmente são guiadas pelos princípios do livre acesso, da livre escolha e do livre brincar. Porém, sabemos que as escolhas também dependem do que é oferecido como suporte lúdico e das regras que regem os modos de agir em cada instituição (mesmo se os sujeitos possam participar ou não de sua construção).

Encontramos na literatura diferentes concepções e “correntes” de brinquedotecas. Isto nos leva a pensar, a partir de Clot (2008) - quando afirma que uma atividade pode se desdobrar em diferentes gêneros - que estas brinquedotecas podem se desdobrar em diferentes formas ou gêneros de organizar a atividade lúdica.

Se esse gênero de atividade lúdico, no ambiente escolar, era novo para as professoras e para a brinquedista (pois não possuíam a memória coletiva deste gênero de atividade), elas tiveram puderam desenvolver o seu estilo a partir de suas experiências outras e anteriores, metamorfoseando-as com o gênero de atividade escolar. Mesmo se pudemos constatar, a partir dos dados analisados, que elas não tinham conhecimento sobre

o assunto, encontramos indícios das correntes e do movimento de brinquedotecas no desenvolvimento dos estilos de atuação.

Encontramos sinais da corrente anglo-saxônica na escolha das atividades e na forma de organização (com fins educacionais) na 3ª série. Na turma de 4ª série identificamos uma aproximação maior com o movimento latino-americano (pelo envolvimento com temas ligados à comunidade e à cultura local). Já na 2ª série (pela liberdade das crianças explorarem as possibilidades lúdicas na brinquedoteca), parece evidenciar-se o gênero da corrente latina mesmo se inicialmente encontramos traços da corrente anglo-saxônica na construção do livro. E na 1ª série, encontramos elementos da corrente latina (pela liberdade oferecida na participação da atividade da pista); e, ao mesmo tempo, do movimento latino-americano (pelo resgate do modo “ecológico” de fazer os brinquedos, como nas gerações anteriores). Mas, encontramos também traços da corrente anglo-saxônica (pelo jogo da memória concebido em sua forma educativa).

Conclui-se dessa forma, que a brinquedoteca:

1) Configurou-se como um local de entrecruzamento de gêneros lúdicos e escolares, assim como de interseção de diferentes formas de expressões culturais. Nela, movimentos de hibridação e de metamorfose de gêneros puderam ser evidenciados, já que, em linhas gerais, era difícil ocorrer um encaminhamento das atividades puramente lúdico ou puramente pedagógico. O desenvolvimento de um estilo pode deformar um/os gênero(s), complementando-o(s) e/ou enriquecendo-o(s) (Clot, 2008) e, a nosso ver, também (re)criando-o(s).

A sua existência ofereceu aos participantes adultos a possibilidade de estranharem suas práticas pedagógicas e de se reconhecerem como fazendo parte de um projeto coletivo, ressignificando o brincar, a brinquedoteca e a si mesmos. Processo este que evidencia uma mudança de posição nos enunciados expressos no capítulo 5. Mudança do que “*eles*” dizem dever/ser essa brinquedoteca escolar para o que “*nós*” compreendemos e fazemos a partir da nossa experiência coletiva nessa brinquedoteca, nessa escola e nessa comunidade. E neste movimento, eles (re)construíram sua história coletiva e se (re)construíram nessa história a partir da memória de futuro desse grupo que foi aqui (re)configurada conjuntamente.

2) Possibilitou às crianças (des)encontros entre si e com as (im)possibilidades decorrentes dos presumidos e dos lugares sociais atribuídos uns aos outros nas relações estabelecidas, constituintes e constitutivas do brincar.

As ferramentas semióticas presentes nos diferentes suportes lúdicos colocados à disposição das crianças através dos temas, dos conteúdos e dos saberes (re)produzidos e (re)criados, constituíram-se como motores de experiências e de aprendizagens; tanto nas atividades dirigidas quanto nas atividades livres, resultando, igualmente, em fonte de prazer e/ou de desprazer.

Esse parece ser o grande paradoxo dessa brinquedoteca regida por uma forma escolar: as informações analisadas demonstram que se pode aprender numa atividade livre e pode-se brincar numa atividade dirigida, assim como, pode-se brincar e aprender numa atividade dirigida de jogar.

Concluindo, compreendemos que as contradições e as tensões que essa brinquedoteca escolar provocaram entre adultos, entre adultos e crianças e entre as próprias crianças configuraram-se em experiências e aprendizagens interessantes para todos os sujeitos da pesquisa, inclusive para a pesquisadora.

Essas experiências por vezes parecem incompatíveis tanto com as especificidades das brinquedotecas quanto com os objetivos escolares. Porém, freqüentemente elas se aproximam dessas especificidades e desses objetivos e, por vários momentos, também os ultrapassam.

9. Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. N. de. *A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes*. Fórum Sociológico, n. ¾, (2ª Série), 2000. p. 11-32.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.77, maio 1991. p. 53-61.
- AMORIN, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, v. 107, 2003. p. 11-25.
- ANDERSON-LEVITT, K. Anthropologie de l'éducation: pour un tour du monde. Les divers courants en anthropologie de l'éducation. In: *Education et Sociétés*. Paris, v. 1, n.17, 2006. p. 7-27.
- ANTUNES, R e ALVES, G. Globalização e educação: precarização do trabalho do trabalho docente. In: *Educação & Sociedade: As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital*. Campinas, v. 25, n.87, agosto, 2004. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000200003&script=sci_arttext. Acesso em: 27/ de agosto de 2008.
- _____. *Adeus ao trabalho?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 9. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ANTUNES, S. F. *Brincar e dançar... é só começar*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- ARAÚJO, I. R. de O. *A utilização de lúdicos para auxiliar a aprendizagem e desmistificar o ensino da matemática*. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- ARIÉS, P. *História Social da Infância*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N.. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: M. Lahud e Y. F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução: A.F. Bernardini, J. P. Júnior, H.S. Nazário, H. F. de Andrade. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- _____. *Esthétique de la théorie do roman*. Paris: Gallimard, 1978.
- _____. *Discurso na vida e discurso na arte - sobre poética sociológica* (1926). Tradução: FARACO, C.A.; TEZZA, C.. Curitiba. Texto para uso didático. Versão inglesa de I.R. Titunik (Discourse in life and discourse in art –concerning sociological poetics, publicada em V.N. Volochínov, *Freudism*, New York Academic Press, 1976).
- _____. *Para uma Filosofia do Ato* (1919-1921). Tradução: FARACO, C.A.; TEZZA, C.. Curitiba. Texto para uso didático. Versão americana de V. Liapunov (Toward a Philosophy of the Act, Austin: University of Texas Press, 1993)
- BARAÚNA, O. Rodrigues. *Brincando com poesia: uma contribuição à aprendizagem através da linguagem poética e da brincadeira*. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2003.
- BASTOS, Â. *Criança se expressa pelas brincadeiras: menos ruas e mais brinquedotecas*. Diário Catarinense, 24 de maio de 2005.
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução: M. V. Mazzari. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- _____. *A criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. *Obras Escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENEDET, M. C. *Brinquedoteca na escola: entre a institucionalização do brincar e a estetização do aprender*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- BILLET, S. Working Participatory Practices – conceptualizing Workplaces as Learning Environments. In: *Journal of Workplace Learning*, n. 16, v. 5/6, 2004, p. 312-324.
- BRASIL. *Convenção sobre os direitos da criança*. Adotada pela resolução n. L . 44 (XLV) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990.
- _____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA, 1991.
- _____. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Lei 9394/96. Brasília: MEC, 1997.

- _____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997.
- _____. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE/Estação Gráfica, 2006. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=945>. Acesso em: 03/05/2008.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- _____. *Jogo e educação*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.
- _____. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortes, 2004.
- _____. *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica, 2005
- _____. & BEZILLE, H. De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'Education. In: *Revue française de pédagogie*. Paris, n. 158, janvier-février-mars, 2007. p. 117-160.
- BUCKINGHAM, D. *After the death of childhood: growing up in the age electronic media*. Cambridge: Poly Press, 2000.
- BUTLER, J. *Défaire le genre*. Traduction: Maxime Cervulle. Paris: Amsterdam, 2006.
- CANEVACCI, M. *Sincretismos: uma exploração das hibridizações culturais*. São Paulo: Studio Nobel, 1996.
- CALLOIS, R. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard, 1958.
- CASTRO, L. R. de. O lugar da infância na modernidade. In: *Psicologia: Reflexão e crítica*. Porto Alegre, v.9, n.2, 1996. p. 307-335.
- CATALAN, O. A.; PEREDO, C. M. C. El impacto de las ludotecas comunitáras. In: 11^{ème} CONGRES INTERNATIONAL DES LUDOTHEQUES, de 13 à 17 de outubro/2008, Paris. *Cahier de résunés - Supplément à la Revue de L'Association des Ludothèques Françaises*, n.28, Paris, 2008.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). *Educação Básica no Brasil nos anos 90: políticas governamentais e ações da sociedade civil*. Relatório, 2001.
- CERTEAU, M. de. *L'invention du quotidien. I Arts de faire*. Paris: Gallimard, 1990.

- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CHIAROTO, A. *Les ludothèques*. Paris: Ed. du Cercle de la Librairie, 1991. (Collection Bibliothèques).
- CLOT, Y. *La Fonction Psychologique du travail*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.
- _____. (Org.). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. In: *Education Permanente*. Genève, v. 1, n. 164, 2001.
- COHN, C. A criança, o aprendizado e a sociologia na antropologia. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S., ANGELA N. (Org.). *Crianças indígenas: antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. p.213-235.
- CORDAZZO, S. T. D. *Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. In: *Estudos e Pesquisa em Psicologia*. UERJ, RJ, ano 7, n.1, 2007.
- COSTA, C. Entre quatro paredes. In: *Educação*. São Paulo, ano 28, n.250, fev. 2002. p.45-53.
- CUNHA, N. H. S. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Vetor, 2001.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- DA MATA, R. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie*. Paris: Éditions de Minuit, 1980.
- DINELLO, R. Las ludotecas en la posmodernidad (Une visión latinoamericana). In: SOLE, M. de B. (Org.). *Las ludotecas: instituciones de juego*. Barcelona: Octaedro, n. 29, 2000. p. 182 – 195.
- FANTIN, M. *Cidade dividida*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.14, mai.jun.jul.ago. 2000. p.19-34.
- FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. (Org.). *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979. p.153-258.

- FIORIN, J.L.. Interdiscursividade e interdiscursividade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.
- FONSECA, M. J. da. *Participação das famílias na instituição pública de Educação Infantil: limites e possibilidades*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- _____. GONÇALVES, R. I. *Projeto Brincando se Aprende*. Canto da Lagoa, Florianópolis (mimeo).
- FONTANA, R; A.C.. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____; CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.
- FOUCAULT, M. *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado, s.d. Retirado de: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/biblio.html>. Acesso em: 02/09/2008.
- FRANÇA, L.C.M. *Caos – Espaço – Educação*. São Paulo: Annablume, n. 21, 1994.
- FRIEDMANN, A. A evolução do brincar. In: *O direito de brincar: a brinquedoteca*. 4.ed. São Paulo, 1998. p. 25-35.
- GINZBOURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das letras das Letras, 2007.
- _____. Signes, traces, pistes: racines d'un paradigme de l'indice. In: *Le Débat*, 1980. p. 1-44.
- GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: *Cadernos Cedes*. São Paulo, n. 24, 1991. p. 17-24.
- _____. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Papyrus, n. 42, 1992.
- _____. Os modos de participação do outro nos processos de significação da criança. In: *Temas em Psicologia - SBP*. Ribeirão Preto: Gráfica e Editora do FCA, v. 1, 1993. p. 1-5.
- _____. Interações infantis em creche e a construção de representações sociais de gênero. In: *Coletâneas da ANPEPP*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, n.4, 1996.

- _____. As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecília (Org.). *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997. p.11-28.
- _____. *O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens*. In: *Anais da 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, Caxambu, 2000.
- _____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, n. 50, 2000a. p.9-25.
- GONÇALVES, R. M. *Educação popular e boi-de-mamão: diálogos brincantes*. 2006. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- GONÇALVES, R. de C. P. *Arquitetura escolar: a essência aparece. Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HARVEY, D. *A condição da Pós-modernidade: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- DARRÉ, J.-P.. Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. In: DARRÉ, J.-P. (Org.). *Pairs et experts dans l'agriculture*. Toulouse: Erès, 1994. p.15-29.
- JENKS, C. Constituindo a criança. In: *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto, n.17, 2002. p. 185-216.
- JOBIM E SOUZA, S. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In. KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996. p. 39-55.
- _____. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S., KRAMER, S. (.Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção questões e nossa época; v. 107).

- _____; SALGADO, R.G.; PEREIRA, R.M.R.. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. In: *Cadernos CEDES*. vol.25, n. 65. Campinas, 2005. p.9-24.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira uso e significações dentro de contextos culturais. In: SANTA, M. P. S. (Org). *A brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.23-40.
- _____. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. *O Direito de Brincar: a brinquedoteca*. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1998. p.53-63.
- _____. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p.13-34.
- _____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. In: *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo. v.27, n.2, jul. dez. 2001. p.229-265.
- _____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KOHAN, W. O. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KRAMER, S. Políticas para a infância, formação cultural e educação contra a barbárie – paradoxos e desafios da contemporaneidade. In: *Congresso Internacional Mundos Sociais e Culturais da Infância*, 01., 2000, Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 2000. p. 64-75.
- _____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996. p. 13-38.
- KVORTRUP, J. *A infância na Europa: novo campo de pesquisa social*. Tradução: H. Antunes. Centro de documentação e informação sobre a criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999. (mimeo).
- LAGO, M. C. de S. *Modos de Vida e Identidade: sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.
- LAMB, M. E. *O brincar na escola: manifestações e perspectivas culturais*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.
- LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: J. W. Geraldi. In: *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, n.19, jan/abril. 2002. p. 20-28.

- LEITE, F. *Laje é área de lazer e armadilha: queda dessas estruturas é uma das principais causas de internação e mortes de crianças em SP*. Folha de São Paulo, 27 de janeiro de 2002.
- LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. p.119-142.
- LEPLAT, J., & HOC, J.-M. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. In : *Cahiers de Psychologie Cognitive*, v.3, n.1, 1983. p 49-63.
- LIMA, A. da C. *Brincado se aprende*. 2006. (mimeo).
- LIMA, M. W. de S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- _____. *A importância da qualidade do espaço na educação das crianças*. São Paulo: Criança, n.27, 1994.
- _____. *Arquitetura e Educação*. São Paulo: Nobel, 1995.
- LÖFDAHL, A.. Preschool Teachers Conceptions of Children's "Chaotic Play". In: MACMAHON, F. F.; RONALD, E. Lythe; SUTTON-SMITH, B. (Edit.). *Play: An Interdisciplinary Synthesis. Play & Culture Studies*. University Press of América, v. 6, 2005. p. 195- 204.
- LOPES, K. do S. M. *Ocupação do espaço e organização social de crianças em uma brinquedoteca*. 2000. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.
- LUNA, S.V.. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1998.
- LUPI, J. e S. *São João do Rio Vermelho: memória dos Açores em Santa Catarina*. Florianópolis: Grafosul, s.d.
- MACARINI, S. M. ; VIEIRA, M. L. O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. In: *Revista Brasileira do Desenvolvimento Humano*. São Paulo, v. 16, 2006. p. 49-60.
- MACIEL, E. M. de M. *O jogo na sala de aula e a construção do conhecimento matemático*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.
- MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R. Criação e manutenção de brinquedotecas: reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias. In. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v.15, n. 1, 2002.
- MANSON, M. Jouets d'hier, enjeux d'aujourd'hui. In: GLAUMAUD-CARRE, M. (Coord.). *Plaisir d'enfances. L'enfant, acteur de lien social*. Paris: Syros, 1995.

- _____. Peut-on penser le jouet en dehors de son rôle éducatif? La réponse de l'histoire. In: 11^{ème} *Congres International des Ludothèques*, de 13 à 17 de outubro/2008, Paris. *Cahier de resums* - Supplément à la Revue de L'Association des Ludothèques Françaises, n.28, Paris, 2008.
- MARTINS, C. A. *Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.
- MARTINS, J. A. O. J.. *O jogo protagonizado: um estudo sobre o desenvolvimento do jogo protagonizado em um grupo de crianças de educação infantil*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.
- MARTON, S. *Café Filosófico: a vida profissional – o Workaholic*. São Paulo: Cultura Marcas, 2005. DVD 1. Disponível em: <http://pt-br.wordpress.com/tag/cafe-filosofico-scarlett-marton-palestra-tv-cultura-cpfl-filosofia-workaholic-trabalho/>. Acesso em: 22 de agosto de 2008.
- MARCELINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papyrus, 1997.
- MAZZILLI, C.de T. S. *Arquitetura lúdica: criança, projeto e linguagem*. Estudo de espaços infantis educativos e de lazer. 2003. Tese. (Doutorado Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. In. *Temas em Psicologia – SBP*. Ribeirão Preto: Gráfica e Editora do FCA, n.3, 1994. p. 59-71.
- MENDES, M. L. *Brinquedos e brincadeiras no recreio escolar: significados e possibilidades*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Goiás, Goiânia, 2004.
- MIRANDA, M. G. de. O processo de socialização na escola; a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. ; CODO, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 125-135.
- MIRANDA, S. F. *Prática pedagógica das Séries Iniciais: do fascínio do jogo à alegria do aprender*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- MIZUKAMI, M.G.N.. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1986.

- NASCIMENTO, C. T. de J. S. *Atividades livres de crianças na escola e a aquisição de habilidades motoras*. 2001. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2001.
- NORONHA, M. P. *Brincando de cinema: um estudo sobre o videoprocesso num contexto de ensino-aprendizagem*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- OBANDO, A. C. Las ludotecas en las políticas de equidade e inclusión social. In: *11^{ème} Congres International des Ludotheques*, de 13 à 17 de outubro/2008, Paris. *Cahier de resumés - Supplément à la Revue de L'Association des Ludothèques Françaises*, n.28, Paris, 2008.
- OCHOA, M. G. El uárhkua; un contenido regional lúdico en el mundo de hoy. In: *11^{ème} Congres International des Ludotheques*, de 13 à 17 de outubro/2008, Paris. *Cahier de resumés - Supplément à la Revue de L'Association des Ludothèques Françaises*, n.28, Paris, 2008.
- OLABUÉNAGA, J. I. R. *Metodologia de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidade de Deusto, 1999.
- OLIVEIRA, C. M. A. S. de. *O ambiente urbano e a formação da criança*. 2002. Tese. (Doutorado Arquitetura e urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- OLIVEIRA, T.; GUMERI, E.B.. As alterações do trabalho e suas influências na educação do homem burguês: século XII. In: *Anais da Jornada de Estudos Antigos e Medievais*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2002. p. 37-38.
- OLIVEIRA, L. T. A.. *O Rio Vermelho no seu vir-a-ser cidade: estudo da dinâmica da organização espacial*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- OLIVETTI, C. E. *A arte de brincar e construir a leitura e a escrita*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- PIAZZA, W. F.. *Santa Catarina: sua história*. Florianópolis: Ed. da UFSC /Ed. Lunardelli, 1983.
- PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PERROTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

- _____. A criança e a produção cultural (apontamentos sobre o lugar da criança na cultura). In: ZILBERMAN, R. (Org.). *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990a.
- PETERS, L. L.; ZANELLA, A. V. Videografia e análise microgenética como ferramentas para a pesquisa em Educação Física escolar. In: VAZ, A. F. V.; SAIÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física*. Florianópolis: UFSC, 2002. p. 65-83.
- _____. et al. Labrinca: Relato e reflexões de um projeto interdisciplinar. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Campinas: CBCE, 2003. 1 CD-Rom.
- _____; COSTA, F. C. B. Um jogo de parcerias entre Educação Física e arte nas brincadeiras da cultura açoriana. In: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). *Conversas de escola*. Florianópolis: Grupo Sapeca, 2006. p. 67-81.
- _____. Du Boi-de-mamão au Yu-Gi-Oh : aspects de la culture ludique de la communauté du « Canto da Lagoa », à Florianópolis (SC), Brésil. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Brincar) – Université Paris 13, Paris, 2007.
- PERREIRA, M. Â. C. M. *Brincar é fazer o quê? A atividade de brincar na concepção da criança*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.
- PINO, A. Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. In: *Coletâneas da ANPEPP*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, n.4, 1996. p.11-31.
- _____. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, M. R. B. *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- PINTO, M. ; SARMENTO, M. J.(Org.). *As crianças, contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho, 1997.
- PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). *As crianças, contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.
- PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998, p. 171-198.

- POZAS, D. G. *A influência das brincadeiras livres e dirigidas no desenvolvimento cognitivo da criança*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. *Cadastro da unidade escolar. Plano de Trabalho-2006-Escola Desdobrada Municipal João Francisco Garcez*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2006.
- _____. *Projeto Político Pedagógico. Escola Desdobrada João Francisco Garcez*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2005.
- QUINTEIRO, J. O Direito à Infância na Escola: por uma Educação contra a Barbárie. In: SARMENTO, J.S. ; CERISARA, A.B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004. p.163-179.
- QVORTRUP, J. Childhood in Europe: a new of social research. In: CHISHOLM, L. et al. *Growing up in Europe: Contemporary in Childhood and youth studies*. New York, 1995. p. 7-19.
- RAMALHO, M. T. de B. *A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil*. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- RAMALHO, M. R. de B. e SILVA, C. C. A Brinquedoteca. In: *Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, v. 8/9, 2003/2004.
- REDDÉ, G. Activité ludique: jouets et environnements. In : *Acts des universités d'été de L'Association des Ludothèques Françaises*. Paris: [s.n. et s.d.]. p.41-44
- RIAL, C. S. Racial and Ethnic Stereotypes in Brazilian Adeversiting e Manezinho: de ofensa a troféu. In: *Antropologia em Primeira mão*, v. 1, n. 44, 2001. p 1-23.
- RIVIÈRI, A. *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor, 1985.
- ROCHA, M. S. P. de M. L. *Não brinco mais: a desconstrução do brincar no cotidiano educacional*. 2.ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2005.
- ROCHA, B. dos S. *Brincando na escola: o espaço escolar como criação e crescimento*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2003.
- ROSSETTI, C. B. *Preferência lúdica o jogos de regras: um estudo com crianças e adolescentes*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

- ROUCOUS, Nathalie. *La ludothèque et le jeu: les représentations sociales de l'enfant d'une institution de loisirs*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Université René Descartes – Paris V, Paris, 1997.
- _____. La Ludothèque, une approche spécifique du jouet. In: BROUGÈRE, Gilles (Org.). *Actes du Colloque International sur le Jouet: Jouets et objets ludiques. Les champs de la recherche*. Angoulême-FR. nov, 1997. Paris: Université Paris Nord et Centre Universitaire de la Charete, 1997. p. 99-102.
- _____; BROUGERE, G. Loisir et éducation. L'apport d'une nouvelle institution: la ludothèque. In. *Revue Française de Pédagogie*, n.124, juillet/août/septembre, 1998. p. 91-98.
- SALES, L.C.. *O valor simbólico do prédio escolar*. Teresina: EDUFPI, 2000.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Convite a Estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- SANDER, L.; ZANELLA, A. V. Memória e experiência no processo de formação estética de professor (as). In: *Alethea*, Canoas: Ed. Ulbra, n. 28, jul./dez. 2008. p. 60-76.
- SANTOS, D. P. dos. *O jogo de imaginar, construir e narrar: uma experiência de ensino-aprendizagem com fantoches e crianças da 3ª Série do Ensino Fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2004.
- SANTOS, S. M. P. *Brinquedoteca: sucata na brinquedoteca*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SARMENTO, M. J. e PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In. SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Org.). *As crianças – Contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho, 1997.
- SAWAIA, B. B. Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUPE/CED/UFSC, 2006. p.85-94.
- SCHNEIDER, M. L. “*Brincar é um modo de dizer*”: um estudo de caso em uma escola pública. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- SILVA, M. A. S. S.; GARCIA, M. A. L.; FERRARI, S. C. M.. *Memória e brincadeira: na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução: Neide Luzia de Rezende. In: *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Autores Associados, n. 112, março. 2001. p. 7-60.
- SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: *Cadernos Cedes*. Campinas: Papirus, n. 24, 1991.
- _____. Construção de conhecimentos e produção de sentido: significação e processos dialógicos. In: *Temas em Psicologia-SBP*. Ribeirão Preto: Gráfica e Editora FCA, n.1, 1993. p.7-16.
- _____; GÓES, C. (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____; NOGUEIRA, A. L. H.. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C.. (Org). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.
- _____; LAPLANE, A. L. F.. Processos de cultura e internalização. In: *Viver: mente & cérebro: Lev Semiovich Vygotsky*. Rio de Janeiro: Ediouro/São Paulo: Segmento-Duett., n.2, 2005.
- _____. Experiência e discurso como lugares de memória. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p.117-130.
- SOARES, J. J. *Revisitando o lúdico no saber popular: as brincadeiras infantis populares na escola pública*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.
- SOARES, N. F. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). *As crianças - contextos e identidades*. Portugal: Universidade do Minho, 1997. p. 77-110.
- SOLÉ, M. de B. *O jogo infantil (Organização da Ludoteca)*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança, 1992.

- TRAGETON, A. Play in lower primary school in Norway. In: MACMAHON, F. F.; RONALD, E. Lythe; SUTTON-SMITH, B. (Edit.). *Play: An Interdisciplinary Synthesis. Play & Culture Studies*. University Press of América, v. 6, 2005. p. 157-177.
- TEPLOV, R. M.. Aspectos psicológicos de la educación artística. In: *Luria, Leontiev, Vigotski: psicología e pedagogía*. Traducción del italiano M. E. Benítez. 2. ed. Madrid, España: Ediciones Akal, SA, 2004.
- TOBIN, J. Rôle de la théorie dans le mouvement Reconceptuliser l'éducation de la petite enfance. In. BROUGERE, G.; VANDENBROECK, M. (Dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxeles: P.I.E. Peter Lang S.A., 2007. p. 23-52.
- TUBELO, L. C. P. *Psicocinética e brincar: construção do vocabulário lingüístico, escrito e psicomotor da criança*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- VIENNE, P. Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire? Des mystères du terrain au bricolage sociologique. In: *Education e Societés*. Paris, n.16, 2005. p. 177-192.
- VINCENT, G.. *L'éducation prisionière de la forma scolaire? Scolarization e socialisation dans le sociétés industrilles*. Lyon: PUL, 1994.
- VYGOTSKI, L. S. *Formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. Método de investigación. In: VYGOTSKY, Lev S.. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.
- _____. Problemas del desarrollo de la psique. In: VYGOTSKY, Lev S.. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 2. ed., 2000.
- _____. *La imaginação y el arte en la infancia*. 6. ed. Madri: Akaal, 2003.
- _____. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ZAGO, C. U. *Alternativas para trabalhar as dificuldades de aprendizagens baseadas no lúdico*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- ZANELLA, A. V. *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Ed. da Univali, 2001.

- _____. *O ensinar e o aprender a fazer renda de bilro: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural*. 1997. Tese (Doutorado Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.
- _____. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. In: *Psicologia e Sociedade*, v. 16, n.1, 2004. p.135-145.
- _____. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: *Psicologia e Sociedade*, v.17, n.2, 2005. p.99-104.
- _____. Pode até ser flor se flor parece a quem o diga: reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Org.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUPE/CED/UFSC, 2006. p.33-47.
- _____. Destruição da arte Destrutiva e constituição do sujeito. In: *Informática e educação: teoria e prática*. Porto Alegre, v. 10, n. 2, jul/dez. 2007. p.39-48.
- _____. Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção. In: LENZI, L.; DA RÓS, S.Z.; SOUZA, A.; GONÇALVES, M. (Org.). *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006a. p.139-150.
- ZANLUCHI, F. *Desenvolvimento da capacidade criativa, atividade lúdica e educação*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.
- ZUCOLOTO, P. C.S.do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. In: *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*. n.17, v.1, 2007, p. 136-145.
- WOODHEAD, M. Le développement du jeune enfant: une affaire de droits. In: BROUGERE, G.; VANDENBROECK, M. (Dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxeles: P.I.E. Peter Lang S.A., 2007. p. 139-206.

10. Lista de figuras

Figura 1 : Foto do Canto da casinha	49
Figura 2 : Foto do canto das miniaturas Figura 3 : Foto do canto das miniaturas.....	50
Figura 4 : Foto da delimitação do espaço com um computador de plástico	50
Figura 5 : Foto do canto da casinha Figura 6 : Foto do canto das miniaturas	51
Figura 7 : Foto do canto das histórias e dos jogos.....	51
Figura 8 : Foto do espaço dos instrumentos musicais	52
Figura 9 : Foto do pátio e do parque da escola.....	52
Figura 10, 11 e 12 : Fotos de casas do bairro Canto da Lagoa - Leila Peters, em 08/2006.	78
Figura 11 : Foto do cartaz contendo imagens das atividades que aconteceram na brinquedoteca no I Trimestre Letivo/2006	112

11. Lista de gráficos

Gráfico 1: Autorização dos pais para a participação na pesquisa.....	56
Gráfico 2: Autorização dos pais para a participação na pesquisa por turma.....	56
Gráfico 3: Origem dos pais das crianças	71
Gráfico 4: Escolaridade dos pais das crianças.....	71
Gráfico 5: Profissão dos pais das crianças.....	72
Gráfico 6: Renda familiar dos pais das crianças.....	73
Gráfico 7: Local de nascimento das crianças	74
Gráfico 8: Local de habitação das crianças	74
Gráfico 9: Participação das crianças ao questionário	76
Gráfico 10: Participação das crianças ao questionário por turma	76
Gráfico 11: O local onde as crianças e os pais e crianças brinca(va)m.....	80
Gráfico 12 : Espaço desejado pelas crianças mas não disponível para brincar.....	81
Gráfico 13 : Com quem as crianças e os pais brinca(va)m	83
Gráfico 14 : Número de irmãos por criança	84
Gráfico 15 : Os brinquedos citados pelos pais e pelas crianças	86
Gráfico 16 : As brincadeiras citadas pelos pais e pelas crianças.....	87
Gráfico 17 : Os brinquedos desejados pelas crianças.....	91
Gráfico 18 : Os brinquedos desejados pelos pais	91
Gráfico 19 : Os programas de TV mais assistidos pelos meninos e pelas meninas	94
Gráfico 20. As atividades dirigidas e as atividades livres desenvolvidas na brinquedoteca durante o II Trimestre Letivo/2006:	142

12. Lista de tabelas

Tabela 1 : Distribuição das professoras no quadro funcional da escola.....	47
Tabela 2 : Resumo da reunião sobre a Agenda 21	79
Tabela 3 : As atividades permitidas na hora do recreio para cada dia da semana.....	167

13. Lista de episódios

Episódio 1 : Por que jogar futebol somente em dois dias no recreio? (24/08/2006).....	168
Episódio 2: Quem disse que nós não jogamos futebol? (24/08/2006)	170
Episódio 3: Eu sei onde eles escondem a bola! (24/08/2006)	171
Episódio 4 : Você vai ser escalado pra jogar na seleção brasileira! (20/06/2006).....	172
Episódio 5: A gente vai fazer o campeonato com uma condição... (22/06/2006).....	174

Episódio 6: Banco Imobiliário, Dinheiro do Mês, é matemática também! (01/06/2006) .	176
Episódio 7: Vamos botar em votação. Não esqueçam do combinado! (17/08/2006).....	177
Episódio 8: Ah se eu pudesse trazer o meu videogame para a escola... (05/09/2006)	182
Episódio 9 : Compre! Compre! (05/09/2006)	184
Episódio 10 : Daí tu assaltou a nossa casa, tá? (15/08/2006)	185
Episódio 11 : Posso brincar? (04/07/2006).....	196
Episódio 12 : Tem carrinho rosa? (04/07/06).....	202
Episódio 13 : Eu tenho pinto (30/08/2006)	204
Episódio 14 : Esse é o mistério do jogo (20/06/06).....	208
Episódio 15 : Não tem casinha? (22/06/2006)	209
Episódio 16 : O que está escrito aqui? (22/06/2006).....	211
Episódio 17 : O jogo do Caracol (19/09/2006).....	225
Episódio 18 : O desfile (19/09/2006)	226
Episódio 19 : A escola enquadra e amarra (19/09/2006).....	231
Episódio 20 : Mudando o foco do olhar (19/09/2006)	232
Episódio 21 : A importância de momentos de formação (19/09/2006).....	235
Episódio 22 : A relação trabalho x brincar na escola (19/09/2006)	236

14. Lista de anexos

Anexo 1 : Planta Baixa da escola e da brinquedoteca	268
Anexo 2 : Carta de Apresentação	269
Anexo 3 : Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	271
Anexo 4 : Questionário enviado às famílias:.....	275
Anexo 5 : Roteiros de entrevistas com a equipe pedagógica	277
Anexo 6 : Roteiro de questões para o encontro sobre o brincar	279
Anexo 7 : Tabela dos brinquedos citados pelos pais e pelas crianças nos questionários ..	280
Anexo 8 : Tabela das brincadeiras citadas pelos pais e pelas crianças nos questionários.	281
Anexo 9 : Quadro síntese das contradições referentes à “valorização da infância e do brincar no universo escolar”	282
Anexo 10 : Quadro síntese das contradições referentes à “formação e dos professores” .	283
Anexo 11 : Resumo das atividades dirigidas e das atividades livres realizadas na brinquedoteca.....	284
Anexo 12 : Convenções utilizadas para as transcrições dos episódios:	285
Anexo 13 : Grade curricular da disciplina de Arte (PPP da escola, p. 15):.....	286
Anexo 14 : Ponto de Observação	286

15. Lista de siglas

ABBri	Associação Brasileira de Brinquedotecas
ABRINQ	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
ALBAN	Programa de bolsas de alto nível da União Européia para a América Latina
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CA	Colégio de Aplicação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas a Ação Comunitária
EF	Educação Infantil
GAPLAN	Gabinete de Planejamento de Florianópolis
ITLA	International Toy Library Association

LABRINCA	Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEI	Núcleo de Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PO	Ponto de Observação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

16. Anexos :

Anexo 1 : Planta Baixa da escola e da brinquedoteca



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Carta de Apresentação

De: **Leila Lira Peters**

Aluna regularmente matriculada na Pós-Graduação em Psicologia na UFSC

Para: **Andréa Costa Cidade de Lima**

Diretora da Escola Desdobrada Municipal João Francisco Garcez.

Senhora Diretora,

Venho por meio desta, solicitar sua autorização, enquanto representante legal dessa instituição de ensino, para executar meu projeto de pesquisa intitulado “*O brincar numa brinquedoteca escolar: um estudo de caso*” do mês de abril ao mês de setembro do corrente ano.

Comprometo-me em encaminhar todos os documentos necessários ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, bem como em seguir rigorosamente os procedimentos éticos de uma pesquisa científica.

Sem mais para o momento, agradeço sua atenção.

Mauro Luis Vieira

Vice-Coordenador da Pós-Graduação

Leila Lira Peters

Florianópolis, 10 de abril de 2006

Anexo 3 : Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os pais das crianças)

A professora de Educação Física do Colégio de Aplicação **Leila Lira Peters**, está desenvolvendo a pesquisa intitulada “**O brincar em uma brinquedoteca escolar: um estudo de caso**” com o objetivo de identificar *como se caracteriza o brincar em uma brinquedoteca escolar, suas características e contribuições para o processo de formação.*

Este estudo é necessário pois pretende: a) Identificar condições que propiciam a valorização da brincadeira como meio para desenvolver aspectos cognitivos, sociais e afetivos das crianças; b) Obter subsídios que defendam a valorização do brincar enquanto uma forma de construção do conhecimento de maneira prazerosa e significativa para as crianças; c) Identificar potenciais benefícios que a brinquedoteca pode propiciar à educação e ao desenvolvimento das crianças; d) compreender o papel dos professores nesse espaço lúdico, e e) a partir dos resultados da pesquisa, socializar as possibilidades educativas das brinquedotecas no ambiente escolar, o que pode servir de referência para outras escolas públicas.

Para a coleta de dados junto aos alunos de 1a à 4a séries, serão realizadas observações através de filmagens de crianças brincando na brinquedoteca da Escola Desdobrada Municipal João Francisco Garcez. Estes procedimentos não trazem riscos ou desconfortos para os participantes, uma vez que ocorrerão em situações que as crianças estarão brincando livremente.

Neste sentido, estou ciente:

▪ De que existem duas pesquisadoras responsáveis por esta investigação: Leila Lira Peters como pesquisadora principal e a professora Doutora Andréa Vieira Zanella como orientadora do projeto de pesquisa e pesquisadora responsável;

▪ De que será garantido o direito de sigilo do nome da criança que sou responsável, sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral desta pesquisa, tais identidades serão reveladas, se assim eu o desejar;

▪ De que não existe nenhum risco potencial para as crianças pesquisadas;

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

▪ De que não há obrigatoriedade de participação nesta investigação e mesmo depois de iniciada é possível desistir sem haver penalizações.

▪ De que os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, a fim de proporcionar o incremento de práticas educacionais onde a brincadeira se constitua como ferramenta para o desenvolvimento/aprendizagem no espaço escolar;

▪ De meu direito de acesso às informações coletadas e aos resultados obtidos;

Eu, _____, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa: “**O brincar em uma brinquedoteca escolar: um estudo de caso**” e concordo que os dados da criança

_____ sob minha responsabilidade sejam utilizados na realização da mesma.

Florianópolis,

Assinatura do responsável: _____ RG: _____

Nome da criança _____ Série _____

Endereços para contato em caso de dúvidas ou desistência:

Pesquisadora principal: Leila Lira Petes

Endereço: Servidão Maria Dorotéia da Rocha, 357

Rio Tavares – Florianópolis– SC – Cep:88.048-416

Fone: (48) 3338-4417 ou (48) 9967-6955

E-mail: leilapeters@yahoo.com.br

Pesquisadora Responsável: Andréa Vieira Zanella

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

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

88040-970

Fone: (48) 3331-8566

E-mail: azanella@cfh.ufsc.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os adultos)

A professora de Educação Física do Colégio de Aplicação **Leila Lira Peters**, está desenvolvendo a pesquisa intitulada “**O brincar em uma brinquedoteca escolar: um estudo de caso**” com o objetivo de identificar *como se caracteriza o brincar em uma brinquedoteca escolar, as suas características e contribuições para o processo de formação*.

Este estudo é necessário pois pretende: a) Identificar condições que propiciam a valorização da brincadeira como meio para desenvolver aspectos cognitivos, sociais e afetivos das crianças; b) Obter subsídios que defendam a valorização do brincar enquanto uma forma de construção do conhecimento de maneira prazerosa e significativa para as crianças; c) Identificar potenciais benefícios que a brinquedoteca pode propiciar à educação e ao desenvolvimento das crianças; d) compreender o papel dos professores nesse espaço lúdico, e e) a partir dos resultados da pesquisa, socializar as possibilidades educativas das brinquedotecas no ambiente escolar, o que pode servir de referência para outras escolas públicas.

Para a coleta de dados junto aos alunos de 1ª à 4ª séries, serão realizadas observações através de filmagens de crianças brincando na brinquedoteca da Escola Desdobrada Municipal João Francisco Garcez. Como haverá professoras e uma brinquedista acompanhando-as nesse espaço elas também serão consideradas como sujeitos da pesquisa, uma vez que estarão envolvidas nas atividades e aparecerão nas filmagens. Assim como a diretora, a coordenadora pedagógica, a brinquedista e, eventualmente, as professoras serão também consultadas por meio de entrevistas.

Da mesma forma,

Neste sentido, estou ciente:

▪ De que existem duas pesquisadoras responsáveis por esta investigação: Leila Lira Peters como pesquisadora principal e a professora Doutora Andréa Vieira Zanella como orientadora do projeto de pesquisa e pesquisadora responsável;

▪ De que será garantido o direito de sigilo do meu nome, sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral desta pesquisa, tais identidades serão reveladas, se assim eu o desejar;

▪ De que não existe nenhum risco potencial para as pessoas pesquisadas;

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

▪ De que não há obrigatoriedade de participação nesta investigação e mesmo depois de iniciada é possível desistir sem haver penalizações.

▪ De que os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, a fim de proporcionar o incremento de práticas educacionais onde a brincadeira se constitua como ferramenta para o desenvolvimento/aprendizagem no espaço escolar;

▪ De meu direito de acesso às informações coletadas e aos resultados obtidos;

Eu, _____ fui esclarecido(a) sobre a pesquisa: **“O brincar em uma brinquedoteca escolar: um estudo de caso”** e concordo em participar da realização da mesma.

Florianópolis,

Endereços para contato em caso de dúvidas ou desistência:

Pesquisadora principal: Leila Lira Peters

Endereço: Servidão Maria Dorotéia da Rocha, 357

Rio Tavares – Florianópolis– SC – Cep:88.048-416

Fone: (48) 3338-4417 ou (48) 9967-6955

E-mail: leilapeters@yahoo.com.br

Pesquisadora Responsável: Andréa Vieira Zanella

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

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

Fone: (48) 3331-8566

E-mail: azanella@cfh.ufsc.br

Anexo 4 : Questionário enviado às famílias:

Nome da criança:.....Série.....

Data de nascimento.....Local:.....

Nome dos responsáveis e grau de parentesco: Natural de Profissão/local/tempo Renda Formação

Endereço residencial:.....

Principais atividades realizadas pela criança no seu dia-a-dia:

Durante a semana:
Nos finais de semana:

Em relação às brincadeiras das crianças:

1.Do que seu (sua) filho (a) brinca?
2.Com quais brinquedos?
3. Com quem brinca?
4. Você brinca com ele (a) ou o (a) acompanha de alguma forma nas suas brincadeiras? Como e quando?
4.Onde ele (a) brinca?
5. Quanto tempo ele (a) por dia brinca durante a semana e nos finais de semana?
6. Tem algum lugar que você considera importante para brincar, mas que não é disponível?
6.Tem algum brinquedo ou objeto que ele (a) gostaria de possuir, mas não tem acesso?
Quanto tempo seu (sua) filho (a) assiste televisão por dia: durante a semana? E nos finais de semana? Quais programas ele (a) assiste?

Em relação às brincadeiras dos responsáveis quando eram crianças:

1. Do que vocês, adultos e responsáveis pelas crianças, brincavam quando eram crianças?
2. Com quais brinquedos brincavam?
3. Quanto tempo por dia vocês brincavam: durante a semana e nos finais de semana?
4. Onde brincavam?
5. Com quem brincavam?
6. Tem algum brinquedo ou objeto que vocês gostariam de possuir na época, mas não podiam?

Anexo 5 : Roteiros de entrevistas com a equipe pedagógica

Entrevista com a diretora da escola

- Contar sobre a história da escola no bairro – caracterização da população que frequenta a escola: perfil sócio-econômico – renda dos pais, índice de reprovação e participação das famílias
- Caracterização da escola: questões burocráticas, tamanho, número de funcionários, professoras substitutas, efetivas, EF e Arte
- A quanto tempo é diretora da escola?
- Se acompanhou o processo de construção da brinquedoteca. Como?
- Se tem participação atualmente na brinquedoteca. Qual?
- Seu ponto de vista sobre o espaço. Como o descreve
- Quais são as experiências que os alunos têm na brinquedoteca?
- Essas experiências contribuem para a formação dos alunos? Em que medida?
- O que mudou na escola depois de ser implantada a brinquedoteca?
- O que esse espaço significa para a escola? Como os professores significam esse espaço?
- E os professores substitutos, como são inseridos nesse espaço?
- Em que momento os alunos vão para na brinquedoteca?
- O que as crianças pensam sobre esse espaço? Elas procuram no horário oposto?
- Você considera importante o brincar na escola? Por quê?
- Que relações podem ser estabelecidas entre este espaço e a sala de aula?

Entrevista com a orientadora educacional

- Quanto tempo você trabalha nessa escola. Qual a sua função?
- Contar sobre a história da brinquedoteca: o que levou a construir esse espaço (objetivos), quando, o processo (recursos, espaço físico, participação, família e crianças).
- O que mudou de sua idealização até hoje?
- Quem é a responsável por esse espaço hoje em dia?
- Como é a sua dinâmica de funcionamento?
- Quem é a responsável pelas crianças nesse espaço?
- Qual é a função da brinquedista ?
- Qual é o papel do professor?
- Existem indicações/formação de como eles (professores) devem agir nesse espaço? Eles os seguem apesar da grande rotatividade?
- Como eles significam esse espaço? O que se espera deles?
- E como as crianças significam esse espaço?
- Existem aprendizagens na brinquedoteca? Quais?
- Por que o brincar na escola? Qual sua importância no processo de escolarização?
- As crianças podem frequentar a brinquedoteca no período oposto?

Entrevista com a brinquedista

- Fale um pouco sobre sua trajetória profissional.
- O que a levou a trabalhar aqui na brinquedoteca?
- Como foi o desafio de trabalhar nesse espaço? Como foi sua chegada aqui?
- Você teve algum tipo de suporte?
- Quem é a responsável desse espaço?
- Como se construiu a sua dinâmica de funcionamento? Por que duas vezes por semana?
- Fale um pouco sobre o planejamento com professoras. E qual é a participação dos alunos neste planejamento?
- Como você vê a participação dos professores neste espaço?

- Sobre a escolha do critério dos quatro jogos – como aconteceu e por quê o mudou?
- Como estava organizada a brinquedoteca e e como está?
- O que você acha que poderia melhorar?
- Por que os registros? Como eles são feitos?
- Por que o brincar na escola? Qual sua importância no processo de escolarização?
- O que as crianças aprendem nesse espaço?
- Qual é a diferença entre o brincar na brinquedoteca e nos outros espaços da escola?
- Há espaço para o livre brincar na escola? Qual?
- Como os professores e as crianças significam esse espaço?

Anexo 6 : Roteiro de questões para o encontro sobre o brincar

Encontro do dia 20/09/2006.

PO: Aprendizagem: Quais reflexões surgiram desse encontro que podem qualificar o uso da brinquedoteca na escola?

Questões norteadoras:

1. Brincar, para quê?
2. Ter uma brinquedoteca na escola é importante? Por quê?
3. Quais são as contribuições da brinquedoteca para a formação das crianças?
4. Qual é o papel/função do professor nesse espaço? E da brinquedista?
5. O que de mais significativo acontece lá? E neste ano, o que se destacou em cada turma?
6. E para as crianças, o que se destaca de mais significativo na brinquedoteca? Em que momentos elas demonstram isso, e de que forma essa manifestação é acolhida?
7. Quais são as principais dificuldades encontradas na utilização desse espaço?
8. O que vocês acham que pode mudar para qualificar a utilização da brinquedoteca?

Anexo 7 : Tabela dos brinquedos citados pelos pais e pelas crianças nos questionários

Tipos de brinquedos	Pais	Crianças
Ecológicos	Carrinho de lata, de madeira, de rolimã, de lomba, de bambu, cavalo de pau, carretão, boneca de pano, barzinho de folha de bananeira.	Latinhas de garrafa
Artesanais	Peteca, pião, bambolê, bilboquê, pipa, taco, elástico, bola de gude, corda, balanço, loucinha de barro e boneco de madeira	Loucinhas de barro e móveis em miniatura
Industriais	Bicicleta, aro de bicicleta, patinete, patins, roller, skate, videogame, bola, carrinho, soldadinho de chumbo, boneca, giz e quadro negro	Bicicleta, patinete, playstation, videogame, computador, Lap-top xuxa, jogos, cartas quebra-cabeça, baralhos, jogos de memória, Lego, cartas Yu-Gi-Oh, Dinheiro do Mês, Cara a Cara, Baralho Pokemon, Supertrunfo, Espião, Caçador de Pokémon, peças de montar, urso de pelúcia, boneco, boneca, roupinha de boneca, carinhos e carrinhos de Hot Weels, lápis, caneta, cadernos, livros e revista infantil

Anexo 8 : Tabela das brincadeiras citadas pelos pais e pelas crianças nos questionários

Tipo de brincadeiras	Pais	Crianças
Tradicionalis	Boi-de-mamão, roda, gato e rato, senhora condessa, passa anel, salada mista, cabra cega, estátua, calha, telefone sem fio, tudo o que o mestre mandar, alerta, pé na lata, pinica, gato mia, telefone sem fio, amarelinha, pega-pega, ajuda-ajuda, passa-passa, pega-ladrão, pic-bandeira e bate-manteiga.	Pular corda, taco, esconde-esconde, polícia e ladrão, pega-pega, amarelinha, carter e estope
De papéis	Casinha, batizado de boneca, de escolinha, de loja e de escolinha	Mamãe e filhinho, escolinha, escritório, médico, vendedor, de casinha e de Rebeldes
Junto à natureza	Pescar, caçar pássaros no mato, subir em árvores, andar de cavalo, acampar, de cabana e brincar à noite	Balanço e subir em árvore
Expressivos	Teatro, música, montar e desmontar brinquedos, fazer objetos de barro, com imaginação	Desfilar, teatro, maquiagem, dança, canto, escutar música, desenho, pintura, massinha, confecção de brinquedos e cartinha
Com bola	Jogar bola, caçador, futebol, vôlei, basquete	Jogar bola, queimada, futebol, tênis e vôlei

Anexo 9 : Quadro síntese das contradições referentes à “valorização da infância e do brincar no universo escolar”

O brincar como uma atividade dirigida	O brincar como uma atividade livre
A atenção está voltada para a criança enquanto um aluno.	A atenção está voltada para a liberdade da criança enquanto um ser.
“ <i>Brincar não é só por jogar, é para aprender</i> ”, “ <i>é uma atividade séria</i> ”, “ <i>pé no chã</i> ”.	“ <i>Brincar é por brincar</i> ”, “ <i>é brincar livremente</i> ”, “ <i>é uma atividade divertida que traz prazer</i> ”.
Ligado ao mundo do trabalho	Ligado ao mundo do lazer.
Aprendizagens de conteúdos cognitivos.	Aprendizagens de conteúdos sociais.
As atividades devem ter relação com os objetivos e com os conteúdos da sala de aula, organizados a partir de projetos de trabalho e visando resultados visíveis.	Estas atividades acontecem depois das atividades dirigidas e durante o recreio. Ele é compreendido como “ <i>brincar por brincar</i> ”, onde “ <i>as escolhas são livres</i> ” e como “ <i>sem limites</i> ”.
Participação obrigatória	Participação livre
Com este espaço objetiva-se 1) fornecer às crianças tempo e espaço escolar dedicado aos jogos e brinquedos.	O tempo era considerado insuficiente para brincar, as crianças deveriam ficar no espaço da brinquedoteca e constatou-se pouco de investimento nos brinquedos em detrimento dos jogos.
2) Valorizar as crianças através de sua participação institucional no pré-conselho de classe.	O discurso das crianças era ouvido quando o seu conteúdo interessava aos adultos.

Anexo 10 : Quadro síntese das contradições referentes à “formação e dos professores”

<p>Á princípio, a brinquedoteca foi concebida para ser também um espaço de formação de professores</p>	<p>Mas, devido às impossibilidades administrativas e a falta de tempo impossibilitaram aos professores de se encontrar durante os dois primeiros Trimestres Letivos. O projeto de formação enviado à Secretaria de Educação foi contemplado somente para receber os recursos materiais (tinta, cola, etc) e não investimentos na capacitação docente.</p>
<p>O projeto da brinquedoteca necessitava um perfil ágil e inovador da parte das professoras e da brinquedista.</p>	<p>Como não houve formação, as mesmas utilizaram experiências passadas como base de suas ações.</p>
<p>Em teoria, os adultos eram livres para atuarem nas suas escolhas e ações.</p>	<p>Mas, na realidade, as professoras eram obrigadas à participar do projeto da brinquedoteca. Além disso, o projeto da brinquedoteca e o PPP da escola as incitava a encaminhar projetos de trabalho em comum entre a sala de aula e a brinquedoteca.</p>
<p>Havia a intenção de resgatar o lúdico e a visão de infância do NEI para a sala de aula através da brinquedoteca.</p>	<p>Mas, em decorrência da forma como as atividades estavam organizadas metodologicamente na brinquedoteca, parece que era a lógica escolar que determinava as atividades lúdicas. O lugar privilegiado às atividades dirigidas e a participação obrigatória das crianças visavam um resultado escolar concreto e avaliável.</p>

Anexo 11 : Resumo das atividades dirigidas e das atividades livres realizadas na brinquedoteca

Turmas	Atividades dirigidas	Nível de participação	Atividades livres citadas no relatório trimestral enviado aos pais
1ª Série	Atividades da Copa, jogo da memória, confecção da pista de Hot Wheels (planejamento, coleta e seleção do material de sucata, confecção dos espaços, papietagem, pintura, escrita dos letreiros e placas, e vivência)	Livre	Lego, casinha, fantasias, jogo de futebol de botão, pebolim, carrinhos, bonecos, bonecas, jogo do pato e batalha naval.
2ª Série	Atividades da Copa, organização dos quebra-cabeças, re-leitura de obras de Portinari, criação de uma história sobre o Morro do Badejo e confecção de um livro sobre essa história (criação da narrativa de uma história, ilustração e montagem do livro)	Obrigatória, o que não foi seguido à risca na confecção do livro pela nova professora	Casinha, fantasias, Lego, tambores, cabaninhas, Cara-a-Cara e futebol de botão.
3ª Série	Atividades da Copa, jogo da tabuada, organização e confecção de todo o material para o campeonato de futebol de dedo (confecção dos tabuleiros de madeira, das tabelas, da taça e das medalhas), teatro de bonecos (assitir uma peça, exploração do material, técnica de manipulação, construção de narrativas para o enredo das histórias, ensaio, encenação para os colegas e apreciação da peça apresentada pelos colegas).	Obrigatória	Fantoches, casinha, Imagem e ação, futebol de prego.
4ª Série	Atividades da Copa, peça teatral para Agenda 21 (elaboração da peça em grupo, criação das narrativas, ensaio e apresentação), ensaio e apresentação do Boi-de-mamão, confecção do logotipo para a Agenda 21, e apreciação das esculturas do corpo humano realizadas no I Trimestre letivo.	Persuasão sobre a importância da participação	Futebol de botão e de prego, Detetive, Dinheiro do mês, casinha e fantasias e Barbi.

Anexo 12 : Convenções utilizadas para as transcrições dos episódios:

Discurso em itálico - fala dos sujeitos

MAJ - segmentos acentuados;

(...) - segmentos intranscritíveis – falas redundantes;

:: - alongamento de sílabas;

... - pontos de suspensão;

X - locutor não identificado;

XX - locutores não identificados;

‘ ` - citação de outras falas nos discursos;

Sublinhado - falas sobrepostas;

(comentários) - do transcritor relativos às condutas gestuais ou de ações não verbais, assim como resumo de partes de falas e de situações.

Anexo 13. Nomes fictícios atribuídos aos sujeitos adultos participantes da pesquisa

Brinquedista – Carol

Professora da 1^a série - Ana

Professora da 2^a série - Carmem

Professora da 3^a série - Bianca

Professora da 4^a série – Rita

Professor de Educação Física – Leandro

Diretora – Julia

Orientadora Pedagógica - Sandra

Anexo 13 : Grade curricular da disciplina de Arte (PPP da escola, p. 15):

	Artes plásticas	Música	Teatro	Dança
FAZER Produzir arte	Produzir oficina	Interpretar compor	atuar	dançar
APRECIAR Estética Crítica	Leitura da imagem	Audição	Assistir Teatro	Assistir Dançar
CONTEXTUALIZAR HISTORIA	História da Arte	História da música	História do Teatro	História da dança

Anexo 14 : Ponto de Observação

PO: Que reflexões surgiram a partir desse encontro que podem qualificar o uso da brinquedoteca na escola?

- Formação do ser como um todo: emocional, corporal, social, artístico, cognitivo.
- Buscar o interesse das crianças (motivar)
- Importância da avaliação para rever, replanejar os conteúdos (professor) - desenvolvimento do pensamento crítico (aluno)
- Articular – brinquedoteca/sala de aula NEI
- Como a brinquedoteca pode contribuir para a mudança na prática de sala de aula (brinquedoteca X Educação Física X sala de aula)
- Amarrar os encontros com o NEI e escola (Reflexão – formação)
- Ressignificar o aprender na brinquedoteca – papel do educador no brincar
- Resgatar os jogos da nossa época.

(Resumo escrito no quadro negro, 20/09/2006)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)