



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

GEORGIA ALBUQUERQUE DE TOLEDO PINTO

**SENTIDOS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS
DISPOSITIVOS INSTITUCIONAIS AOS MODOS DE FAZER**

**FORTALEZA
2009**

GEORGIA ALBUQUERQUE DE TOLEDO PINTO

**SENTIDOS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS
DISPOSITIVOS INSTITUCIONAIS AOS MODOS DE FAZER**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

**FORTALEZA
2009**

GEORGIA ALBUQUERQUE DE TOLEDO PINTO

SENTIDOS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS DISPOSITIVOS INSTITUCIONAIS AOS MODOS DE FAZER

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Defesa em: 06 / 03 / 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa – UFC
(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

Prof^ª. Dr^ª. Leônia Cavalcante Teixeira

Prof^ª. Dr^ª. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço

Prof^ª. Dr^ª. Bernadete de Souza Porto

À Mimi (Mirela), ao Cauã, ao Artur, à Melissa e a todas as outras crianças encantadas que hão de vir.

AGRADECIMENTOS

Acredito que existem muitos aspectos que nos fazem ser as pessoas que somos. De forma bastante resumida, apresento meus agradecimentos para quem fortalece meu lado espiritual, passando pelas pessoas que auxiliam na constituição de minha vida emocional, por aquelas que me oferecem as ferramentas necessárias para a construção de minha parte mais racional, até as pessoas que contribuíram pelo simples fato de se fazerem presentes de alguma forma e em algum momento desse longo caminho percorrido.

A Deus, pela força que me deu e que permitiu transpor todos os obstáculos que surgiram no decorrer desses anos, e pela iluminação concedida não somente na escrita de cada uma dessas linhas, como no momento de análise dos dados quando cheguei a pensar que nada fazia muito sentido.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Vasconcelos, pelo exemplo de garra, dedicação e determinação.

À minha família por compreender minhas ausências durante todo o tempo do doutorado.

Marcellus, meu marido, palavras não poderão expressar a importância de sua presença ao meu lado. Obrigada por cada palavra de incentivo, pelo ombro amigo naqueles momentos difíceis, por adiar viagens e passeios para que eu pudesse trabalhar na tese, pelo amor e carinho que temos um pelo outro e que enche nossa casa de paz e alegria.

Ao Artur, meu bebê, e meus sobrinhos Mirela e Cauã pelos sorrisos que me inspiraram e fortaleceram na escrita dessas linhas, e à Melissa que ainda está no aconchego do útero materno, mas que já vem nos enchendo de alegria.

Às minhas irmãs, Renata e Fernanda, pelo amor e o carinho que me deram ao longo de toda minha vida, além da compreensão pelas minhas ausências em muitos momentos de família.

Aos meus cunhados, Márcio e Leleco, pelo carinho que têm por mim e por terem me dado sobrinhos tão lindos, além de estarem sempre dispostos a me ajudar.

À minha mãe, Silene, por ter me oferecido tantas experiências na minha infância e que, por ser pedagoga, fez crescer em mim um sentimento todo especial por essa instituição chamada escola. E por ter ficado com o Artur todas as vezes que precisei trabalhar na tese. Ao meu pai, Augusto, que além de ter me trazido à vida, me ensinou a ser perseverante e a buscar meus sonhos.

Ao tio Cleber, pelo exemplo de fé e superação, que sempre nos dá.

Às minhas amigas queridas Luciana Campos, Renata Castelo, Luciana Queirós e Bia.

A todos do grupo de pesquisa LUDICE, em especial à Marcelle, Josélia e Raquel, que me receberam com tanto carinho quando ingressei no grupo. À Regiane que ingressou no grupo na mesma época que eu e fez comigo algumas disciplinas. Ao Janderson, à Núbia, ao Genivaldo, ao Hamilton que também me acompanharam durante muitos momentos dessa caminhada.

Ao Nelson, Jaileila, Ana Elizabete, Veriana e Bernadete pela ajuda oferecida a mim através da leitura e observações realizadas nas minhas duas qualificações.

A todos os que fazem o NDC, especialmente às professoras, aos alunos e aos pais que confiaram no sigilo da pesquisa e concordaram com ela.

Ao NUCEPEC, em especial à Ângela Pinheiro e a Veriana, pelos grandes ensinamentos oferecidos a mim e que extrapolam muito a grade curricular exigida pelo meu curso.

Ao professor Pascual que me apresentou à Psicologia Educacional e escolar e que, com seu exemplo, me fez abraçar essa causa, direcionando minhas escolhas para essa área tão rica e tão esquecida no mundo de escolhas da profissão do psicólogo.

Ao professor Aires, pelos ensinamentos oferecidos a mim desde o terceiro semestre da graduação, quando ingressei como bolsista em seu grupo de pesquisa em Educação Matemática e que continuou até o mestrado quando me acompanhou nas análises e na escrita de minha dissertação como somente um co-orientador excelente poderia fazer.

À Nukácia minha companheira de estudo: as tardes que sentávamos juntamente com Foucault foram inenarráveis.

À Cristiane Amorim, Sandra Schram, Selene Penaforte e Geni colegas de mesma turma e núcleo.

Aos profissionais da secretaria do programa, em especial à Geisa Chagas Leitão Sydrião e Adalgisa Lycinia Martins Feitosa, que sempre estavam prontas a me dar informações e me ajudar no que fosse necessário.

Ao ESPAÇO LUDENS criado para que essas linhas sejam lembradas diariamente.

À CAPES pelo apoio financeiro prestado na maior parte dessa tese.

*Não é o comportamento que delimita uma
conduta como brincadeira e sim o sentido
que ela adquire num determinado contexto
cultural.*

(MARIA DE FÁTIMA V. COSTA)

RESUMO

Essa pesquisa se propôs a investigar como se dá a construção de sentidos do lúdico para alunos e professores, considerando que esses atores encontram-se em posições enunciativas diferentes. Partimos da hipótese de que a ênfase dada ao lúdico pela escola de educação infantil (EI) pode estar restringindo a ação educativa ao invés de ampliá-la. As ferramentas teóricas que foram usadas para dar suporte às análises aqui feitas foram provenientes principalmente de Brougère, em relação ao entendimento sobre o lúdico; de Bakhtin, auxiliando no entendimento das posições enunciativas dos sujeitos no decorrer da interação verbal; de Foucault através do conceito de *Dispositivos Institucionais* e de De Certeau, para a compreensão sobre os *Modos de Fazer*. Para a investigação, nos inserimos em três turmas de uma escola pública de educação infantil no decorrer de um ano letivo. O *corpus* analisado é proveniente de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, realizada através do registro de diário de campo e dos recursos da videografia. Outro instrumento metodológico utilizado foi a entrevista com as professoras: seis docentes da rede pública de educação infantil de Fortaleza-CE e suas respectivas turmas, cada uma composta por 17 alunos, somando 51 crianças. Depois de coletar e transcrever os dados gravados foi realizada uma análise microgenética das cenas previamente selecionadas desse material. Em um segundo momento, selecionamos uma cena de cada grupo pesquisado, para que através de uma entrevista, as professoras pudessem assistir e discutir as características lúdicas da atividade proposta pelas mesmas. Da interrelação entre o corpo teórico e o material empírico coletado, foram construídas duas categorias de análise: os dispositivos institucionais e os modos de fazer. A análise realizada traz elementos dos dispositivos usados tanto pelo professor, como pelos alunos, assim como dos modos de fazer de cada um desses atores no decorrer da cena escolar. Foi possível observar que os modos de fazer revelam as lógicas de ação dos atores da cena, mostrando que uma atividade é eminentemente lúdica quando este sentido é compartilhado desde seu início, independente de seu contexto, de seus participantes, ou de como é caracterizada em seu planejamento (se ela é apresentada como sistemática ou lúdica). Nossos dados apontam para uma idealização do lúdico, por parte do discurso pedagógico, como se a utilização de atividades com essas características, por si só garantisse a apreensão do conteúdo por parte da criança. Outro aspecto encontrado é o de que o mesmo discurso que valoriza o emergir do lúdico na prática pedagógica parece contribuir para uma desvalorização gradual do pedagógico.

Palavras-chave: **Práticas Lúdicas escolares; Educação Infantil; Discurso; Linguagem.**

ABSTRACT

This research is intended to investigate how the construction of ludic senses happens for students and teachers, considering that these actors are in different enunciative positions. We start from the hypothesis that the emphasis on ludic given by the school for childhood education may be restricting the educational activity rather than enlarge it. The theoretical tools that were used to support the analysis made here were derived mainly from Brougère, concerning the understanding of ludic; from Bakhtin, aiding in the understanding of the subjects enunciative positions during the verbal interaction; and from De Certeau, to comprehend the ways of doing. To do this, we took part in three classes in a public school for children education during a school year. The analyzed corpus is derived from a qualitative research, as the approach is ethnographic, realized by the register of an activity diary and videography resources. Another methodological tool used was the interview with the teachers: six teachers from public school for children education in Fortaleza-CE and their respective classes, each consisting of 17 students, totaling 51 children. After collecting and transcribing the recorded data a microgenetic analysis was performed on the previously selected scenes of this material. In a second time, we have selected a scene from each studied group, so that through an interview, the teachers could watch and discuss the ludic characteristics of the activities proposed by them. From the interrelationship between the theory and the empirical material collected, were built two categories of analysis: the institutional mechanisms and the ways of doing. The performed analysis brings elements of the mechanisms used by both the teacher and the students, as well as of the ways of doing of each of these actors during the school scene. It was possible to observe that the ways of doing reveal the logic of action of the actors of the scene, showing that an activity is very ludic when the meaning is shared from the beginning, regardless of its context, its participants, or the way it is characterized in its planning (if it is presented as systematic or ludic). Our data point to an idealization of ludic by the pedagogical discourse, as the use of activities with such characteristics by itself guarantees the understanding of the contents by the child. The same speech that values the rise of ludic in the pedagogical practice appears to contribute to a gradual devaluation of the pedagogical.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	21
PENSANDO A ESCOLA E SEUS PARTICIPANTES	21
1.1 Um olhar sobre as crianças.....	25
1.2 A educação infantil e sua relação com o brincar	28
CAPÍTULO 2	36
DAS (IM)POSSIBILIDADES DE DELIMITAR O TERRENO DO LÚDICO	36
2.1 O percurso histórico de um conceito.....	36
2.2 Construindo um conceito provisório para o lúdico.....	49
CAPÍTULO 3	54
AVENTURAS E DESVENTURAS DE UMA PESQUISADORA EM SEU LÓCUS DE PESQUISA	54
3.1 Da construção do objeto ao lócus de pesquisa.....	56
3.1.1 Escolha e caracterização do lócus de pesquisa	57
3.1.2.1. Dinâmica de funcionamento	58
3.1.3.2. Rotina: organização das atividades por tempo.....	59
3.1.4.3. Espaço físico	60
3.2 A inserção do pesquisador no meio escolar	63
3.2.1 Interações das crianças com a pesquisadora.....	70
3.3 O caminho percorrido até a construção das categorias de análise.....	77
CAPÍTULO 4	81
SOBRE OS DISPOSITIVOS INSTITUCIONAIS.....	81
4.1 Diversidade dos dispositivos institucionais: os contextos que lhes dão suporte	84
4.1.1 A roda de conversa.....	85
4.1.2 O cantinho da dramatização.....	90

	10
4.1.3 O pátio como espaço institucional	90
4.1.4 Atividade lúdica versus atividade sistemática	94
4.2 O brinquedo como dispositivo institucional.....	96
CAPÍTULO 5	102
SOBRE AS MANEIRAS DE FAZER.....	102
5.1 Caracterizando as atividades a partir de seus modos de fazer.....	103
5.2 O brincar nos diversos grupos etários	105
5.3 O brincar proposto pelas professoras	113
5.3.1 Da entrevista com as professoras	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
DO SENTIDO DO LÚDICO PARA OS DIVERSOS ATORES: DO LÚDICO SISTEMATIZADO AO LÚDICO COMO DEVIR	127
REFERÊNCIAS	134

INTRODUÇÃO

*Criança, era outro...
Naquele em que me tornei
Cresci e esqueci.
Tenho de meu, agora, um silêncio, uma lei.
Ganhei ou perdi?*

(Fernando Pessoa)

É certo que tive a pretensão de trabalhar com crianças desde que a criança que habitava em mim foi cedendo lugar à adulta que sou hoje, como em um movimento de resgate constante do que considero uma parte deliciosa de minha história. Para me aproximar da infância fiz da aprendizagem infantil o foco de meus estudos, tendo nos últimos anos me voltado para o terreno do lúdico.

Meu percurso como pesquisadora vem desde a graduação, quando me inseri em um grupo de pesquisa de educação matemática. Em meu mestrado trabalhei com engenharia didática e tinha como objetivo verificar se crianças de 8 anos de idade, que cursavam o 3º ano do ensino fundamental, eram capazes de, quando submetidas a uma sequência¹ didática, atribuir sentido às noções pré-algébricas contidas na mesma.

Cada módulo da sequência didática proposta era aplicada por mim, fora do contexto da sala de aula, em duplas fixas de crianças. No decorrer de minhas análises fui me dando conta de que as crianças estavam atribuindo sentido ao conteúdo da sequência didática, através da utilização de sistemas simbólicos próprios e construídos por elas através da interação das mesmas com o adulto, com a outra criança e a situação apresentada.

A atribuição dos diversos sentidos para cada uma das atividades que compunham os módulos da sequência didática acontecia não somente pela escolha da sequência (módulos e atividades), mas principalmente porque na aplicação da sequência didática eu permitia (por um contrato implícito no qual eu deixava um espaço para a fala delas) que elas criassem histórias a partir das questões propostas pela atividade e que, aparentemente, não tinham nenhuma ligação com o conteúdo proposto.

¹ Esta tese foi revisada conforme as novas regras gramaticais da língua portuguesa, em virtude do acordo ortográfico que entrou em vigor no dia 1º de janeiro do ano corrente.

Essas histórias pareciam romper com a proposta de aprendizagem, embora depois de uma análise mais cuidadosa tenham se mostrado determinante para o entendimento e a resolução da atividade pela criança.

Isso me intrigou bastante, me trazendo o desejo de saber se era a minha condição de pesquisadora que me permitia deixar levar pelas colocações das crianças ou se essa tentativa de elaboração, através da construção de histórias, de forma a atribuir sentidos ao conteúdo escolar proposto, por parte das crianças, também seria possível acontecer no contexto da sala de aula.

A partir da minha experiência com pesquisa, aprendi que o caminho previamente traçado nem sempre é o percorrido, e cada vez me permiti ousar mais. Sabendo que como pesquisadora tenho determinadas diretrizes a seguir, é preciso estar o tempo todo atualizando o olhar, e estar aberta a trilhar novos caminhos que se abrem quando menos se espera. Foi assim que, dessa pesquisa, surgiu o interesse pela relação entre o lúdico e a aprendizagem escolar, uma vez que era essa a maneira que as crianças estudadas encontraram para lidar com o conteúdo escolar e, conseqüentemente, para atribuir significado a seus conteúdos.

Meu interesse pela temática aumentou um ano depois, quando fui trabalhar em uma escola do município, como psicóloga. Como trabalhava com psicologia escolar, estava muito próxima dos professores e também recebia suas queixas.

Observei que muitas das crianças chegavam à minha sala por “brincarem” na sala de aula. Só não me questionei se isso era algo positivo ou negativo, pois se era apresentado como problema, já estava implícito o caráter negativo que a “brincadeira” realizada em sala de aula tinha. Propositadamente, perguntava às professoras sobre a relevância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e todas elas acreditavam na importância dessa atividade. Comecei, então, a me perguntar: *as professoras acreditavam que só as brincadeiras direcionadas e/ou propostas por elas promoviam aprendizagem? Que características diferenciavam as duas atividades, se é que falamos de algo que se distingue?*

O lúdico, ou pelo menos o discurso sobre ele, já se tornou lugar-comum dentro da realidade escolar; sua presença nas escolas está garantida pelas exigências feitas, através do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / RCNEI (2001) e a busca por atividades lúdicas só tem aumentado por parte dos professores. Aos poucos o lúdico está deixando de ser uma atividade encontrada apenas nos pátios das escolas e vem se integrando a muitas atividades sistemáticas realizadas dentro do contexto da sala de aula.

O currículo brasileiro incentiva a realização desse tipo de atividade por parte da escola não somente através da mediação dos professores como através da utilização de materiais considerados lúdicos no ambiente da sala de aula. As práticas lúdicas alcançaram tal *status* que pouco se fala de aprendizagem infantil sem falar em jogos, brinquedos e brincadeiras.

Apesar dessa ampla discussão e utilização do lúdico na realidade escolar, ainda não há consenso sobre sua caracterização. Isso acontece principalmente pela coexistência de diferentes discursos sobre o lúdico na educação infantil: o de que escola não é lugar de brincadeira, e o de que a brincadeira é importante para o desenvolvimento.

Os estudos e atividades no LUDICE² sobre discurso, cultura lúdica e alteridade também contribuíram para a problematização da emergência do lúdico tendo em conta as diferentes posições enunciativas dos atores envolvidos na brincadeira.

A ampla utilização do lúdico no contexto da educação infantil, somada às suas imprecisas definições, faz nascer a questão principal desta tese: *quais são os sentidos que o lúdico assume para os sujeitos participantes do contexto escolar?*

A disseminação desse discurso no contexto escolar tem suas raízes na preocupação da instituição com o sujeito que aprende, especificamente, em tornar mais significativa a aprendizagem da criança, fazendo uso daquilo que se considera mais próximo de sua linguagem. Nesse caso, a utilização do lúdico como recurso técnico, serve para que haja maior aproximação da cultura infantil de forma tal que seja possível potencializar os desejos de promover uma melhor aprendizagem.

No entanto, a utilização do lúdico como instrumento para que se alcance determinados objetivos pode descaracterizá-lo, uma vez que o que o define como tal é exatamente sua gratuidade (HENRIOT, 1989). Considerando que a gratuidade não é uma das características presentes no cenário da educação infantil, pode-se pensar com Arantes, Macedo e Machado (2006, p. 34) quais outras características assume o lúdico na realidade escolar, uma vez que:

Uma das características mais importantes do jogo é sua natureza autotélica, dirigida para si mesma, pelos interesses que suscita. Ou seja, não necessita de outras justificativas além daquelas que emanam de si mesmo, do próprio

² Grupo de pesquisa intitulado Ludicidade, identidades e discurso nas práticas educativas formado em 2004 na FACED/UFC, tendo a Profa Dra Maria de Fátima Vasconcelos da Costa como atual responsável.

prazer ou do desafio de jogar. Daí o cuidado que devemos ter com os jogos ditos pedagógicos ou que são usados por um motivo profissional.

Essa preocupação não é recente e já pode ser observada em outros autores clássicos como Wallon (1968, p.77) quando faz a seguinte afirmação: “Desde que uma atividade se torne utilitária e se subordine como meio a um fim, perde o atrativo e o caráter do jogo”, faz com que pensemos na caracterização do jogo na escola, uma vez que algumas atividades são planejadas previamente, pois precisam cumprir objetivos específicos, e são consideradas jogo. E é desse ponto que partem meus questionamentos acerca da inserção do lúdico no ambiente escolar.

Nessa pesquisa, a ideia de que *o brincar é uma atividade “naturalmente” realizada pelas crianças* foi deixada de lado, para que possamos analisar o brincar como atividade humana em seus aspectos culturais e não naturais. Proponho problematizar a existência do lúdico na escola, de modo a poder pensar o que caracteriza esse lúdico escolar e que repercussão tem para a vida das crianças, tendo como principal objetivo: compreender como o lúdico se constitui no cotidiano da educação infantil, através da articulação de sentidos do lúdico para seus diferentes atores no contexto escolar.

Que lúdicos são construídos a partir da interdiscursividade, gerada da interlocução entre o discurso proveniente da instituição escolar e o que emerge na ação de brincar? Que sentidos são atribuídos à atividade lúdica, que acontece dentro de uma instituição de educação infantil, a partir do discurso dos atores (crianças e adultos) participantes? Os objetivos específicos desta pesquisa são investigar como o lúdico se constitui no cotidiano da educação infantil, através da articulação de sentidos para seus diferentes atores no contexto escolar; investigar o que nasce da interlocução entre o discurso emergente das práticas lúdicas e o característico dos contextos formais em que são realizadas; entender os discursos e práticas sobre o lúdico, vigentes na escola e como esses interferem nas ações das crianças.

Para isso, é preciso, primeiramente, compreender no desenrolar das atividades escolares, como se dá a articulação de sentido do lúdico para os diferentes atores e como as práticas lúdicas infantis revelam os modos de pensar e agir da cultura infantil dentro das relações que acontecem na escola.

As vertentes teóricas que respaldarão esse trabalho são Brougère (2001; 2003; 2004), e Vygotsky (1994) que me ofereceram ferramentas para o entendimento do lúdico como

cultura. Foucault (1996, 2005) que subsidiou, juntamente com De Certeau (1994) a construção das categorias de análise.

Esse trabalho também foi elaborado a partir de uma série de publicações e trabalhos na área, tais como – Moukachar (2004) que, através de sua pesquisa sobre as brincadeiras, nos oferece inúmeros elementos para compreender as representações de um universo infantil que está o tempo todo sendo ressignificado, reconstruído e repetido.

Rosa (2002) que nos convida a refletir a partir da perspectiva da prática pedagógica e do papel do educador. Seu livro coloca em foco a discussão sobre *o que se passa no espaço “entre”, no território da relação pedagógica propriamente dita (p.8)*. Podemos apresentar o resultado de sua pesquisa através da seguinte afirmação sobre o papel do professor:

Tal tarefa será mais bem-sucedida se pudermos abdicar daquela *estética linear, previsível e homogênea* e abrir espaço a uma *outra estética*, não linear, aquela cujo desenho único e intransferível se faz a partir de um verdadeiro encontro entre subjetividades que se dispõem a ensinar e aprender (p. 111).

Freire (2002) ao realizar um estudo sobre o jogo nos leva a pensar que a educação pode encontrar no jogo mais do que um veículo para transmitir conteúdos, além de nos apresentar elementos para pensar como o professor pode se deixar levar pelas condutas lúdicas.

Wajskop (2001) traz elementos advindos de sua pesquisa realizada em uma escola, sua contribuição pode ser resumida através da seguinte afirmação que traz ao fim de seu livro: *a existência do brincar como práxis social infantil é absolutamente contraditória com a função que a escola estabelece para si* (2001, p. 109). Essa questão me intrigou desde a primeira leitura que fiz de seu livro e tomou outras dimensões no decorrer do trabalho de pesquisa que apresento aqui.

Carvalho *et al* (2003) que nos leva à uma viagem pelo Brasil, através da qual nos apresenta um panorama das brincadeiras nas mais diversas regiões de nosso país. Através desse estudo podemos entender um pouco mais da cultura lúdica infantil na constituição dos sujeitos brincantes. Das diversas contribuições que esse estudo nos dá gostaria de ressaltar a idéia que influenciou minha escolha metodológica e, conseqüentemente, minhas análises: *A pedagogia hoje percebe o lúdico, admite sua importância, mas não sabe o que ele é, porque reflete sobre uma criança imaginária, não sobre a criança que está em cada um de nós e nas escolas.* (Pereira e Carvalho, 2003, p. 120)

Ainda há poucas pesquisas sobre a articulação entre o discurso institucional e o promovido pelo brincar. Encontramos elementos para esse ponto em Costa (2001; 2004).

A presente pesquisa possui uma metodologia semelhante, embora com objetivos diferentes, da pesquisa realizada por Rocha (2000), que faz uso de filmagem para apreensão das cenas observadas em uma turma, no decorrer de um período da rotina escolar, uma vez a cada semana, em uma escola-modelo de educação infantil.

Brougère (2001) oferece como pressuposto o fato de que a brincadeira pode servir de mediadora para a apropriação da(s) cultura(s) adulta(s) por parte da criança, ao mesmo tempo em que é suporte de construção de uma cultura que é própria da infância. Para isso, são levantados dados que caracterizam a cultura lúdica infantil em sua interlocução com a teia institucional que a cerca. Pretendo analisar as interlocuções, construções e desconstruções entre o campo adulto e o infantil, a partir da interação de ambos, e entendendo-os de forma alteritária, tal como são: dois lugares enunciativos diferenciados.

A cultura está imbricada indissolavelmente com relações de poder, das quais deriva a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo. Isso significa, então, uma desnaturalização da cultura, isto é, significa que para os Estudos Culturais, não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder (VEIGA NETO, 2001).

O fato de ter centrado minhas análises no brincar, entendido como “[...] fenômeno cultural não implica reduzir tudo à cultura” (VEIGA NETO, 2001, p. 32), mas pressupor que “[...] a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo.” (HALL, 1997).

Na tentativa de deparar-se com as mais diversas trajetórias do lúdico dentro da escola de educação infantil, o jogo infantil foi compreendido como possibilidade de desenvolvimento da criança. Aqui optei, metodologicamente, por uma pesquisa descritiva com características etnográficas, essencialmente qualitativa. A metodologia empregada teve como preocupação fundamental conceber essa atividade da cultura lúdica infantil enquanto uma prática real de relações sociais entre as crianças no interior de três turmas de uma escola de educação infantil. A partir do acompanhamento das atividades diárias das crianças no

decorrer da rotina escolar e dos discursos de suas professoras, pude pensar como os sentidos do lúdico são negociados no contexto escolar.

Embora com o objetivo distinto ao da pesquisa realizada por Costa (2001), adotei procedimentos metodológicos semelhantes aos realizados por esta autora, tais como o uso de filmagem para apreensão das cenas observadas em cada uma das turmas, no decorrer da rotina escolar, em uma escola-modelo de educação infantil. A mesma autora afirma que:

[...] a técnica de filmagem tem a vantagem de permitir o registro visual do desenrolar da ação e com isso tornar disponível para o pesquisador a possibilidade de retomar a observação repetidas vezes. Os indicadores de expressão fisionômica e o contexto físico da ação podem ser também registrados, elementos que enriquecem o trabalho de descrição do protocolo escrito (COSTA, 2004, p. 239).

Parti para campo com os questionamentos das abordagens etnográficas, diversas questões e algumas hipóteses que foram se transformando à medida que ia realizando as observações. Naquele momento, minha preocupação era estar ali, sendo também ator daquele ambiente, ocupando o papel de observador ativo. E, tal como Geertz (1989, p. 8) afirma na citação abaixo, queria saber a importância das ações dos sujeitos nas situações em que pude observar, considerando que:

O que se deve perguntar a respeito de uma piscadela burlesca ou de uma incursão fracassada aos carneiros não é qual o seu status ontológico. Representa o mesmo que pedras de um lado e sonhos do outro – são coisas desse mundo. O que devemos indagar é qual é a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência e através da sua agência, seja ela um ridículo ou desafio, uma ironia ou uma zanga, um deboche ou um orgulho.

Considerando essas palavras, busquei entender como a negociação e articulação de sentidos criada a partir da relação entre professores e alunos no decorrer da rotina escolar, constituía o lúdico no contexto da educação infantil. Entendendo *sentido* como uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo por meio do qual as pessoas, na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas, constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações a sua volta.

Os seguintes questionamentos orientaram minhas primeiras observações: *Será que a atividade lúdica funciona como uma ferramenta mediadora entre o conhecimento e o prazer, o que justificaria a sua utilização no contexto escolar? O lúdico pode ser considerado instrumento efetivo para amenizar o “tortuoso” caminho que é a aprendizagem?*

Hoje a escola institucionaliza o brincar, usando o lúdico de forma a “amenizar a aspereza” dos conteúdos escolares que devem ser transmitidos para as crianças. Com isso, desloca-se a atenção da criança para que a mesma não se depare de forma direta com os conteúdos sistemáticos, pois os mesmos passam a carregar, de forma implícita, seus objetivos anteriormente bem demarcados: promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, como se isso só fosse possível se o professor controlasse suas atividades, desde sua escolha até seu término, como se faz com a atividade didática.

Outro aspecto que não se deve deixar de considerar é o fato de que conforme a criança avança no caminho escolar, ela vai assumindo mais responsabilidades que diminuem progressivamente seu contato com o lúdico. Se isso deixa implícito que o brincar vai perdendo progressivamente a importância para dar lugar aos conteúdos escolares, pode-se dizer que a brincadeira concorre com o conteúdo escolar a partir do momento em que uma deve sair para dar lugar a outra atividade, ou que são experiências com estruturas diferentes, ambas com a mesma importância na realidade escolar?

A racionalidade produtiva incorporada pela escola, a partir do discurso iluminista, está ainda tão presente nos dias de hoje que, em muitos momentos, ainda se situa o brincar no campo do entretenimento, do prazer, da diversão ou da recreação. De acordo com Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 230), “[...] brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz. Isso é o que agora nos nega nossa cultura ocidental, ao chamar continuamente nossa atenção para as consequências do que fazemos e não para o que fazemos.”

Com isso, pode-se pensar se as atividades consideradas lúdicas oferecidas guardam essa característica quando analisadas do ponto de vista das crianças, uma vez que são oferecidas com o intuito de prender a atenção das mesmas, ou de camuflar os verdadeiros objetivos da educação infantil de fornecimento de informações. No entanto, se a intenção é usar o lúdico para que a criança possa por si mesma e através da mediação da brincadeira, atribuir sentido às atividades que estão sendo realizadas e aprender em um contexto mais significativo, será preciso repensar práticas até então utilizadas.

Imagine quantas crianças foram tão bem “enganadas” em sua aprendizagem que atualmente não conseguem aceitar o desafio de se deparar com uma dificuldade escolar e encará-la como tal e não como obstáculo intransponível. Nessa perspectiva nasce a questão: *que sentidos o lúdico pode assumir dentro da realidade escolar, tomando como ponto de partida os atores centrais da cena escolar: professores e alunos?*

As observações foram realizadas nos diversos espaços da instituição escolar (sala de aula, pátio, cantinhos, passeios) e, fora do ambiente escolar, acompanhamos algumas atividades curriculares realizadas por essas turmas no decorrer de um ano letivo. Acompanhei as ações das 17 crianças de três turmas distintas e suas interações com iguais e/ou adultos, enfatizando sempre que possível, as trocas discursivas entre as mesmas. O corpus desse estudo foi coletado a partir do início do ano letivo de 2006.

No primeiro capítulo – *Pensando a escola e seus participantes* – caracterizo e levanto questões sobre a instituição de educação infantil, passando pelo ideal de infância presente na concepção daqueles que fazem parte da mesma. Minhas reflexões sempre foram tangenciadas pela reflexão sobre o lúdico.

No segundo capítulo – *Das (im)possibilidades de delimitar o terreno do lúdico* –, incitada pela dificuldade de apreender o lúdico como conceito, ao mesmo tempo em que precisava delimitá-lo por ser meu objeto de pesquisa, faço uma discussão que se propõe apresentar uma caracterização da concepção de lúdico trabalhada no decorrer da tese.

Para isso, uso da construção conceitual de autores como Vygotsky, Henriot e Brougère, explorando as diversas facetas do lúdico nos mais variados contextos e teorias, bem como refletindo acerca da relação entre as atividades lúdicas e didáticas. Além de levantar argumentos para que o leitor possa compreender que o meu entendimento sobre o lúdico aqui passa pela compreensão de que o mesmo não pode ser definido *a priori*, mas somente em ato a partir das relações que estão sendo estabelecidas naquele contexto específico.

No terceiro capítulo – *As aventuras e desventuras de uma pesquisadora em sua pesquisa* – caracterizo a escola, os sujeitos pesquisados além de toda teia em que foi tecida essa pesquisa. No decorrer desse capítulo apresento algumas cenas que, através da relação estabelecida entre a pesquisadora e as crianças, as quais servem para refletir sobre o papel do pesquisador na pesquisa com crianças, fornecem elementos para a compreensão do sentido do lúdico para as crianças, objetivo dessa pesquisa.

No quarto capítulo – *Sobre os dispositivos institucionais* – descrevo, através da análise de algumas cenas retiradas da sala de aula, dos cantinhos, e do pátio, os dispositivos educacionais explicitados pelos sujeitos pesquisados, através de suas práticas no cotidiano da escola de educação infantil, e com os quais me deparei diversas vezes, no decorrer dessa pesquisa.

Através da explicitação de argumentos empíricos, no quinto capítulo, ilustro as *maneiras de fazer* das crianças e das professoras, apresentando o fazer lúdico através das práticas que à ele vão dando formas nos fornecendo elementos para tentarmos vislumbrar certa noção de atividade lúdica para cada um desses sujeitos.

Encerro este estudo, através das considerações finais, ousando sugeri-las como proposta de reflexão para o enriquecimento do processo educativo das crianças da educação infantil, principalmente porque, ao jogar, a criança nos ensina que o seu desenvolvimento deve ser recheado de múltiplas dimensões, possibilitando a conexão e interação com o mundo.

Vale lembrar que todas as análises feitas aqui se apoiaram na compreensão de que é através do brincar que a criança pode experimentar a subversão, a guerra, a resistência, a criatividade, a liberdade e a cidadania, assim como a reprodução das relações sociais, dentre outros aspectos.

CAPÍTULO 1

PENSANDO A ESCOLA E SEUS PARTICIPANTES

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola para o que ela não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história.

(Walter O. Kohan)

A epígrafe acima evidencia o pensamento que dá suporte a essa pesquisa. A possibilidade de promover encontros entre os atores que participam do cenário educacional é o motor desta pesquisa. Para se pensar na relação da escola com os seus participantes, é preciso conhecer um pouco de seu percurso até os dias de hoje.

A história de nossas escolas tem início na idade moderna quando a sociedade muda sua forma de pensar a infância. Nesse momento, o “Estado mostra um interesse cada vez maior em formar o caráter das crianças. Surgem assim uma série de instituições com o objetivo de separar e isolar a criança do mundo adulto, entre elas, a escola.” (KOHAN, 2003, p. 66).

Com isso, desde o século XVII, a escola vem desempenhando um papel fundamental na construção de sujeitos e esse papel vem se tornando³ cada vez mais imprescindível na realidade atual. De acordo com Heywood (2004) a história da infância e da educação estão articuladas.

Nesse capítulo será discutida a implicação da escola, um contexto tão objetivo para o processo de construção de sujeitos e sua relação com o brincar – uma atividade que carrega as marcas do infantil pela espontaneidade e gratuidade de suas ações.

³ A escola ocupa lugar central na vida de crianças, cada vez mais cedo, principalmente com a inserção das mães no mercado de trabalho.

A escola é um contexto peculiar na constituição de sujeitos em nossa cultura, até a literatura infantil retrata essa representação através da história de Pinóquio, no momento em que o protagonista precisava ir para a escola a fim de deixar de ser um boneco de pau e se tornar humano. Lembro que esse personagem quase perde a possibilidade de realizar o sonho de seu pai por ter se desviado do caminho da escola para ir ao circo, contexto que pode ser caracterizado como lúdico. Através da literatura infantil, que retrata a representação da escola como um contexto peculiar, é possível buscar elementos para entender a construção da ideia de escola de nossas crianças.

Essa história traz uma dicotomia entre o estudo e a diversão, tendo como mensagem implícita que não devemos nos desviar do caminho escolar, para que possamos “ser gente”. Longe de concordar com essa representação, não posso deixar de lado que a mesma habita o nosso imaginário.

Wajskop (2001) remete essa relação entre estudo e prazer à educação greco-romana, tendo como base as ideias de Platão e Aristóteles. Esses dois aspectos vêm fazendo parte da história da educação e, especificamente, a da educação infantil até os dias de hoje, quando encontramos uma didatização das atividades consideradas lúdicas no ato da apresentação para as crianças.

É importante que as pessoas envolvidas com a educação infantil possam refletir sobre essa dicotomia, uma vez que essa modalidade de ensino já é uma realidade que tem como proposta central a construção do conhecimento e a formação dos sujeitos a partir da apresentação de atividades propostas como lúdicas para suas crianças.

Essa preocupação é explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)⁴ de acordo com a resolução nº. 1, de 7 de abril de 1999, que no parágrafo 3º de seu artigo 3º coloca a ludicidade como um dos fundamentos norteadores das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil.

Essas questões ilustram o quanto o lúdico, atualmente, é significativo, se fazendo presente nas leis e planejamentos, repercutindo na prática daqueles que conduzem a ação docente na educação infantil. A busca de novas atividades lúdicas é constante para os professores atuais. No entanto, até que ponto a compreensão que a instituição escolar, através

⁴ De acordo com a Política Nacional de educação Infantil, as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil – possuem caráter mandatório, diferentemente do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que consistem em um “[...] conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente.” (BRASIL, 2006, p. 13).

de seus profissionais, tem sobre o lúdico, garante sua presença nos contextos da educação infantil?

Início a discussão entre a escolaridade e a prática lúdica a partir de ideia de que a prática pedagógica produz “modos de fazer” muitas vezes distintos à legislação que está em vigor, através do Estatuto da Criança e do Adolescente / ECA (1991) e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Os papéis sociais ocupados no contexto escolar e as representações sobre a função social da escola são elementos que nos conduzirão à reflexão sobre esta ideia.

Faz-se importante entender que o ambiente escolar é habitado por pelo menos duas culturas distintas, mas que sofrem constante influência uma da outra: a cultura do adulto e a da criança. Para Geertz (1989, p. 9): “[...] a cultura consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas, nos termos das quais as pessoas fazem certas coisas como sinais de conspiração e se aliam ou percebem os insultos e respondem a eles.”

Nesse sentido, a escola além de contemplar as questões próprias da cultura adulta, ainda sofre influência da cultura infantil, não só em seu dia-a-dia, mas na escolha de sua estrutura e organização física. A apropriação e utilização do lúdico no contexto da escola de educação infantil ilustram sua tentativa em articular os aspectos provenientes da cultura infantil com os elementos existentes na cultura adulta.

Aqui o lúdico é analisado como um dos instrumentos usados, de formas diferentes, tanto pelos professores quanto pelas próprias crianças, quer seja de forma consciente ou não, no sentido de modificar, reconstruir ou significar a fala e/ou ação do outro.

Na educação infantil o lúdico entra em cena por ser um importante instrumento de mediação das relações que se estabelecem não só entre as crianças, mas também entre adultos e crianças, principais sujeitos do ambiente escolar. Através de sua prática:

[...] a escola – com seus mecanismos e táticas de normalização, implantação de hábitos e rotinas, transmissão de conteúdos uniformes, horários, distribuição espacial, execuções disciplinares, operacionalização de formas determinadas de racionalidade e de subjetividades, criação de interesses, necessidades, afetos e desejos – produz a infância. (CORAZZA, 2000, p. 189).

Partindo desses dispositivos que, para Corazza (2000) caracterizam a escola, elaborei esta pesquisa com o objetivo de observar como acontece a negociação de sentidos gerados pelos discursos e práticas sobre o lúdico, a partir das relações entre professores e alunos

participantes desse contexto. Nesse percurso, pretendo questionar o caráter naturalizante que alguns pressupostos, construídos em determinadas épocas, assumem ainda hoje no currículo da educação infantil.

As pesquisas sobre o brincar acontecem, na maior parte das vezes, em espaços destinados para a brincadeira – caracterizada como atividade livre –, na ludoteca, no parque, durante o recreio, ou mesmo em alguma atividade lúdico-pedagógica. As pesquisas realizadas na sala de aula abrem um espaço para o jogo, enfocando ou a aprendizagem de conteúdos escolares (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000; 2005); os materiais pedagógicos ou outros tipos de brinquedos que estão dentro do planejamento escolar, sem analisar as interações/negociações entre os jogadores, mas enfocando a atividade cognitiva a ser realizada.

Não há como negar a historicidade do brincar; assim como Teberosky (1993) e Vygotsky (1994) falam da pré-história da língua escrita, é preciso lembrar aqui a pré-história do brincar.

O aparecimento do brincar na sala de aula parece ser menos estudado do que a mesma atividade em outros ambientes da realidade escolar ou outros contextos como a rua, por exemplo. Isso pode acontecer devido a análise, como a da pesquisadora Wajskop (2001), que afirma que lugares como a cozinha, o banheiro, a lata do lixo são espaços que proporcionam uma interação mais autêntica entre as crianças, assim como o contexto extra escolar, enquanto no ambiente de sala de aula, como observa a autora, as atividades seriam de cunho individual.

Em minha pesquisa, observei que algumas atividades lúdicas propostas por parte das professoras no contexto da sala de aula, tinham um caráter individual, embora esse aspecto não tenha sido pensado assim em sua elaboração. No entanto, atividades sistemáticas realizadas nesse mesmo contexto conseguiam produzir interações, algumas que poderiam até ser caracterizadas como lúdicas⁵, entre as crianças que participavam da atividade, sem a necessidade da mediação do professor ou mesmo sua ausência.

Uma das hipóteses levantadas ainda em nosso projeto-piloto⁶ foi a de que ao enfatizar a importância do lúdico na escolaridade dessas crianças, a escola pode estar

⁵ Por serem atividades que surgem de maneira espontânea, através da relação da criança com o material a ser trabalhado, de forma tal que nessa relação havia um elemento simbólico e um conjunto de regras a serem seguidas.

⁶ Realizado em 2004, na mesma instituição onde a pesquisa foi feita.

restringindo a ação educativa ao invés de ampliá-la, uma vez que o professor que prevê a utilização de uma situação lúdica em sala de aula, a planeja de tal forma que não deixa espaço para a discussão do jogo com as crianças. Com isso, o mesmo acaba por apresentar procedimentos que devem ser seguidos pelos alunos para que o professor possa alcançar os objetivos pré-estabelecidos para aquela situação. Por isso, a necessidade de desnaturalizar a escola, tal como afirma Jobim e Souza (2005, p. 147), ao afirmar que:

[...] a obrigatoriedade de frequentar a escola pode, também, gerar um discurso vazio a respeito dela. Ou seja, a escola se torna um ato tão natural na vida da criança que é cada vez mais difícil desenvolver uma consciência crítica em relação à função e ao papel político que ela de fato está exercendo em nosso contexto. [...] Nesta visão, a criança ocupa, no âmbito do espaço escolar, o lugar do “não saber”, onde cabe a ela a submissão ao que lhe é oferecido.

Cabe, então, pensar o lugar do lúdico “[...] quando se torna uma escola exclusivamente cognitiva e instrutiva, na qual a Ciência e seus métodos são centrais, tal como exigem a sociedade e a cultura, delegando a posições secundárias os desejos da criança, seus elementos sociais e afetivos.” (CORAZZA, 2000, p. 200).

1.1 Um olhar sobre as crianças

*Criança desconhecida e suja brincando à minha porta,
 Não te pergunto se me trazes um recado dos símbolos.
 Acho-te graça por nunca te ter visto antes,
 E naturalmente se pudesses estar limpa eras outra criança,
 Nem aqui vinhas. Brinca na poeira,
 Brinca! Aprecio a tua presença só com os olhos.
 Vale mais a pena ver uma coisa sempre pela primeira vez que conhecê-la,
 Porque conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez,
 E nunca ter visto pela primeira vez é só ter ouvido contar. O modo como
 esta criança está suja é diferente do modo como as outras estão
 sujas. Brinca! pegando numa pedra que te cabe na mão, Sabes que te cabe
 na mão. Qual é a filosofia que chega a uma certeza maior?
 Nenhuma, e nenhuma pode vir brincar nunca à minha porta.*

(Alberto Caeiro)

A discussão sobre o olhar que lançamos sobre nossas crianças é indispensável nesse trabalho devido a nossa escolha teórica. Há uma ampla gama de conceitos e crenças sobre

esse período chamado infância e são eles que orientam nossas atitudes e ações para com as mesmas sem nem mesmo percebermos.

Esse capítulo traz as reflexões que me permitiram tomar consciência dos conceitos e definições que habitavam em mim e que guiavam meu modo de pensar a infância. Iniciemos levantando questões sobre a inserção da cultura infantil no terreno do frágil, do dominado pelo mundo adulto.

Há bastante tempo que se tem estudado que equívoco rachava, por dentro, o “sucesso” dos colonizadores espanhóis entre as etnias indígenas: submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. Elas eram outros, mesmo no seio da colonização que os “assimilava” exteriormente; seu modo de usar a ordem dominante exercia seu poder, que não tinham meios para recusar; a esse poder escapavam sem deixá-lo. A força de sua diferença se mantinha nos procedimentos de “consumo”. (DE CERTEAU, 1994, p. 39-40).

É possível se pensar a criança, ou melhor, a cultura infantil, como De Certeau (1994) caracterizou as etnias indígenas, uma vez que em nossa sociedade, embora as mesmas pareçam subordinadas aos adultos, muitas de suas ações carregam uma subversão tal que muitos adultos se dobram às suas vontades. Esse aspecto ficará mais claro no capítulo intitulado *As maneiras de fazer*, no qual analiso a cena de Isabel e sua professora no cantinho da dramatização.

Assim como os indígenas, nossas crianças produzem sua própria cultura, a partir dos elementos fornecidos pela teia social que a envolve. Longe de apenas copiar aquilo que lhe é apresentado, estas redimensionam, ampliam e modificam esse material de forma tal a criar algo novo a partir de uma perspectiva totalmente diferente do adulto, principalmente devido ao nível de desenvolvimento em que se encontram.

A concepção de criança que trago nesse trabalho é a de criança sócio-histórica, fruto de um discurso das instituições que cresceram para elas e a partir delas. Não penso a criança como boa ou má, inocente ou impura, independente ou dependente, mas carregando em si essas duas polaridades.

Podemos afirmar pela permanência com o grupo de crianças que a criação de estratégias para fazer frente às posturas socializadoras de determinados adultos, e superar as limitações que eles lhes impunham pela condição de serem crianças era um fato recorrente. Para nós são essas estratégias são

expressões das culturas infantis, as quais atuam como agentes de socialização entre as crianças. (MARTINS FILHO e MARTINS FILHO, 2007, p. 70).

Pretendo partir para uma análise mais genérica das crianças, uma vez que meu enfoque está no lúdico, embora algumas de minhas análises tenham se enriquecido mais ao incluírem as particularidades dos sujeitos. Com isso seria necessário fazer uso de um conceito sobre infância, pois cada autor constrói uma relação diferenciada com a mesma, com o lúdico, com o saber, e com a instituição escolar.

Lembro que nesta pesquisa “[...] o sujeito é visto como produto não apenas da teia de relações de poder constituída pelas estruturas sociais, políticas e econômicas, mas também das instituições que se organizaram a partir daí e dos discursos que aí circulam.” (BUJES, 2002, p. 231).

No ambiente escolar a infância é comumente caracterizada como “[...] depositária em potencial de algo que irá se revelar no futuro, ou seja, o modo como nos tornamos homens dotados de razão.” (PEREIRA; JOBIM E SOUZA, 1998, p. 28-29). Essa forma de pensar a infância acaba por modelar formas de ser e de agir.

A “relação com o saber” fica comprometida por que a escola não trabalha apenas visando estabelecer uma relação positiva do aluno com o saber. Para isso a disciplina é usada como técnica de controle. Hoje as formas de controle exercidas pelos profissionais da educação são bem sutis, dado que:

Após a introdução do discurso da ciência no ambiente escolar, as crianças com dificuldades passam a ser nomeadas com novos significantes, que as identificam a portadores de dislexias, disortografias, discalculias ou dispraxias, entre outras patologias referidas, principalmente ao desenvolvimento neuropsicomotor. A consequência mais nefasta desse tipo de nomeação, como se sabe, é a produção exacerbada da patologização e medicalização dos problemas escolares, que não deixa de ocasionar prejuízos muito grandes à trajetória escolar da criança. (Santiago, 2005, p.18).

O “sentimento de infância” parece atualmente ter dado lugar ao discurso sobre o direito da infância, que tem como suporte as diversas teorias produzidas pela pedagogia, pela psicologia, pela pediatria, pela sociologia, dentre outras áreas da ciência como forma de subsidiar as relações entre adulto e criança.

A sociologia da infância revela a criança em sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, não sendo vista nem como cópia, nem como o oposto do adulto, mas

como sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Corazza (2000), Kohan (2004), dentre outros autores que compartilham dessa visão da sociologia da infância, defendem a ideia de que a infância e as crianças devem ser estudadas na sua alteridade e pelo valor que têm em si mesmas, e não indiretamente ou passivamente através de outras categorias da sociedade, como a família ou a escola. Graças aos estudos baseados nessa concepção da sociologia da infância, pode-se ver as crianças como grupo social e atores sociais que constroem formas específicas de compreender e de agir sobre o mundo.

Da perspectiva da criança, a utilização do lúdico como instrumento para auxiliar a ação educativa não faz sentido, tal como afirma Maturana e Verden-Zoller (2004, p. 224):

[...] uma criança em crescimento requer uma vida de atividades válidas em si mesmas e que se realizem sem nenhum propósito externo a elas. Em tal modo de vida, a atenção da criança pode estar plenamente nas próprias atividades e não em seus resultados.

Apesar de produtores, não deixamos de ser produtos de uma sociedade estruturada nas consequências das ações realizadas por nós. Dessa forma, o adulto ao naturalizar essa necessidade produtiva, acaba por ficar à sua revelia.

Essa tese foi pensada tendo como inspiração esse modo de olhar da sociologia da infância. Desde a escolha dos autores que dão suporte a esse trabalho, passando pela escolha da postura de pesquisador diante da coleta dos dados, da relação com as crianças no ambiente da pesquisa, até a análise dos dados e a conclusão, procurei explorar a criança a partir de sua alteridade.

1.2 A educação infantil e sua relação com o brincar

*Meu menino canta, canta
Uma canção que é ele só que entende
E que o faz sorrir.
Meu menino tem nos olhos os mistérios
Dum mundo que ele vê e que eu não vejo
Mas de que tenho saudades infinitas.
As cinco pedrinhas são mundos na mão.
Formigas que passam,*

*Se brinca no chão,
 São seres irreais...
 Meu menino d'olhos verdes como as águas
 Não sabe falar,
 Mas sabe fazer arabescos de sons
 Que têm poesia.
 Meu menino ama os cães,
 Os gatos, as aves e os galos,
 (São Francisco de Assis
 Em menino pequeno)
 E fica horas sem fim,
 Enlevado, a olhá-los.
 E ao vê-lo brincar, no chão sentadinho,
 Eu tenho saudades, saudades, saudades
 Dum outro menino...*

(Francisco Bugalho)

A relação entre a instituição escolar com o brincar não é tão simples. A escola está submetida à frequência, à produção, sendo por isso o lugar de realização do trabalho escolar, enquanto a brincadeira é o espaço por excelência da liberdade, recusando-se a seguir critérios de produtividade impostos pelas leis que regem a cadeira.

Relendo *Emílio ou da educação* (ROUSSEAU, 1979), obra que inaugura o pensamento moderno sobre a educação, observei características lúdicas em algumas das atividades propostas a Emílio, tais como na afirmação seguinte:

[...] a instrução das crianças é uma profissão em que é preciso saber perder tempo para ganhá-lo. Continuamos nossos passeios; muitas vezes levávamos três doces, às vezes quatro, e não raro havia um e até dois para os competidores. Se o prêmio não era grande, os que disputavam não eram ambiciosos: quem os ganhava era elogiado, festejado; tudo se fazia com pompa. Para provocar o espírito de competição e dar maior interesse à coisa, eu organizava corridas mais longas e aceitava maior número de concorrentes. (ROUSSEAU, 1979, p. 142-143).

Essa citação traz elementos para entender algumas representações sobre o brincar ainda tão atuais como a de que “é preciso perder tempo”. A relação da atividade lúdica com a perda de tempo remete diretamente à sua característica de gratuidade, pois embora no momento em que estão a brincar as crianças não tenham nenhum objetivo de aprender, não quer dizer que isso não venha a acontecer.

Outro aspecto que aparece nessa citação é a relação entre o aumento do interesse de Emílio e a situação de competição criada pela atividade proposta, que nos leva a pensar sobre os aspectos relacionais solicitados no ato de brincar. De fato, a brincadeira de competição é

uma situação que exige que as pessoas se coloquem em relação umas às outras. E isso prende a atenção da criança exigindo sua participação direta.

Proponho, a partir da lembrança histórica que nos traz Rousseau, fazer um breve percurso pela história da educação infantil brasileira que, de acordo com Rosemberg (2003), foi marcada por três grandes períodos.

O primeiro período teve seu início nos anos 70 com a implantação de uma educação infantil de massa. Esse modelo vinculava-se mais ao setor de assistência, pois foi concebido a partir das ideias sobre educação compensatória. As heranças deixadas na prática escolar, desde esse período, incluem a organização de uma estrutura administrativa específica; a expansão de matrículas entre 1970 e 1988; a penetração de modelos não-formais, apoiados em recursos improvisados; a criação de creches e pré-escolas comunitárias; o recurso a educadores leigos, com formação inferior ao curso normal ou secundário, dentre outros.

A discussão da diferença entre o cuidar e o educar foi um importante avanço em relação à fase anterior, mas que ainda hoje tem repercussões complicadas em termos da prática pedagógica. A partir desse momento, a criança passa a precisar não somente de cuidados, mas principalmente de uma educação que a ofereça uma cultura específica. Nada mais importante que inserir a temática de jogos e brincadeiras para dar uma dimensão diferenciada a esse debate, uma vez que essas atividades são, em nossa cultura⁷, realizadas com bastante interesse pelas crianças, servindo como suporte concreto para sua aprendizagem e para seu desenvolvimento.

O terceiro período da educação infantil se iniciou marcado pela inserção do Brasil na Nova Ordem Econômica Mundial e dura até os dias atuais. Conforme Rosemberg (2003), existe atualmente uma tensão entre a visão da educação infantil como um direito universal e o predomínio mascarado da visão assistencialista de educação, que está presente desde o primeiro momento caracterizado nesse texto, mas que emerge com uma nova roupagem: o conceito de desenvolvimento infantil.

Com o fim da ditadura militar a educação infantil entra em um outro período que ganha força através das ações desenvolvidas por movimentos sociais que se mobilizam em prol da Constituinte. Nesse período foram elaboradas propostas de políticas nacionais de

⁷ Entendo o brincar como uma atividade cultural. O termo natural, quando empregado no texto, refere-se à ideia proveniente de argumentos filosóficos (HUIZINGA, 2001) e etológicas (MATURANA e VERDER-ZOLLER, 2004) de que a criança nasce sabendo brincar.

educação infantil. E a educação infantil é integrada ao sistema de ensino como a primeira etapa da educação básica.

A educação infantil passa a partir de 1970 a ser considerada educação básica, ou seja, passa a ser direito de todos. A perspectiva de cuidar divide espaço com a possibilidade de educar. E essa é uma mudança significativa. O ensino fundamental já passou por esse momento de luta para ser considerado importante e ser consolidado.

Atualmente, a educação infantil passa por isso com uma diferença histórica marcante: esse educar não está somente atrelado aos conteúdos, mas à construção de outras habilidades que vão além da construção de racionalidades, pois está ligada à formação de subjetividades também. Hoje podemos pensar a “[...] creche como fio condutor da produção cultural das crianças, pois é o local onde elas se encontram, relacionam-se com outras crianças e ali podem interagir e criar suas culturas.” (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2007, p. 76).

Como se pode observar, o espaço que a educação infantil está assumindo nos dias atuais torna cada vez mais relevante a análise da ação lúdica dentro da realidade da instituição escolar. A educação infantil está em plena ascensão e deve ser pensada como espaço educativo e, como tal, lugar de construção de subjetividades.

Hoje, a instituição escolar é administrada e gerada no cerne de uma sociedade adultocêntrica, enquanto a brincadeira, embora receba influências da primeira, parece ser domínio da infância. A ideia de que a escola deve ocupar-se da infância funciona “[...] contra o avanço dessa nova visibilidade e enunciabilidade de fim-da-infância, sendo significada como uma das garantias para que a infância possa continuar a ser produzida e tenha seus direitos assegurados.” (CORAZZA, 2000, p. 187).

A importância da instituição escolar para a organização de nossa sociedade é indiscutível. Para Foucault (2005) existe um conjunto de instituições que exercem seu poder através de uma série de procedimentos que, por sua vez, acabam por controlar o jeito de ser dos indivíduos não só em relação a eles mesmos, quanto em relação aos outros.

Dessa forma, se o lúdico ganha espaço no contexto escolar por tornar a aprendizagem mais leve, mais eficaz e mais sutil, isso o transforma em um dispositivo

institucional, tal como descrito por Foucault (op. cit.) como o panoptismo, uma vez que apresenta suas mesmas características⁸.

Tal como descreve o dispositivo panóptico, o lúdico está sendo usado, cada vez mais amplamente, desde os contextos mais formais quanto os informais da escola, de maneira a permitir que:

[...] o exercício do poder não se acrescente de fora, como uma limitação rígida ou como um peso, sobre as funções que investe, mas que esteja nelas presente bastante sutilmente para aumentar-lhes a eficácia aumentando ele mesmo seus próprios pontos de apoio. (FOUCAULT, 2005, p. 171).

O ponto central é o fato de que as pessoas que fazem parte da escola impõem um objetivo específico e previamente delimitado às suas ações, enquanto que nas ações de quem brinca (criança-criança ou até mesmo criança-adulto), não há objetivo externo à própria atividade que tenha sido previamente delimitado com o intuito de ser alcançado. Assim proponho pensar que lúdico aparece desse encontro.

Longe de estar criticando a escola pelo seu poder disciplinar, gostaria de enfatizar o aspecto positivo da disciplina. Esse mecanismo, tão amplamente usado das mais diversas formas nos contextos institucionais, “[...] faz crescer a habilidade de cada um, coordena essas habilidades, acelera os movimentos.” (FOUCAULT, 2005, p. 173).

A importância da brincadeira para a promoção do desenvolvimento e/ou da aprendizagem da criança já não é mais questionada. A ação de brincar, com finalidades educativas ou não, foi bastante estudada nas mais variadas perspectivas: Carvalho *et al* (2003), Costa (1999; 2002; 2004), Silva (2002), Moukachar (2004), Huizinga (2001), Brougère (1998; 2001; 2003; 2004), e Rocha (2000).

Tanto que as pesquisas atuais não discutem mais a importância dos jogos para o desenvolvimento, elas já têm isso como pressuposto. Agora estudam quais jogos usar e como eles auxiliam a aprendizagem, tanto moral como intelectual da criança (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000; 2005). Outras pesquisas apontam para importância desse recurso pedagógico em sala de aula ou em outros contextos (SANTOS, 1997) como instrumento utilizado para motivar as crianças.

A instituição escolar há muito tempo vem fazendo uso dos jogos e das brincadeiras como auxiliares da educação com a justificativa de humanizar o ensino. Pauline Kergomard⁹

⁸ Uma análise do lúdico tendo como base o conceito de governabilidade de Foucault (2005), e realizada a partir de jogos eletrônicos, como tecnologia de poder-saber pode ser encontrada em Mendes (2006).

(1886 *apud* BROUGÈRE, 2003), ainda nos primórdios dos jardins da infância⁹, justifica a utilização dos brinquedos, no entanto, não deixa de fazer críticas à institucionalização da criança pequena, declarando que cabe somente à mãe o papel de educá-la.

Esse lugar especial reservado ao jogo nos diversos sistemas de educação talvez se devesse ao fato de o jogo ter uma certa afinidade com a natureza da criança. Sabemos não ser essa afinidade relativa à natureza biológica, mas à social da criança, à necessidade que ela sente desde muito cedo de se comunicar com os adultos, necessidade que se converte em tendência para levar uma vida em comum com eles. (ELKONIN, 1998, p. 397).

Através da perpetuação da cisão entre trabalho e lazer, o gérmen da modernidade ainda habita o mundo escolar. Isso fica evidente quando o discurso vigente é o de que as atividades caracterizadas como brincadeiras são mais interessantes que as que têm caráter didático ou quando a ação exigida pela equipe escolar é de que o professor deve optar por situações caracterizadas como lúdicas para deixar mais interessante à aula.

É interessante ressaltar que Kergomard (1889 *apud* BROUGÈRE, 2003) defendia veementemente a utilização de brinquedos pelas crianças, ao mesmo tempo em que acreditava que os mesmos deveriam ser introduzidos pelas mães. É como se o brinquedo resgatasse na criança a relação mãe-filho, que não poderia se fragilizar com a ausência física da mãe, e o jardim de infância, ao invés de gerar outros vínculos, deveria esforçar-se em fortalecê-lo.

A maneira com que tratamos as crianças, como nos dirigimos a elas e como as ouvimos é consequência dos conceitos que construímos sobre as mesmas. E essas representações são desenvolvidas no decorrer de nossa história, enquanto sujeitos históricos que somos. As representações construídas por uma coletividade sobre a concepção de sujeito irão constituir os elementos imaginários por onde qualquer sociedade irá estabelecer suas práticas sociais.

[...] a cultura adultocêntrica que impera em nossas instituições de educação infantil, leva os adultos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Isto ocorre porque as marcas culturais adultocêntricas são usadas para impor um significado à experiência das relações sociais no contexto da creche. (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2007, p. 05).

⁹ Idealizadora do jardim da infância na França.

¹⁰ Vale ressaltar a grande diferença existente entre os jardins da infância e as instituições atuais de educação infantil. As diferenças vêm desde a forma de conceituar a infância até os objetivos propostos por cada uma delas. Enquanto a primeira tenta dar continuidade ao vínculo familiar, ensinando as crianças a chamarem seus profissionais de tios, a segunda impõe sua diferença, e pretende estabelecer vínculos diferenciados dos encontrados na família. Essa diferença será marcada pela forma como a criança se refere ao profissional que a assiste.

Nessa pesquisa não concebo, como definição da infância, somente o recorte etário, próprio de concepções estruturalistas de desenvolvimento. Para definir a infância considero a época em que essa criança está inserida, a função que ela ocupa na sociedade, dentre aspectos socioeconômicos, culturais e ideológicos que regulam práticas e as maneiras como nós (tanto pessoalmente, como cientificamente) lidamos com elas.

Pensar a criança como lugar da falta tornou-se comum, naturalizou-se. Mesmo com a superação da ideia de que a criança é uma página em branco, levantada pelas correntes teóricas ambientalistas, nosso imaginário ainda encontra-se permeado de representações da infância como momento a ser superado. A escola foi criada para assumir o papel de apresentar os conhecimentos necessários para que a criança consiga tornar-se “cidadão” e, com isso, desempenhar um papel na sociedade.

Para Ariès (2006), na idade média as crianças eram tratadas como crias biológicas, não havia nada de especial nelas que as distinguissem como indivíduos. O paradigma vigente buscava na religião as explicações para os fatos e as regras para os comportamentos. Isso levava as mães a deixarem seus filhos com amas de leite, pois o ato de amamentar pela própria mãe poderia “estragar” a criança, uma vez que o seio representava a sedução e o fato do mesmo ser oferecido ao próprio filho era repugnante para os princípios morais da época.

Com a idade moderna o paradigma cartesiano passou a predominar e a ciência passou a ser considerada como instância máxima de saber, fonte de onde poderíamos buscar as respostas que afligem a sociedade como um todo. A ciência moderna trouxe muitos benefícios: a diminuição da mortalidade infantil através dos higienistas, vacinas para varíola, cura da tuberculose responsável pela morte de tantas pessoas. Com isso a ênfase, antes religiosa, volta-se para o conhecimento.

O professor, socialmente instituído como depositário e porta-voz de um conhecimento socialmente legitimado, não se coloca na posição de um interlocutor a ser convencido. A finalidade específica das discussões em que se engaja com os alunos é levá-los à aquisição de conceitos, formas de raciocínio e princípios considerados canônicos num certo domínio do conhecimento, não estando suas próprias perspectivas sobre os temas discutidos sujeitas a mudança em função da discussão com os alunos. (DE CHIARO; LEITÃO, 2005, p. 352).

Na sociedade moderna, o sujeito é constituído pelo que sabe, ou seja, pelo conhecimento que tem. Isso permite que a visão adultocêntrica impere em detrimento da visão infantil, abafando a emergência de saberes gerados pelas próprias crianças.

Ariès (2006) aponta para a possibilidade de haver realmente uma cultura da infância que nem sempre coincide com a cultura do adulto. Trabalhos atuais como o de Faria, Demartini e Prado (2002) também falam da necessidade de reconhecer a criança como um ser produtor de cultura. Na atividade infantil, a criança não apenas incorpora a cultura proveniente de seu ambiente sociocultural, mas também produz sua própria cultura. A apropriação da cultura requer uma elaboração tal que gera uma cultura diversificada resultante de outra forma de estar e ver o mundo, que é própria das crianças.

Na instituição escolar, a cultura infantil contemporânea e a cultura adulta estão em confronto direto. Enquanto a primeira parece voltar-se para a busca de uma satisfação mais imediata, a segunda funciona sob uma lógica que consiste em desviar a criança de sua infância para conduzi-la ao futuro adulto. A escola pensa, muitas vezes, mais no adulto que quer “produzir” do que na criança que está ali, diante dela.

Essa maneira de pensar a criança está bem explicitada por Rosa (2002, p. 19), quando ao distinguir o mundo da criança do mundo dos adultos afirma: “A infância se define mesmo por determinado tipo de relacionamento com o mundo externo que não se pauta pelas leis da realidade, mas muito pelas leis do próprio desejo.”

Costa (2004) ao tratar da especificidade do enquadre lúdico e do enquadre pedagógico afirma que:

Em relação aos parâmetros de tempo, espaço e recursos materiais, pode haver superposição dos dois enquadres de modo que as distinções são muito rígidas. No entanto, em relação aos objetivos, requisitos funcionais e papéis encontramos os principais diferenciadores, o mais decisivo dos quais é o grau de liberdade da polissemia. É porque no jogo o desempenho de papéis prevê uma possível reversibilidade entre os parceiros, possibilidade de redefinições de objetivos no curso da ação e dois registros simultâneos, um dos quais goza do privilégio de estabelecer fronteiras para além do real, que sua polissemia pode ser aberta. (COSTA, 2004, p. 255)

Acredito que o estudo do que emerge a partir dessa relação aparentemente antagônica entre a escola e o brincar, passa pelo conhecimento da cultura infantil. Quando constroem um contexto lúdico as crianças superam inúmeras dificuldades que acabam sendo uma ocasião de aprendizagem, de conhecimento, de desenvolvimento. No entanto, não é com facilidade que isso pode ser vivido no ambiente escolar.

CAPÍTULO 2

DAS (IM)POSSIBILIDADES DE DELIMITAR O TERRENO DO LÚDICO

Não há como construir um conceito de jogo, mas trata-se de evidenciar, o que se chama de jogo, o fenômeno psíquico essencial ao desenvolvimento da criança que permitirá classificar, distinguir diferentes tipos de jogos.

(Gilles Brougère)

As práticas lúdicas escolares constituem o objeto de minha pesquisa, e entender que sentidos caracterizam essas práticas, tendo em vista os diversos contextos e seus atores, quando realizadas dentro da educação infantil, é meu principal objetivo.

O lúdico vem sendo estudado sob várias perspectivas da ciência: no terreno filosófico tem como representante Huizinga; no psicológico Piaget, Vygotsky, Wallon e Winnicott; no pedagógico, Froebel, Montessori; no antropológico, Henriot e Brougère; e na visão etológica, Maturana. Mesmo com um longo percurso sobre o tema, sua conceituação ainda não é clara e deixa muito mais questões do que respostas.

A inserção do lúdico no contexto escolar é crescente. Cada vez mais a prática lúdica é usada como técnica de promoção de aprendizagem, como base curricular não somente da educação infantil, mas do ensino fundamental.

Essa pesquisa nasce do questionamento sobre o sentido do lúdico, quando o mesmo precisa cumprir determinadas metas e objetivos. Proponho-me a pensar o(s) sentido(s) que as práticas lúdicas realizadas assumem no contexto escolar.

2.1 O percurso histórico de um conceito

Huizinga (2001, p. 8) tem o jogo como objeto de reflexão, e o caracteriza como possuidor de uma função social, como “forma significante”. Para ele, o “[...] jogo constitui uma das principais bases da civilização.”

A perspectiva natural do brincar vem perdendo seu espaço para a perspectiva cultural dessa atividade. Isso pode ser observado pelas teses que vêm procurando caracterizar o brincar nas diversas culturas: como a brincadeira entre índios que foi descrita por Gosso (2005); entre as crianças carentes, retratada por Santos (2004), Alves (1998), Mello (1999); entre crianças e mães, encontrada em Batista (1990); entre crianças enfermas, descrito por Batista (2003); em crianças com necessidades educativas especiais estudado por Silva (2002); e ainda dentro da cultura escolar, por Rocha (2000).

Wajskop (2001, p. 28), partindo da visão socioantropológica, define a brincadeira infantil como “[...] um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura.”

A ênfase no contextual, que também vai de encontro a uma concepção natural do brincar, pode ser vista nos trabalhos de Faria, Demartini e Prado (2002), Silva (2002), Fernandes (2002), Mazzilli (2003), Wenez (2005), Cunha (2005) que analisam o lúdico em relação aos espaços que o mesmo ocupa.

Outro significado bastante atribuído ao termo “jogo” é entendê-lo enquanto um sistema de regras que existe independentemente dos jogadores. Essa forma de entender o jogo aparece na escola, mas se o professor usa as regras como uma série de procedimentos que devem ser seguidos à risca para que os objetivos pedagógicos dos jogos sejam cumpridos, esta atividade poderá ser denominada de jogo?

A palavra “jogo” também é usada para fazer referência à sua estrutura material, seu suporte físico que suscitará uma série de representações e de ações da parte de quem joga, como é o caso do tabuleiro de xadrez que, somado a um conjunto de peças, constitui esse jogo específico. A escola faz bastante uso dessa compreensão que pode ser observada na importância que esta atribui ao material lúdico.

Embora esse tipo de conhecimento sobre o jogo seja extremamente importante, não se deve deixar de compreender o jogo enquanto atividade, como explicita Brougère (2003), para que se possa entendê-lo em toda sua complexidade. É importante que o professor tenha subsídios para escolher adequadamente o material a ser usado como atividade pedagógica, no entanto, tendo feito isso, seria interessante que o mesmo se voltasse para as relações que serão estabelecidas tendo como base esse suporte.

Huizinga (2001) e Henriot (1989) comungam da mesma ideia: de que uma das características fundamentais do jogo é a liberdade. Vygotsky (1994) e Huizinga (2001)

divergem, pois o segundo acredita que o jogo segue uma orientação própria, fazendo o sujeito evadir-se da vida “real”¹¹, e “[...] uma das características mais importantes do jogo é sua separação espacial em relação à vida cotidiana. É-lhe reservado, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente cotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras têm validade.” (HUIZINGA, 2001, p. 22). Os mesmos concordam sobre o caráter desinteressado do jogo.

Outro autor que comunga com a centralidade desse aspecto para conceituar a brincadeira, é Maturana (2004, p. 231):

[...] o brincar não tem nada haver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade. [...] Para aprender a brincar, devemos entrar em uma situação na qual não podemos senão atentar para o presente.

Freire (2002, p. 73), ao discutir as relações entre o jogo e a educação, fala da dificuldade que os professores têm em lidar com os riscos implicados na ação de jogar:

[...] se instala um verdadeiro pavor entre professoras de salas de aula quando recebem a incumbência de ministrar aulas de educação física. O simples fato de as crianças saírem da sala de aula para o pátio torna-as incontroláveis para os procedimentos habituais utilizados pelas professoras para manter a disciplina.

É preciso ter clareza de que o jogo pode servir para uma infinidade de outras ações, diferentes (e tão importantes quanto) da ação de jogar. Ele sempre irá propiciar diferentes interações entre os sujeitos, gerando negociações e criando outros significados.

A utilização do jogo apenas como atividade didática, tal como explicitado por Pereira (2004) denuncia que ainda estamos presos em um paradigma histórico que, embora já tenha sido superado, ainda se faz presente na cultura institucional, através das representações que povoam o imaginário daqueles que compõem o grupo escolar.

Essa compreensão vê o jogo apenas como um suporte concreto, um recurso metodológico utilizado como mais uma das diversas atividades propostas pelo professor no contexto da sala de aula. Esse tipo de apropriação do brincar pela escola pode ter ajudado a promover a cristalização desse lúdico que, utilizado para esses fins, perde suas principais características, embora tenha desenvolvido outras (planejamento, objetivo previamente delimitado, conteúdo a ser adquirido, conjunto de procedimentos a serem seguidos).

¹¹ Grifo dele.

O que se deve ter clareza é que o suporte material utilizado para promover a ação de jogar não é, unicamente, o responsável pelo desenvolvimento de determinadas habilidades no aluno, essas podem se desenvolver, ou não, principalmente dependendo das interações suscitadas a partir desse material. Uma vez que, tal como Pereira (2004, p. 82):

Uma prática voltada para a educação lúdica exige que o educador conviva com o inesperado, com a imprevisibilidade, que abra mão do controle absoluto, de sua onipotência, que abra espaço para auto-expressão e a criatividade de seus educandos, estimulando sua participação efetiva no processo ensino-aprendizagem, trazendo aos educandos possibilidades de auto-conhecimento e auto-desenvolvimento.

Kishimoto (2003) – depois de buscar as características do lúdico nos mais diversos autores – apresenta pontos comuns entre eles: liberdade do jogador ao realizar qualquer ação nessa atividade; aplicação e negociação de regras; incerteza de resultados; e representação de atitudes e valores culturais. Sem enquadrar o jogo dentro de uma definição, farei uso desses parâmetros como uma atividade que acontece através da interação entre sujeitos. Para que o jogo possa ser considerado uma atividade lúdica é preciso, antes de tudo, saber o que a criança reconhece como jogo. O olhar que lanço aqui procura romper com a ideia romântica de que a brincadeira é natural, passando a considerá-la como cultural. Para que se possa chamar uma atividade de brincadeira é preciso que tenha havido um acordo entre os participantes da mesma.

Rubem Alves (2000), em seu texto *Boca-de-forno*, denuncia a importância atribuída pela escola à cópia, à repetição de uma forma de resolver determinados problemas levando os sujeitos a pensarem que só existe um caminho correto, que os caminhos desconhecidos conduzem ao erro e esse pode levar à reprovação. E conclui: “E, com isso, ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e de errar, sem saber que, para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas.” (ALVES, 2000, p. 30).

No jogo, perder pode ser encarado pelo jogador como um desafio a continuar e isso permite que ele supere dificuldades. Mas, para isso, é preciso aprender a jogar, mostrar que o mais importante no jogo não é o ganhar e o perder, mas todo o processo que se segue até sua finalização, as interações com os outros jogadores, as estratégias utilizadas e redimensionadas: são esses aspectos que tornam o jogo tão importante para as crianças.

Tendo isso em vista, é necessário considerar um aspecto apontado por Costa (2001), para que se possa entender a complexidade do brincar, através dos quais significados serão produzidos. Considerando a existência de uma cultura lúdica adulta e uma cultura lúdica

infantil será preciso analisar a produção da significação pela sociedade adulta, para entender a reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações.

A proposta de estudar o lúdico proveniente da ação da criança, tendo em vista que o mesmo poderia ser um instrumento de poder usado pela mesma, de forma consciente, para reconstruir a fala do adulto, quer seja ele professor ou não, era complicado de ser visto se pensássemos que criança e adulto possuem uma mesma cultura, apesar de muito da cultura de cada um ser compartilhada pelo outro.

Essa pesquisa nasce da reflexão sobre dois enunciados muito recorrentes sobre o brincar que, embora sejam distintos e contraditórios, coexistem no discurso escolar até os dias de hoje. O primeiro se apoia na afirmação da importância do brincar para o desenvolvimento da criança; e o segundo diz que escola não é lugar de brincadeira.

O primeiro enunciado emerge dos fundamentos científicos construídos por uma ampla gama de teorias¹², a maior parte delas psicológicas. A evolução das pesquisas na área do desenvolvimento só vem confirmar a importância do brincar para a criança, tanto em seus aspectos motores, cognitivos, afetivos quanto nos aspectos culturais e sociais.

A apresentada aqui como segunda afirmação, nasce historicamente antes da primeira. A mesma parece ter sido construída como forma de caracterizar a escola, diferenciando-se do contexto familiar, mais afetivo. Nessa afirmação, a relação entre a instituição escolar com seus objetivos previamente delimitados e o brincar aparecem em oposição, construindo uma série de representações dicotômicas das atividades lúdicas e as que acontecem na escola, consideradas sistematizadas ou didáticas.

Não havia como a escola se estabelecer enquanto instituição, se não tivesse criado a necessidade de desenvolver o aluno, de fornecer-lhe conhecimentos que o permitissem fazer parte da sociedade. Nesse sentido, não há como pensar a escola sem esses objetivos previamente delimitados. Era preciso criar um ambiente onde a criança pudesse fazer o que não faria em casa, ou seja, se brincar é próprio da “natureza” da criança, é preciso criar um ambiente onde esse brincar possa ser assistido e onde pessoas possam interferir na evolução do mesmo, provocando aprendizagens, desenvolvimentos.

Esses dois discursos foram normalizados e vêm se repetindo. A repetição dessa contradição provoca consequências até os dias de hoje, como o direcionamento de suas

¹² As mais antigas, já previamente citadas aqui, são as de Wallon, Piaget e Vygotsky. As outras acabam sendo desdobramentos dessas.

atividades, mesmo das consideradas brincadeiras, que interferem tanto na prática do professor quanto na formação das crianças que também ocupam papéis nesse contexto. Essa pesquisa pretende centrar-se nesse meio e as possíveis repercussões para a construção dos sentidos do lúdico na educação infantil.

Para isso, no decorrer da tese, será necessário levantar em que contexto (situação), de que maneira, e para quem está sendo dirigido o enunciado lúdico, que carrega pelo menos esses dois tipos de discursos como referente, como estão sendo significados, além de identificar quem são seus coenunciadores, considerando o pesquisador como um deles. Tendo levantado esses dados, a análise a ser realizada irá refletir sobre que interesses esses discursos vêm atender.

A valorização do brincar em nossa cultura emerge tanto dentro, como fora da escola, e sua massificação vem se dando, principalmente através da mídia, por meio das propagandas¹³ que lembram o tempo todo o quanto o brincar é importante para o desenvolvimento infantil. No entanto, há um discurso que atualmente é menos recorrente, mas que não deixou de existir: de que a escola não é lugar para brincadeiras.

Aqui surgem as perguntas: *o lúdico está sendo usado como forma sutil de “disciplinarizar” os corpos infantis? Quando a escola permite a brincadeira, e a mesma deve acontecer respeitando determinado tempo, determinado espaço, e também determinada organização, qual é o sentido do lúdico presente aí?*

Situarei esses discursos na análise que Foucault (2005) faz da normatização da sociedade pós-moderna (sociedade de controle) que ao mesmo tempo em que discursa sobre a inclusão, está realizando uma exclusão. Ou seja, a escola insiste na ideia de que o brincar da criança é a melhor forma de ter acesso a ela, criando a partir daí, cria uma série de normas para formatar esse brincar de forma tal que possa controlá-las. Quais são os mecanismos (invisíveis) de controle presentes aí?

A análise crítica apresentada em Foucault (op.cit.) vai ao encontro do controle sobre a produção discursiva realizada pela sociedade. Esse é realizado, por toda e qualquer pessoa, a partir de um certo número de procedimentos que lhe retira os perigos de sua materialidade.

¹³ Como o do sabão em pó *Omo*; a confecção de roupas interativas como a *Malvee*; sem contar com todos os produtos infantis, como brinquedos e jogos, vendidos atualmente.

Entre o enunciado e o que ele enuncia “não há apenas relação gramatical, lógica ou semântica: há uma relação que envolve os sujeitos, que passa pela história, que envolve a própria materialidade do enunciado” (GREGOLIN, 2004, p. 89-90).

Não há como deixar de considerar a importância do lúdico para as escolas. O que se deve perguntar é: *que lúdico é esse?* Também é preciso estar atento às diferenças entre o discurso da criança sobre o brincar, e o discurso do adulto. *Como a criança se apropria desses discursos e o que cria sobre os mesmos?*

Nessa perspectiva, as práticas lúdicas podem ser entendidas como práticas discursivas, assim como Costa (2001) sugere quando faz uso da noção de dialogia para interpretar o jogo simbólico infantil. No momento em que se entende o lúdico enquanto prática discursiva, se passa a ter dificuldades de cristalizá-lo, pois esse entendimento leva a analisar o contexto onde essa prática surge. As práticas lúdicas são espaços de contradição, que permitem a construção de significados (COSTA, op.cit.).

A inserção do brincar na instituição escolar requer uma análise de seus objetivos educacionais e de que concepções de infância estão subjacentes ao olhar institucional. É válido lembrar sempre da afirmação de Foucault (1996, p. 12):

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade.

É possível a partir desse aspecto tão amplamente discutido através da obra desse autor, levantar a pergunta sobre a utilização do brinquedo pela escola. Será que percebendo o potencial criador do brinquedo a instituição escolar se apropria dele para “frear” suas possibilidades, a fim de continuar tendo o controle do sujeito?

Para Foucault (1986 *apud* GREGOLIN, 2004, p. 89), o enunciado é “[...] produzido por um sujeito em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas.” Em sua teoria, o sujeito não é lugar de partida e sim de chegada, sendo este analisado em seu processo de produção. Foucault (2005) entra nesse trabalho pela análise institucional que sua teoria possibilita, pois permitirá entender para quem o discurso se dirige, que poder os mesmos dão suporte ou estão destituindo.

O papel ocupado pelo indivíduo na instituição e a situação sócio-histórica estabelecem parâmetros para que o enunciado a ser proferido pelo sujeito tenha determinado

molde. Já na situação da brincadeira todos estão no lugar de brincantes e, quando esse papel é assumido por alguém, a escolha pelo lugar de onde profere um enunciado pode ser feita pelo sujeito, a partir dos aspectos que o mesmo elege como mais importantes na cena enunciativa. De acordo com Gregolin (2004, p. 17), “[...] um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos.”

Não há como pensar na construção da subjetividade a partir do discurso institucional e a implicação desse sobre suas práticas sem entender a apropriação que o sujeito faz desses discursos e discutir que mecanismos permitem que o mesmo seja autor de seu próprio discurso e quais os estão assujeitando. Pode-se pensar essas questões a partir do que Possenti (1996, p. 37) afirma:

Não acredito nem em sujeitos livres nem em sujeitos assujeitados. Sujeitos livres decidiram a seu bel prazer o que dizer numa situação de interação. Sujeitos assujeitados seriam apenas um ponto pelo qual passariam discursos prévios. Acredito em sujeitos ativos, e que sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo.

A existência de regras é importante para a caracterização do lúdico não apenas para Vygotsky (1994), como também para Huizinga (2001). É através dessas regras que a cultura é internalizada e que o sujeito consegue funcionar dentro da sociedade. A apropriação dessas regras e o aprendizado sobre seu manejo é muito bem realizada através da atividade de jogo.

Foucault (2005), assim como Vygotsky (1994) e Bakhtin (2002), comungam dessa ideia sobre as regras sociais (existem autores que discordam disso) que impõem aos sujeitos os lugares enunciativos, pois entendem o sujeito como produto de uma realidade histórica que, por sua vez, o constrói através de um discurso marcado por uma época, um local, uma ideologia que o molda, ao mesmo tempo em que lhe fornece ferramentas culturais que o constituem enquanto pessoa.

Vygotsky (1994) e Bakhtin (2002) têm como suporte o materialismo dialético, embora trabalhem com enfoques diferentes. Ambos, segundo Freitas (1996, p.157), elegem a linguagem como núcleo central de suas teorias, e entendem o homem como “sujeito social da e na história”.

Para Bakhtin (2002), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. Toda enunciação é

socialmente dirigida. Para ele, toda palavra procede de alguém e se dirige a alguém em uma situação específica; cada palavra é ideologicamente carregada.

A interação verbal é analisada em Bakhtin (2002) pelo seu caráter dialógico. Para ele, a palavra comporta duas faces, pois tanto procedem quanto se dirigem a alguém. A palavra é produto da interação entre o locutor e o ouvinte.

Quando se tem crianças muito pequenas como sujeito de uma pesquisa é preciso estar atento às outras linguagens utilizadas, tais como seus olhares, seus gestos. Não há como compreender e explicar a comunicação verbal afastada de sua situação concreta, uma vez que também se deve considerar as ações de caráter não verbal que sempre acompanham essa comunicação.

Além das especificidades de cada idade, ao lidar com os discursos é preciso analisar sua característica. De acordo com Orlandi (1996), o discurso pedagógico é caracterizado, quanto a seu funcionamento, como um discurso autoritário, caracterizado pelo fato de não ser levado em conta os interlocutores, mas um agente exclusivo do qual emerge o discurso.

O discurso do lúdico tem como característica central o fato de ser polissêmico, o que vai de encontro ao discurso esperado em sala de aula. Nesta, o professor tem o objetivo de conduzir o aluno a um tipo de pensamento através de um discurso autoritário ou de uma discussão polêmica, mas na qual está implícita uma “verdade”. Será que, na escola, há espaço para a multiplicidade de sentidos característica do discurso lúdico? Como os alunos vão lidar com isso? E que análise o professor faz disso?

Nem o brinquedo se submete à formalidade da ação educativa, nem essa se submete à sua informalidade. É preciso investigar em que espaço ambas as dimensões podem dialogar, respeitando suas visíveis diferenças sem querer impô-las. A brincadeira pode ser o elo que liga a instituição e o ensino com a dinâmica sociocultural.

Para Henriot (1989), a atividade lúdica se inscreve no interior de limites de tempo e de espaço relativamente precisos em se tratando de vida individual ou coletiva, mas é preciso observar que essa separação caminha paralela ao funcionamento de um sistema institucional e responde às normas de uma mentalidade. A oposição que se estabelece entre o tempo quando nós jogamos e quando nós estudamos, entre os lugares onde nós brincamos e onde nos é proibido se instaura sobre a base de uma antinomia na qual cada um desses termos, “brincadeira” e “estudo” excluem o outro. A criança da qual falamos, que brinca com espontaneidade, ignora absolutamente tal separação.

Enquanto na escola “[...] o saber sedimentado nos poupa dos riscos da aventura de pensar” (ALVES, 2000, p. 29), a atividade de brincar resgata esses riscos. O brincar permite que a criança entre por caminhos ainda não trilhados, mesmo que totalmente desconhecidos, aprendendo a conviver com os riscos que a ação de jogar proporciona, pois ao iniciarmos uma atividade desse tipo, desafiamos a nós próprios, sabendo que poderemos perder, mas que isso não é o mais importante.

A proposta de levar a brincadeira ou o jogo, mesmo que pedagógico, para dentro da escola é excelente se considerarmos o parágrafo anterior. Essa necessidade talvez tenha surgido da relação que a sociedade começou a fazer entre o brincar e a infância, considerando o primeiro como característica do segundo. Dentro de uma instituição criada para apresentar as regras sociais “moldando” os sujeitos a elas, o jogo aparece como uma proposta de ruptura com o institucionalizado, por ter como característica central o exercício da liberdade para quem o manipula.

Ainda no primeiro ano de sua escolaridade, a criança começa a adquirir o conhecimento sobre as regras institucionais – requeridas pela escola e apresentadas principalmente pela professora –, que passam a dialogar com as já existentes, provenientes do convívio familiar – outra instituição a qual pertence.

A concepção pedagógica do brincar, de acordo com Wajskop (2001), segue uma tradição estruturalista e organicista, e entende que a brincadeira em si já carrega objetivos de desenvolver a criança por ser o comportamento natural da mesma. É uma das visões que fundamentam a apropriação dos jogos no contexto educativo e, especificamente, na sala de aula.

A apropriação dessa atividade infantil por parte do currículo escolar e do planejamento do professor não se dá ingenuamente, mas com objetivos predeterminados que possibilitem à escola cumprir suas metas previamente estabelecidas. Nesse sentido, apresento aqui um questionamento que considero a espinha dorsal desse trabalho: *se o lúdico carrega como característica a gratuidade – ou seja, quando sua ação é realizada ela não tem objetivos a alcançar, pois os mesmos são construídos e reconstruídos a partir das ações que estão sendo geradas e não podem ser definidos a priori – como falar de um lúdico que carrega consigo um material educativo e um objetivo a ser alcançado para todos aqueles que brincam?*

Piaget (1978) sempre enfatizou a atividade do sujeito, deixando a interação com o outro como pano de fundo em suas análises. Com a releitura de Piaget à luz de autores mais atuais como Brougère (1998), pude rever esse aspecto e pensar que o mesmo concordaria com meu ponto de vista de que o jogo só pode ser educativo na relação que o sujeito constrói com ele, e não pode ser considerado pensando em um *a priori*.

A teoria está implicada na produção da “realidade”. Ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela “conforma” certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele. Os conceitos que emitimos não correspondem, definitivamente e de modo inquestionável, a alguma “entidade real”, eles são apenas um dentre os modos possíveis de nos referirmos a algo que tomamos como real: históricos, contingentes, ultrapassáveis (BUJES, 2002).

A visão antropológica de Brougère (1998; 2001; 2003; 2004) define o brincar como uma atividade cultural por excelência, caracterizado como atividade própria da criança, que acaba por impregnar seu mundo de sentido. A brincadeira, por sua vez, possibilita o acesso a determinadas linguagens, ao mesmo tempo em que constrói outras.

Essa perspectiva permite entender o lúdico como toda e qualquer atividade que possibilita um descolamento do sujeito à realidade propriamente dita, transportando-o para um nível simbólico, propriamente humano e cultural. Para adentrar nesse plano simbólico, é necessário que o sujeito esteja inteiro e vivencie o presente sem pensar no passado e no futuro, e se permita ir além dos limites que possa julgar possível, tendo apenas que se submeter às regras da própria brincadeira da qual está participando.

A análise da relação do brincar com a linguagem (BROUGÈRE, 1998; 2001; KISHIMOTO, 2002; 2003), oferece subsídios para o entendimento do brincar enquanto campo discursivo, assim como apresentado por Costa (2001).

Teorias com enfoques psicológicos afirmam que ao brincar a criança explicita sua dinâmica interna. Elkonim (1998, p. 234) através de pesquisas, consegue mapear cinco trajetórias de desenvolvimento dos jogos que considera fundamentais:

[...] a) de pequenos grupos pouco numerosos para outros cada vez mais numerosos; b) dos grupos instáveis para outros cada vez mais estáveis; c) dos jogos sem enredo para os jogos com argumento; d) da série de episódios soltos para o argumento que se desenvolve metodicamente; e) do reflexo da vida pessoal e do meio imediato para os acontecimentos da vida social.

Em Vygotsky (1994) a brincadeira permite que a criança elabore hipóteses para resolução de seus problemas e tome atitudes além do que habitualmente seria possível para sua idade. No plano afetivo, a ação de brincar permite que a criança passe a lidar melhor com suas emoções, desempenhando papéis sociais que lhe permitem entender o complicado mundo de regras, próprio de nossa cultura.

Para Vygotsky (1994) e Brougère (2003), a brincadeira é vista como uma atividade cultural aprendida desde o nascimento através da ação comunicativa presente no jogo entre a mãe e o seu bebê, quando significados são dados aos gestos, permitindo que a criança decodifique contextos. Com isso, a criança redimensiona o real atribuindo-lhe novos significados e adquirindo aqueles que são fornecidos por sua cultura. A relação que a criança estabelece com o outro é que favorece a emergência da brincadeira.

A teoria de Vygotsky (1994; 2000) apresenta subsídios para que seja possível entender o espaço de mediação, que é construído entre os brincantes, a partir da brincadeira que, por sua vez, tem o brinquedo como suporte representacional para tal ação. Essa ideia é importante para a escola, pois fornece a visão de que o brincar teria a aprendizagem como “produto”. Isso seria possível pelo fato da dinâmica da brincadeira desencadear uma zona de desenvolvimento potencial que possibilita a aprendizagem do sujeito que brinca.

É importante frisar que essa teoria tem como ponto central a concepção de que a linguagem é constituinte do sujeito histórico-cultural e as mediações humanas estão sempre acontecendo através dela.

Essa teoria aponta para o brincar enquanto atividade humana, quando afirma que a ação de brincar vem acompanhada da construção de processos psicológicos novos, através da atividade do sujeito em seu meio sociocultural. E, assim, como toda atividade humana, a caracterização da brincadeira depende da interpretação dada pelos atores que fazem parte desse jogo.

O brincar como produto e causa da aprendizagem. Não apenas como uma atividade ou prática, mas também como discurso, o lúdico, segundo Maingueneau (1997), permite ao sujeito um descolamento do real fazendo a pessoa atuar em um nível simbólico, possibilitando a construção de significados em uma situação real.

É nesse sentido que a atividade lúdica será vista como a ação de brincar que cria um contexto tal permitindo o acesso ao mundo simbólico e a suspensão provisória do real. Essa suspensão é relativa por ser extremamente dinâmica. Não se pode dizer quando a criança

estará suspensa ou não do real, pois não há como separar esses dois mundos. Não seria exatamente esse termo uma vez que, segundo o dicionário Houaiss (2008), esse termo teria como significado a interrupção temporária ou definitiva de uma atividade; adiamento. O que acontece é uma vivência simultânea das duas realidades. Chamo de suspensão, esse caráter de manipular um cabo de vassoura e se sentir sobre um cavalo sem, no entanto, deixar de saber que se está sobre o cabo de vassoura.

De que lúdico estou falando? Seria importante delimitar a utilização que farei do termo lúdico. Nesse projeto farei uso de expressões como “atividade lúdica”, brincadeira e ludicidade como sinônimos. Em alguns momentos, utilizarei os termos jogo e brincadeira com sentido diferente, nessa ocasião discutirei seus sentidos.

A polissemia que a palavra lúdico (referente de minha análise) carrega, faz com que, muitas vezes, a use como sinônimo de prazeroso, divertido, engraçado, diferente, dentre outros possíveis sentidos. Muitas vezes a uso para caracterizar um objeto, como um brinquedo ou instrumento musical. Apresento aqui o sentido que irá preencher essa palavra no decorrer de todo esse trabalho.

Faz-se importante uma pesquisa que permita investigar os sentidos atribuídos ao lúdico no contexto cultural da sala de aula que, diferentemente da ludoteca ou do recreio, é caracterizado como um espaço regulado por regras institucionais mais restritas quanto ao controle da atividade, em função de objetivos previamente estabelecidos. Essa atividade, assim caracterizada, contrasta com a atividade lúdica, a qual permite que a criança relacione-se com pessoas e/ou objetos de modo espontâneo, autônomo e livre.

Com exceção do brinquedo, o lúdico não está nas coisas em si, mas na relação que se estabelece com elas. Para Brougère (2001), o brinquedo é o único objeto que é lúdico por si mesmo, ele só tem essa característica na medida em que serve de suporte simbólico para a brincadeira, ou seja, ele é um mediador de uma atividade lúdica.

Nesse sentido, um livro de José de Alencar, visto como atividade didática pela escola e por muitos alunos, é considerado por algumas pessoas como um instrumento lúdico à medida que serve como suporte material para a imersão do indivíduo no mundo simbólico.

Será que o lúdico, quando entendido como prática discursiva, exige um contexto no qual todos os atores, envolvidos na atividade lúdica atribuam o mesmo sentido para aquela atividade que participam, assim como estejam de acordo com sua característica lúdica?

2.2 Construindo um conceito provisório para o lúdico

Pensava em definir o lúdico como sinônimo de brincar, no entanto, ele vai além disso, embora o brincar seja lúdico, outras coisas que não são brincadeiras podem ser lúdicas também. A leitura de um livro pode ser uma atividade lúdica ou não. Enquanto que o brincar livre sempre é lúdico. É preciso analisar o brincar da perspectiva de quem brinca e não de quem propõe a ação a ser desenvolvida.

Por isso, sempre que se usa o termo lúdico para caracterizar determinadas atitudes, se pensa mais dentro do conceito de cultura lúdica do que propriamente de brincadeira apenas. Tal como Brougère (2001) penso a cultura lúdica como uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída de brincadeiras conhecidas e disponíveis, incluindo um ambiente composto de objetos e, mais especificamente, de brinquedos.

A cultura lúdica dispõe de uma certa autonomia, de um ritmo próprio embora só possa ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. Ela não acontece do mesmo modo em todos os lugares no qual a brincadeira é possível.

É possível dividir a cultura lúdica em: cultura lúdica infantil e cultura lúdica adulta, ambas imersas na cultura geral, mas que operam por lógicas diversas devido a determinadas características que as distinguem. As representações simbólicas que configuram a cultura lúdica se distinguem no adulto e na criança. O brinquedo é concebido como o objeto mediador entre o mundo adulto e o mundo infantil.

O brincar é o processo, e o brinquedo é o seu suporte. Cito o exemplo da boneca que transforma a realidade para dispô-la em função de uma representação da criança, quando essa ocupa o lugar de mãe e, com ele, exerce todas as funções e responsabilidades destinadas a ela da melhor maneira possível. E essas atitudes adultas são exercidas tanto em função da maneira como a criança representa para si no mundo como da de quem construiu a boneca pensando em atribuir características para que quem a usasse percebesse e as internalizasse. Assim, o processo de construção do brinquedo é função das representações que o adulto faz da criança, assim como sua escolha para fazer parte do ambiente escolar.

O brinquedo é objeto de uma determinada apropriação cultural previamente selecionada, isolada, adaptada e modificada, contribuindo para o desenvolvimento de um determinado tipo de cultura lúdica. O mesmo se insere na brincadeira através de uma

apropriação, ou seja, deixa-se envolver pela cultura lúdica disponível, usando práticas de brincadeiras anteriores.

O brinquedo, por sua vez, é um instrumento que foi elaborado com o objetivo de promover uma ação lúdica, embora nem sempre o mesmo consiga, pois foi produzido e pensado para que se alcance essa finalidade. Isso acontece porque o brinquedo carrega em si formas, imagens, além de símbolos para serem manipulados, oferecendo à criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica. Para Brougère (2001, p. 43), diante do brinquedo:

A criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Antes mesmo da manipulação lúdica, descobrimos objetos culturais e sociais portadores de significações. Portanto, manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade.

A expressão material do brinquedo caracterizada através de sua forma, de sua cor, seu aspecto tátil, odor, ruído ou sons emitidos, produz um universo imaginário específico. A manipulação de objetos é também uma manipulação de significações culturais originadas em uma determinada sociedade. Através dele, uma cultura é transmitida às crianças.

Devido a essas características, nesse trabalho, penso o brinquedo como dispositivo institucional, ou seja, um material escolhido e selecionado visando promover determinados comportamentos em detrimento de outros. Vale reafirmar que:

Embora a impregnação cultural passe pela brincadeira, não se deve entender isso como uma simples impregnação dos conteúdos simbólicos do brinquedo. Trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa. (BROUGÈRE, 2001, p. 49).

Brougère (2001) afirma que embora o brinquedo tenha uma imagem precisa, o mesmo não possui uma função precisa. Também, segundo ele, todo brinquedo carrega em si duas dimensões indissociáveis e imbricadas entre si, uma funcional e outra simbólica. Ambas são traduzidas em representações, somente podendo ser separadas para fins de análise.

[...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. (HUIZINGA, 2001, p. 3-4).

As brincadeiras infantis não se encontram destituídas do sentido da realidade, pelo contrário, elas são investidas de representações sobre o real cumprindo duas funções: a de antecipar desejos ao mesmo tempo em que apreende normas e valores vigentes em nossa sociedade. Como Huizinga (2001, p.26) explica:

O jogo autêntico possui, além de suas características formais e de seu ambiente de alegria, pelo menos um outro traço dos mais fundamentais, a saber a consciência, mesmo que seja latente, de estar “apenas fazendo de conta”.

Cabe aqui apenas uma ressalva à ênfase dada por este autor sobre o ambiente de alegria proporcionado pelo jogo, uma vez que prazer, como Vygotsky (1994) propõe, não é uma característica que possa defini-lo uma vez que nem sempre ficamos alegres ao jogar, pelo contrário, é o desafio que ele apresenta – através da possibilidade do jogador ir além de suas possibilidades atuais, superando-se – que melhor define a situação de jogo.

É através da tessitura de uma teia discursiva que as crianças vão dando sentido à sua realidade. O objetivo aqui é levantar alguns elementos que contribuem para essa costura, entendendo como isso acontece. As brincadeiras infantis possibilitam a construção de um espaço tal que, tendo como suporte material o brinquedo, propiciam a construção e a emergência da cultura lúdica infantil, revelando as características e necessidades dessa época, conceituada pelos adultos como infância.

A linguagem ocupa um lugar de destaque nessa análise a partir do momento em que se pressupõe que o sentido da ação não estará determinado previamente pela situação, mas pela relação que o sujeito estabelece com os outros e com o contexto situacional.

Para tanto parto do pressuposto de que há uma linguagem (ou discurso) que é própria da criança e que, em alguns pontos, difere muito da utilizada pelo adulto. Por isso, suas percepções e motivações não são as mesmas, já diria Vygotsky (1999). Essa maneira de ver o mundo não é melhor nem pior do que a concepção do adulto, ela é apenas diferente.

Assim como Vygotsky (1994) e Brougère (2003), entendo que através da brincadeira a criança adquire a cultura da sociedade na qual está inserida, ao mesmo tempo em que cria uma cultura própria.

Brougère (2001; 2003; 2004) discute sobre a cultura da infância, gerada a partir das brincadeiras das crianças, tendo como suporte o brinquedo, impregnado da cultura lúdica adulta. O brinquedo é um mediador cultural, pois guarda uma gama de representações que o

adulto tem da cultura infantil ao mesmo tempo em que apresenta os valores culturais e midiáticos dentro de determinada cultura.

Em sua teoria, Brougère (2001) oferece uma análise sucinta do brinquedo como objeto que carrega como função o seu valor simbólico. O brinquedo passa a ser analisado como um instrumento cultural que amplia e estabelece valores. É interessante que ele entre na instituição escolar para estreitar os laços dos adultos com as crianças. No entanto, a escola tenta formatar esse instrumento que já é por si mesmo cultural.

O autor também fornece uma nova visão sobre o brinquedo, quando o apresenta não só como objeto funcional, mas como suporte de representação, além disso, faz com que o olhar de pesquisador se amplie para buscar novas formas de análise.

O brinquedo é um objeto signo com o qual a criança interage e deve ser entendido como:

Uma manifestação de natureza discursiva que se oferece à criança como um texto a ser interpretado. Desenha assim, para a criança um universo de sentidos com os quais a mesma vai dialogar. É, sobretudo, com isso que a criança manipula quando brinca, de modo a formar um vínculo com o complexo mundo da cultura. (COSTA, 2007, p. 42)

Como disse anteriormente, penso a brincadeira como um campo específico da criança que se caracteriza pela espontaneidade e liberdade do agir. Quando a criança brinca não tem um objetivo a cumprir, um lugar a chegar, a ação de brincar é o próprio fim, tal qual pode ser caracterizada pela citação seguinte.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, consciente tomada como 'não séria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 2001, p. 16).

No entanto, o brincar não é somente uma ferramenta para o cumprimento de determinados objetivos, pelo contrário, vê-lo dessa maneira é descaracterizá-lo. Como explica Brougère (2001, p. 100): “Sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca.”

Essa afirmação de Brougère (2001), sem uma análise cuidadosa, encerraria a dúvida sobre a existência do lúdico como uma das atividades propostas pelo professor, já que coloca

a liberdade de escolher como pressuposto para a brincadeira. No entanto, é na relação com o outro que o brincar se constitui, e isso serve também em uma relação como a de professor e aluno. É assim que as brincadeiras tradicionais infantis vão passando para outras gerações: existe um adulto que passa as regras e a forma de brincar para uma criança, que se encarrega de disseminar a brincadeira e, muitas vezes, recriá-la.

Se, por outro lado, toda ação pedagógica é voltada para um objetivo a cumprir, esteja no campo do desenvolvimento ou no da aprendizagem para a pedagogia, “[...] o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada.” (HUIZINGA, 2001, p. 10).

Dessa forma, a brincadeira proposta pelo professor como atividade curricular, além de ter seu objetivo previamente delimitado, também tem seu tempo e um espaço determinado para sua realização, sob pena de não alcançar os objetivos propostos. O fato de o jogo acontecer no interior da sala de aula não descaracteriza o lúdico da atividade, como afirma Huizinga (2001, p.13) quando fala da relação do jogo com o espaço: “Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea.”

Para Winnicott (1974, p. 62-63): “[...] o brincar tem um lugar e um tempo [...]. Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer.”

No entanto, esse autor vai diferenciar a brincadeira da atividade livre que, assim como explica Huizinga (2001, p. 12):

O jogo distingue-se da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. É esta a terceira de suas características principais: o isolamento, a limitação. É “jogado até ao fim” dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e um sentido próprios.

Nesse sentido, dentro da realidade escolar é possível se deparar com uma diversidade de atividades, as quais podem ser caracterizadas como atividades lúdicas e atividades sistemáticas. Nesse trabalho, irei considerar ambas como importantes para o desenvolvimento integral da criança por trabalharem com elementos diversificados.

CAPÍTULO 3

AVENTURAS E DESVENTURAS DE UMA PESQUISADORA EM SEU LÓCUS DE PESQUISA

Uma teoria se constrói na busca por compreender e explicar os fatos. Mas os próprios fatos (dados) são construídos (selecionados, especificados, organizados e analisados) em meio a perguntas, relações, confrontos, concepções e conceitos que vão tomando “forma” nesse emaranhado de sugestões, caminhos ou fios condutores de uma atividade com propósitos definidos.

(Isabel Pedrosa).

Orientada pelo que me fez investir nessa pesquisa, revisitarei o caminho que foi possível trilhar, retomando de forma sucinta alguns momentos que possibilitaram chegar às análises.

O lúdico, tal como caracterizado por esse trabalho, só faz sentido quando é estudado através de uma metodologia de cunho qualitativo. Uma análise quantitativa da prática lúdica nos ofereceria outras questões tais como a utilização de determinados brinquedos oferecidos em um contexto específico, tipos de brincadeiras mais recorrentes em determinadas situações, dentre outras. Enquanto nosso problema levanta perguntas sobre as relações que permitem atribuir diversos sentidos ao lúdico e que fatores permitem, aos atores participantes do cenário escolar, a construção desses sentidos.

A metodologia qualitativa de cunho etnográfico, usada por essa pesquisa, permitiu trilhar esse caminho, fornecendo elementos desde a coleta dos dados realizada através de observações, filmagem e diário de campo até a produção de uma análise microgenética deste material. De acordo com André (1995), a pesquisa etnográfica realizada no contexto escolar:

Ao considerar a multiplicidade de significados presentes numa dada situação, fez com que a investigação da prática pedagógica deixasse de lado o enfoque nas variáveis isoladas para considerá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica.

No contexto escolar, as diretrizes de ação das práticas ali vigentes são prerrogativas dos adultos, as crianças vão para as escolas para se submeterem a certa governabilidade

daqueles. No que diz respeito à minha presença no cotidiano escolar, tinha a clareza de que esta já representava uma intervenção.

A interferência do olhar do adulto nas ações das crianças é um fato, já descrito por Ariès (2006) e outros autores, que caracterizam nossa sociedade como adultocêntrica. Por isso, desde o início, a minha relação com as crianças foi muito refletida. Evitei, ao máximo, fazer intervenções do tipo: “não pode”, ou algo parecido, para que elas não deixassem de realizar atitudes consideradas “transgressoras” diante de mim, impedindo-me de observar a relação desse comportamento com a ludicidade. O pequeno trecho que ilustra a situação descrita aqui pode exemplificar esta situação:

Marina¹⁴, Davi Uchoa, Bia e Camille estão no trepa-trepa. Estou filmando o trepa-trepa até que Marina sai dele e, ao se dirigir à casinha-escorrega, diz para mim: “Você não tá. Você tá estragando a nossa brincadeira!” – e volta para casinha-escorrega onde está Isis.¹⁵

Marina pede-me para que saia de perto dela e de suas colegas, fazendo-me refletir sobre o lugar do pesquisador na construção do trabalho de campo. O pátio é o lugar que proporciona mais liberdade para as crianças porque prescinde da intervenção do professor, a minha ação de olhar não deixa de ser uma forma de participar da atividade dessas crianças. Nesse sentido, a criança reivindica um espaço só para elas, no qual o adulto não participa, mesmo que não interfira diretamente.

É interessante que a mesma criança, no decorrer de todo o primeiro semestre, insiste em pontuar a minha ação como pesquisador nas atividades do pátio afirmando que a mesma não deveria fazer parte daquele momento, ao mesmo tempo em que aceita a filmagem sem fazer nenhuma observação quando está na sala de aula. Essa criança mostra a compreensão tácita de que o pátio é território das crianças e a sala de aula, do professor.

Quando me deparava com situações como essa, respeitava prontamente o pedido da criança, embora já tenha obtido a autorização da escola e dos pais das crianças, a autorização da própria criança foi fruto de um processo de convivência e familiarização. Ao longo do primeiro semestre, percebi que a frequência com que me deparava com essas situações foi

¹⁴ A identidade das crianças e das professoras não será revelada através de seus nomes. Para isso, foram escolhidos nomes fictícios escolhidos de acordo com as características de gênero de nossos sujeitos.

¹⁵ Como a ABNT não faz qualquer referência sobre a formatação das falas, coloquei-as deslocadas em 4 cm da margem esquerda e fonte menor como nas citações longas, usando a fonte em itálico para fazer a diferença entre as falas e as citações.

enfraquecendo de maneira tal que nenhum episódio como esse aconteceu no segundo semestre.

Ao inserir-me na escola tentei construir uma relação com os alunos de tal forma que eles soubessem distinguir os diversos papéis que os adultos ocupavam na instituição, ou seja, o de professor e o de pesquisador, mesmo sendo ocupados por pessoas diferentes. Inicialmente cheguei a pensar que não daria certo, que seria muito difícil para as crianças entenderem as diferenças entre os papéis ocupados pelos adultos, dentro de um mesmo contexto, uma vez que as diferenças são muito sutis. Para minha surpresa, elas não somente entendiam como me colocavam nesse papel, levando-me a refletir sobre questões pertinentes à prática da pesquisa.

O percurso que apresento aqui aparentemente atende a um organizado plano de rotas, mas desde já quero deixar claro que não o segui assim. Esse é apenas um espaço estruturado para que quem não acompanhou esse percurso de perto possa assim fazê-lo de forma sucinta, seguindo um fio lógico. Como tentei ilustrar acima, fui acompanhando um fluxo que nem sempre seguia em frente, muitas vezes a correnteza me fazia voltar ou me jogava em outras águas que, por sua vez, me fazia seguir por outra direção. Porém, uma tese não pode dar conta de todos esses fluxos e, certa disso, proponho fazer minha narrativa através de uma construção lógica que permita aos leitores compreender como cheguei a obter resposta às minhas questões de pesquisa.

3.1 Da construção do objeto ao lócus de pesquisa

A dificuldade de apreensão do termo lúdico, discutido no capítulo anterior, não parece ser a mesma de um conhecimento técnico do lúdico. Apropriamos-nos da ideia de que as práticas lúdicas devem predominar na educação infantil, através dos planos de aula, da didática utilizada pelo professor. No entanto, ao quisermos ter o controle desse tipo de atividade acabamos por descaracterizá-la ou mesmo por construir outro tipo de atividade não lúdica, mas nem por isso desprazerosa e/ou sem significado. A etnografia foi o aporte metodológico que tenta captar essas diferenciações.

Foi preciso um mergulho na realidade escolar para verificar essas questões. Tendo como base os trabalhos de Vygotsky (1994) e Brougère (2003), parti do pressuposto de que

existem formas diferentes de brincar, ou seja, toda prática só pode ser definida como lúdica a partir das **relações que estão sendo estabelecidas** em ato e dos significados que os mesmos adquirem dentro de um determinado contexto sociocultural. Nesse sentido, foi essencial considerar que, no contexto escolar estudado, havia diferentes modos de favorecer a emergência do lúdico, além daqueles de iniciativa das crianças. Tomando essa ideia como referência, considerei importante acompanhar as crianças em atividade nos mais variados contextos, desde a sala de aula, até o parque.

Conforme Travaglia (1997, p. 83-84):

[o contexto] inclui tanto os fatores da situação imediata ou situação de enunciação (contexto de situação no sentido estrito) como os fatores do contexto sócio-histórico e ideológico (contexto de situação no sentido lato). [...] O contexto de situação (ou situação imediata de comunicação ou situação de enunciação) é aquela situação mais bem definida de interação comunicativa. [...] o contexto pode ser também linguístico, isto é, uma determinada sequência ou elemento linguístico vai ter um determinado sentido conforme os elementos linguísticos que o acompanham.

Foi, e ainda é um desafio identificar os diversos sentidos do lúdico no decorrer da pesquisa. O lúdico escapava de mim exatamente no momento em que pensava que iria conseguir apreendê-lo. Estava o tempo todo tentando apreendê-lo, primeiramente através do meu olhar e, em um segundo momento, através das lentes da câmera. Foi preciso aprender a “brincar” com ele para que o mesmo pudesse existir nessas páginas.

3.1.1 Escolha e caracterização do lócus de pesquisa

Tendo delimitado o objeto, parti à procura do local da pesquisa, em meio a uma rede escolar ampla com escolas públicas e privadas supostamente prontas a me receber. Desde o início sabia que ocuparia um papel naquela rede social, composta por professores, alunos e alguns outros profissionais.

A partir do trabalho de Costa (2001), adotei os seguintes critérios para escolha do lócus da pesquisa, tais como: a) a abertura da escola para a presença de observadores externos; b) a existência de um ambiente físico amplo para que a inserção da pesquisadora não limitasse o espaço de circulação dos alunos e professores; c) trabalhar com uma equipe de profissionais que acreditassem na ação lúdica e não usassem esse recurso somente para

cumprir procedimentos; d) estar em uma escola na qual há a inserção do lúdico no projeto político-pedagógico da escola a tal ponto de haver disponibilidade dos profissionais, de materiais e espaços; e) ter pais¹⁶ dispostos a cooperar, sem que a dinâmica de funcionamento das práticas previamente estabelecidas pela escola fosse significativamente alterada.

O Núcleo de Desenvolvimento da Criança (NDC)¹⁷ contemplou todos esses critérios, principalmente por ser um ambiente construído e pensado para estudos e pesquisas, além de organizar espaços especiais para dar suporte às práticas lúdicas. Esses ambientes são denominados pela escola de “cantinhos”.

O projeto-piloto foi feito em 2004.2 apenas no grupo 3 (turma de crianças de 4 e 5 anos). Nessa época, todo o registro foi realizado apenas em diário de campo. Esse momento foi determinante para a escolha das turmas a serem estudadas, para verificar a viabilidade de execução dessa pesquisa e para a melhor delimitação de meu objeto.

Para que se pudesse entender melhor o sentido dado ao lúdico em cada contexto e por cada um dos atores que fazem parte da escola, foi preciso pensar a relação deste com o espaço no qual é apresentado, assim como o lugar e o papel social que ocupam na sociedade aqueles que brincam. Para isso, cada contexto exige a análise de seu funcionamento e de seu ambiente físico.

3.1.2.1. Dinâmica de funcionamento

A escola faz parte da rede pública, tendo como clientela os filhos de funcionários da universidade, desde professores doutores até funcionários de serviços gerais, outros são filhos de universitários de cursos de graduação, alunos da UFC. As crianças têm farda e o lanche é oferecido pela escola – o que minimiza a observação das diferenças socioeconômicas entre elas, estas somente emergem às sextas-feiras quando os alunos podem levar para a escola os brinquedos de sua preferência. Nos outros dias, os alunos fazem uso dos materiais (brinquedos e jogos) disponibilizados pela escola.

¹⁶ Antes da matrícula, os pais são informados da possibilidade da pesquisa naquele ambiente, o que favorece a abertura para diálogo entre a pesquisadora e os pais. Mesmo com a prévia aceitação, fiz uma solicitação para a permissão da pesquisa através do comitê de ética da UFC.

¹⁷ Um serviço educacional oferecido pelo curso de Economia Doméstica da UFC, e destinado à comunidade em geral, de preferência a alunos e funcionários da mesma.

Cada sala é composta por 17 alunos. No período da manhã estão as crianças mais novas, divididas pela escola nos grupos¹⁸ 1 (crianças entre 2 e 3 anos) e 2 (3 e 4 anos). No período da tarde encontramos as crianças maiores, separadas nos grupo 3 (4 e 5 anos) e 4 (5 e 6 anos).

Duas professoras ficam responsáveis por cada sala. Elas passam por um teste de seleção para professor substituto da universidade para trabalhar na educação infantil, tendo, no mínimo, uma graduação. Muitas vezes, além das professoras, as salas têm pelo menos dois estagiários ou pesquisadores. A grande quantidade de profissionais na sala de aula parece não causar estranheza para as crianças, uma vez que isso é muito recorrente.

3.1.3.2. Rotina: organização das atividades por tempo

A rotina diária segue o mesmo padrão para todas as turmas: 1º) as crianças chegam na escola e ficam brincando no pátio aguardando o início das atividades; 2º) a professora chama os alunos para o primeiro momento na sala de aula: a acolhida que acontece na roda de conversa; 3º) acontece uma atividade sistemática que está de acordo com o projeto proposto para o grupo e que pode acontecer na roda de conversa ou nas mesinhas, se for realizado algo gráfico. À medida que as crianças vão terminando, as mesmas vão para os cantinhos, enquanto as outras terminam; 4º) primeiro tempo dos cantinhos; 5º) é servido o lanche, as crianças saem dos cantinhos para as mesinhas; 6º) a hora do pátio; 7º) as crianças voltam para a roda de conversa e, assim que todas chegam, começa a contação de história que, algumas vezes, é precedida da entrega e explicação de tarefas de casa; 8º) a depender do dia, acontece uma aula de música, de arte, ou outra atividade sistemática é realizada; 9º) segundo momento dos cantinhos, que somente termina na hora de sair para o pátio para o retorno para casa.

A escola também fazia algumas atividades fora do ambiente escolar. Acompanhei a visita dos grupos 1 e 2 à cavalaria da polícia militar e a visita das mesmas turmas ao Laboratório de Biologia da UFC, como parte do projeto sobre vida marinha.

¹⁸ Os grupos de crianças 1, 2 e 3 eram antigamente denominados pela escola, respectivamente, como maternal 1, 2 e o jardim 1.

3.1.4.3. Espaço físico

Nesta seção descrevo o suporte material, pensado e escolhido de acordo com os objetivos previamente delimitados pela instituição escolar, para as práticas dos atores que compõem essa realidade. É importante deixar claro que:

[...] a cultura não se restringe às práticas materiais; não se restringe, por exemplo, à produção e ao uso de ferramentas para realizar determinada tarefa. [...] a questão, entretanto, é pensarmos a cultura para além do domínio material – isso é, do domínio dos objetos e das práticas envolvidas com esses objetos. A questão é pensarmos a cultura, também e ao mesmo tempo, no domínio do simbólico: como significamos os objetos e as práticas e, ao fazermos isso, como abstraímos e transferimos esses significados para outros contextos; e, ao fazermos essa transferência, como os ressignificamos. (VEIGA NETO, 2001, p. 57).

Com essa citação quero chamar a atenção de que minha análise sobre as práticas lúdicas tem início no suporte material que a cultura lúdica e pedagógica dos adultos ofertam às crianças, indo muito além da análise desses suportes materiais. É importante considerar que o material colocado ao acesso da criança não determina, mas dialoga com as ações dos sujeitos que fazem uso do mesmo.

Nesse sentido, o suporte material usado para brincadeira e/ou qualquer outra atividade infantil analisada nessa pesquisa é visto tanto quanto realidade física concreta como pelo significado que é capaz de adquirir na relação com o(s) sujeito(s) pesquisado(s).

A escola é composta por dois pátios bem amplos, com as respectivas salas e banheiros ao lado. O pátio que fica na entrada da escola tem forma de L e é composto por uma casinha-eskorrega, dois balanços, uma gangorra, um trepa-trepa e uma piscina, que somente é cheia nos dias marcados para o banho de piscina. Pela proximidade da sala de aula do grupo 1 (pela manhã) e do grupo 3 (à tarde) são esses grupos que mais fazem uso desse pátio, assim como os grupos 2 e 4 usam mais o outro pátio, situado nos fundos da escola.

O segundo pátio é bem mais amplo que o primeiro e também possui todos esses brinquedos, em tamanhos maiores. Muitas vezes, as crianças da outra sala, vêm brincar nesse pátio também.

As duas salas de aula são bastante amplas e cada uma é dividida em cantinhos, são eles: cantinho da dramatização ou do faz-de-conta, cantinho dos blocos, cantinho dos jogos, cantinho das artes, mesas para as crianças e roda de conversa. São previstas ações

diferenciadas de acordo com os cantinhos: tal como brincadeiras de faz-de-conta, no qual a representação simbólica predomina; jogos de construção através de uma variedade grande de materiais exigindo criatividade, raciocínio e coordenação motora por parte da criança.

Os cantinhos da dramatização, dos blocos e dos jogos são usados sempre em um mesmo momento, para atividades livres. Cada criança escolhe o cantinho de sua preferência. O tempo de utilização desses espaços diminui de acordo com a idade, ou seja, ao grupo 1 é oferecido um tempo maior para as atividades desses cantinhos que no grupo 2 e assim sucessivamente.

Cada um desses espaços tem uma grande quantidade de brinquedos – escolhidos pela equipe de profissionais da escola – que são acessíveis a qualquer criança (através de móveis abertos e baixos) e que podem ser explorados livremente por cada uma delas. No cantinho da dramatização encontram-se os suportes materiais necessários para a realização das brincadeiras de faz-de-conta, assim como fantasias para as crianças, bonecas, material de cozinha, malas, uma mesinha, uma rede de balanço, dentre outros materiais que reproduzem o mundo adulto, como instrumentos de trabalho e outros.

O cantinho dos blocos é o lugar destinado aos jogos de montar. Nele encontram-se uma diversidade de brinquedos que exigem a coordenação motora da criança, como peças de encaixe dos mais diversos materiais (desde o plástico até a madeira). Também há miniatura de animais, os *Power Rangers*¹⁹, blocos lógicos, peças de madeira, além de carrinhos e caminhões.

No cantinho dos jogos existe uma variedade de jogos de encaixe (do tipo quebra-cabeça), de tabuleiro, de memória dentre outros. Nele tem uma mesa grande para que as crianças possam jogar sentadas.

Apesar de dar suporte às atividades livres, os cantinhos também tinham suas regras de funcionamento. Os brinquedos, dos quais eram compostos os cantinhos, não poderiam sair para o pátio, com exceção do grupo 1 que, inicialmente, tinha essa flexibilidade e que, no decorrer do ano letivo a frequência em levar esses materiais para o pátio ia diminuindo. Houve também uma situação em que as professoras do grupo 3 permitiram que duas crianças que estavam doentes levassem alguns brinquedos para brincarem na parte coberta do pátio.

¹⁹ Bonecos articulados que representam os personagens de um filme e uma série com esse mesmo nome.

Existem duas hipóteses, não necessariamente excludentes, que podem explicar essa questão. A primeira é que a instituição, através dos professores e sua preocupação com o planejamento e os objetivos a serem cumpridos, elaboram uma rotina que vai gerando regras e que acaba se normalizando e formando hábitos nas crianças de maneira tal que estas não tenham necessidade de levar os brinquedos para o parque.

Essa rotina imposta²⁰ pelas professoras é bem pertinente ao desenvolvimento da imaginação das crianças, pois gera conflitos tais que faz com que a criança construa outros meios para a representação do objeto imagético como suporte da atividade lúdica que a mesma quer fazer. Nesse sentido, a própria atividade simbólica é favorecida, uma vez que o objeto real não está presente. O que quero dizer é que sem a boneca, usa-se uma folha ou um graveto para representá-la, exigindo novas habilidades para a realização da mesma atividade.

A segunda hipótese é de que à medida que o desenvolvimento da criança avança, ela precisa menos do suporte imagético do brinquedo do que precisava anteriormente. Nesse sentido, ela internaliza esse suporte, deixando-o presente de outra forma.

Isso é semelhante ao que Vygotsky (2000) descreve em relação à linguagem. Nessa perspectiva, poder-se-ia supor que o brinquedo aparece primeiramente como instrumento e, posteriormente, torna-se signo.

Em sua teoria, Vygotsky (2000) caracteriza instrumento como um objeto social que mede a relação entre o indivíduo e o mundo, carregando consigo: uma função para o qual foi criado, e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É interessante observar que, ao definir brinquedo, Brougère (2001) faz uso de aspectos semelhantes.

Por sua vez, os signos são instrumentos psicológicos orientados para o próprio sujeito de forma a permitir um maior controle voluntário do sujeito sobre sua atividade, auxiliando nos processos psicológicos.

Essas perspectivas teóricas permitem pensar na hipótese acima, considerando que os instrumentos são marcas externas que, aos poucos, vão sendo internalizadas de modo a se tornarem processos internos de mediação (signos) que se organizarão em estruturas mais complexas e articuladas chamadas “sistemas simbólicos”.

²⁰ A utilização desse termo pode soar forte, mas está amparada na compreensão da vivência de uma sociedade adultocêntrica que impõe objetivos para a atividade das crianças de modo a guiar suas ações para o que eles consideram ser desejável para o seu desenvolvimento.

Nessa relação, tanto o brinquedo-instrumento quanto o brinquedo-signo são mediadores. No entanto, enquanto o primeiro somente modifica a realidade, o segundo age no comportamento do sujeito, tendo uma função autorreguladora.

Além dos cantinhos descritos anteriormente, há ainda esses:

O cantinho das artes é usado para atividades de pintura, massinha, confecção de algum material. Esse espaço é composto por algumas mesinhas coletivas, por uma pia e móveis abertos em que são dispostos os materiais da salinha, tais como: pincéis, tintas, massinhas de modelar. Nas paredes estão fixadas uma série de imagens de obras de arte famosas, e vários aventais para serem utilizados pelas crianças. Nesse local as atividades são, em sua maioria, dirigidas.

O espaço das mesas é usado tanto para atividades sistematizadas, quanto para as atividades dos cantinhos, quando a criança pega o material que quer usar em algum dos cantinhos e leva para realizar em uma das mesas, onde diariamente o lanche também é servido.

A roda de conversa é o cantinho da acolhida. Ele é usado para dar início às atividades de sala, logo após o parque. Isso acontece, principalmente, no início da manhã e depois do recreio. Após o intervalo, esse espaço sempre é utilizado para a contação de histórias. Aqui existe uma enorme diversidade de atividades, pode-se encontrar tanto atividades sistematizadas, como atividades lúdicas propostas ou não pelos professores. As aulas de música e as atividades oferecidas pelos alunos da graduação em economia doméstica ou psicologia, na maior parte das vezes aconteceram nesse espaço.

3.2 A inserção do pesquisador no meio escolar

Alice em conversa com o gato de Cheshire diz: “O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui? Isso depende muito de para onde você quer ir, respondeu o gato. Não me importo muito para onde..., retrucou Alice. Então não importa o caminho que você escolha, disse o gato. ... contanto que dê em algum lugar, Alice completou. Oh, você pode ter certeza que vai chegar, disse o gato, se você caminhar bastante”.

(Lewis Carroll)

Esse diálogo de Alice com o gato de Cheshire serve de ilustração para o trabalho do pesquisador que pretende realizar uma etnografia com crianças. A pergunta feita por Alice para o gato é semelhante à que eu me fiz quando me inseri na escola de educação infantil. Isso porque na pesquisa etnográfica, como diz André (1995, p. 47):

O grupo social é estudado a partir de seus próprios pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do “outro”, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de pensar e entender o mundo.

Nesse sentido, assim como Alice, embora eu partisse de algumas hipóteses não era sozinha que iria percorrer esse caminho, e sim através das negociações com os sujeitos da pesquisa. Essa abertura às novas possibilidades é parte constitutiva do trabalho etnográfico. Isso porque:

[...] [a] contribuição da etnografia para a pesquisa das situações escolares decorre da atitude aberta e flexível que deve manter o pesquisador durante a coleta e a análise dos dados, o que lhe permite detectar ângulos novos do problema estudado. Essa perspectiva trouxe às pesquisas que focalizam a escola um enriquecimento muito grande tanto do ponto de vista metodológico, pela possibilidade de ajustes durante o processo, quanto do ponto de vista teórico, pela identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa, mas essenciais para a análise e a compreensão da prática pedagógica. (ANDRÉ, 1995, p. 12).

O grande desafio a ser superado ao fazer uso da etnografia dentro da realidade escolar foi lidar com uma realidade muito próxima a mim e que não me era estranha em um primeiro momento, pois eu já havia sido aluna em um contexto de pré-escola. A solução para isso era desenvolver um olhar distanciado, de forma a estranhar cada situação pela qual eu passava, tentando não me deixar dominar por representações previamente existentes.

A atitude de estranhamento foi facilitada por alguns elementos, tais como o fato de não estar mais ali na condição de aluno, mas de pesquisadora; nem ser mais criança, mas adulta.

Outro grande desafio era, sendo adulto, ser uma observadora participante entre as crianças já que a presença do pesquisador se constitui um problema metodológico. A grande questão aqui é que eu pretendia me inserir na realidade escolar para investigar como o lúdico emerge em cada contexto dessa realidade, mas do ponto de vista das próprias crianças, ou seja, queria entender como nos seus modos de brincar, elas dão sentido às suas atividades.

O lugar ocupado pelo adulto na escola é bem delimitado, tanto pelo sistema institucional como pelas representações de escola. Até mesmo as crianças mais novas, têm atitudes diferenciadas quando estão entre adultos e quando estão entre os seus pares. Essa questão só podia ser modificada através da relação que eu construiria com elas. A minha posição social era a de adulta, mas como estabelecer uma relação diferenciada com as crianças?

Inicialmente, pretendi fazer uma etnografia do lúdico na realidade escolar, seguindo o que Geertz (1989, p. 15) chamou de “descrição densa”, que se caracteriza por ser interpretativa e microscópica. Para ele, “[...] o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis.” Muitas questões teóricas me chamaram atenção para o cuidado que se deve ter com esse registro quando se tem como meta o estudo do lúdico dentro da realidade escolar.

O etnógrafo, embora possa modificar algumas atitudes dos seus pesquisados somente com sua presença, não cumpre uma obrigação curricular naquele ambiente tal como chamar atenção para determinadas atitudes infantis, como empurrar o colega (mesmo que a justificativa seja a de que é uma brincadeira) ou direcionar comportamentos, como dizer que aquele momento não é pra tirar o sapato.

Dentro do contexto educacional, o adulto ocupa um papel diferenciado do etnógrafo que pesquisa culturas diferentes, uma vez que o funcionamento escolar acontece devido ao planejamento e experiência do professor que escolhe as atividades a serem realizadas. Dentro desse contexto, ele é a referência da criança (e a censura também, se pensarmos em termos piagetianos, em relação a heteronomia), devido a isso o aluno pode ter certa censura ao brincar diante dos profissionais daquele ambiente. Por exemplo, como não interferir nas brincadeiras infantis quando uma criança pode cair de um escorregador?

Mesmo antes de minha inserção no contexto escolar sabia que caracterizar o lúdico que emerge dos diversos contextos da educação infantil exigiria de mim muito mais do que a descrição do que se passava na realidade escolar. Era necessário entender o processo de construção do papel de aluno e a internalização do papel do professor, desde os primeiros dias de contato com essa realidade. Assim como precisava apreender os mecanismos sutis de controle usados pelos adultos para direcionar os desejos individuais de cada criança para as atividades coletivas a serem realizadas.

O registro dos dados se deu de duas maneiras, em dois momentos distintos: 1) no primeiro mês, fiz uso apenas do diário de campo; 2) do segundo mês em diante, o registro foi realizado através de filmagem, e caderno de registro. Depois de conversar com as professoras, sobre a utilização da filmadora, foi acordado que para respeitar o processo de familiarização das crianças com o ambiente e com as pessoas que circulavam por ele, inicialmente não a usaria. Dessa forma, entrei no contexto escolar com apenas um caderno nas mãos: na primeira hora consegui certo distanciamento, mas logo começaram as solicitações por parte das crianças e, quando me dei conta, estava “brincando” com as mesmas.

O diário de campo é composto de registros detalhados²¹, como transcrição de falas, descrição detalhada de situações e outras observações sobre o que chamou minha atenção juntamente com o registro de minhas impressões pessoais.

Durante o primeiro mês e meio construí minha relação com as crianças de forma que minha presença de adulta não fosse suficiente para inibir determinadas ações que não seriam aceitas pelas professoras ou equipe pedagógica naquele contexto, sem que fosse feita alguma censura ou direcionamento. Esse primeiro momento da pesquisa foi extremamente importante para o estabelecimento dessas relações, somente depois de introduzir a câmera me dei conta do papel diferencial do uso desse instrumento.

Esse primeiro momento foi muito importante para o estabelecimento de uma relação com cada criança e com cada professora, uma vez que a inserção da filmadora me distanciou um pouco dos sujeitos da pesquisa por ter que me preocupar com o foco da filmagem e com meu posicionamento no momento da filmagem, eu não estava tão disponível para eles. A filmadora não deixa de ser um objeto real colocado entre mim e os outros, o que acabou gerando essa e outras modificações no contexto e nas relações estabelecidas.

Outro exemplo, antes de inserir a filmadora, eu evitava (por motivos já explicitados anteriormente) chamar a atenção das crianças no sentido de direcionar seu comportamento, mas com esse recurso eu não podia permitir que as mesmas mexessem na câmera quando a mesma estava sobre o tripé e acabei impondo alguns limites e, com isso, construindo uma nova relação com eles.

A filmadora não tira mais a atenção das crianças do que a minha presença, uma vez que as crianças só vinham a mim quando não havia nenhuma outra atividade mais interessante

²¹ Os diários de campo feitos antes da introdução da filmadora têm um registro bem mais detalhado do que os realizados após a introdução da filmadora.

para elas. Nesse sentido, não era a minha pessoa ou a filmadora que “distráiam” ou tiravam a criança da atividade, mas talvez uma busca por parte das crianças de uma atividade interessante, capaz de fazerem as mesmas se depararem com algo novo.

A principal diferença está na forma de interação, uma vez que eu coloco um objeto entre mim e as crianças, acabo por me afastar embora as crianças insistissem em usar a câmera como objeto para se aproximarem de mim, querendo ver o que estou vendo ou querendo me ver através da sua lente, não poderia permitir uma vez que era um instrumento caro e não poderia ser coletivizado. Todas as crianças entendiam a relação que deveria ter com a máquina e acabaram deixando-me como figura de fundo também.

Em resumo, a inserção sem câmera, apenas com diário de campo, é mais confortável para o pesquisador uma vez que ele só está imerso nas relações que estão se dando naquele momento. Com a câmera, o olhar se fecha mais, uma vez que o foco da câmera é só um e existem preocupações técnicas como o foco, o som, a tremedeira das mãos ainda não acostumadas com a situação. Para o registro que queria aqui, era impossível não realizar essas filmagens. Em um primeiro momento, não consegui apreender a riqueza de dados que ela fornecia, foi necessário assistir, mais de uma vez, às cenas que, à primeira vista, passavam despercebidas.

Na escola as interações acontecem com tanta rapidez que seria ainda mais difícil realizar uma análise mais aprofundada das mesmas sem a utilização de outros recursos, como a filmadora. A técnica de videografia foi escolhida para me auxiliar na coleta de dados, uma vez que a dinâmica escolar é muito rápida e muito detalhe pode passar despercebido sem uma análise mais micro das relações que se estabeleceriam ali.

No decorrer de minha análise fica clara a pertinência da escolha dos instrumentos metodológicos utilizados para o alcance dos objetivos propostos. Através deles, acompanhei, durante toda a primeira semana, a rotina das crianças que iriam compor o grupo 1. O primeiro dia de aula embora seja apenas o início de mais um ano letivo para a instituição escolar, era o início da vida escolar de 17 crianças desse grupo. Crianças que também acompanharam minha estréia como pesquisadora imersa em uma escola de educação infantil.

Desde o primeiro dia, me questionava sobre qual seria a melhor posição para ficar e que atitudes eu deveria ter diante das professoras e dos alunos. Isso porque uma intervenção verbal ou atitude minha, seria extremamente importante para a construção das relações que iriam se estabelecer comigo, e isso era o que mais me preocupava.

Durante a primeira semana participei de todos os momentos do grupo 1, desde a chegada das crianças até sua saída. Isso foi muito importante, pois acompanhei de perto a construção da relação dessas crianças com a instituição, já que era o primeiro contato delas com o mundo escolar. A ênfase nesse grupo se deu exatamente por cada uma das crianças dos outros grupos já possuírem pelo menos um ano de experiência com a realidade escolar.

Os dados a serem usados na pesquisa constam de situações recortadas a partir das observações realizadas no decorrer de um ano letivo de uma escola de educação infantil. Um corpus registrado em diário de campo e DVDs. Este será considerado o material de estudo e foi coletado no decorrer de 2006.

A pesquisa foi realizada da seguinte forma: primeiramente, entrei em contato com a escola e realizei o projeto-piloto, de onde tirei algumas diretrizes para a realização da pesquisa. Em segundo lugar, desde o primeiro dia do ano letivo, estive inserida na realidade escolar de três grupos de crianças da educação infantil, dando andamento à coleta de dados relativa ao projeto.

Voltei minha atenção às interações entre as crianças, dessas com os professores e comigo, a pesquisadora. As interações foram filmadas e transcritas para serem analisadas à luz do referencial teórico proposto.

As observações foram realizadas diariamente, no primeiro semestre. No segundo semestre, a periodicidade diminuiu bastante, chegando a ser quinzenal.

Cada grupo escolhido teve importância diferente para a pesquisa. O primeiro grupo diz respeito às crianças (pelo menos a maior parte delas) que nunca estiveram inseridas em um contexto de escolarização formal. Elas mostraram a força das representações que as próprias crianças têm da escola, mesmo sem ter experiência. As crianças desse grupo questionaram o tempo todo a mim, trazendo elementos importantes para que eu pudesse pensar sobre o papel de pesquisador.

O segundo e o terceiro grupos já estão, respectivamente, há 1 e 2 anos nesse contexto. As crianças desses grupos questionam bem menos que as dos primeiros grupos as “imposições” escolares e a relação com os demais dentro da instituição, embora, claramente já tenham construído outros mecanismos para lidarem com as regras e determinações institucionais.

A inserção nos três grupos mostrou-se importante principalmente no decorrer das análises, quando eu tentava levantar os aspectos em comum com os demais grupos e os

aspectos em que os grupos divergiam. A construção do fio condutor que norteou essa tese teve início nessas análises mais gerais.

Também tentei compreender que sentidos os grupos deram aos mecanismos de regulação apresentados pela instituição, e quais foram suas formas. A análise das práticas lúdicas no decorrer do ano letivo permitiu observar se a atividade lúdica se modifica e como isso acontece, além das repercussões que essas modificações exercem sobre as crianças.

Nos dias em que estive na escola, acompanhei todas as atividades da mesma turma. Em alguns dias, na hora do parque (intervalo) os dois grupos foram observados ao mesmo tempo, assim como quando as atividades foram realizadas com as outras turmas.

O critério de escolha para a gravação das situações a serem posteriormente analisadas sobre o dia-a-dia escolar, era a atmosfera lúdica que estava sendo gerada pela mesma, caracterizada por uma situação de cumplicidade entre os participantes, a confecção de regras pelos mesmos, as risadas, olhares que se trocam, dentre outras ações que mostram uma suspensão ou ressignificação das regras institucionais e o estabelecimento de outras. Como quando Lucas, sentado à mesa para realizar uma atividade curricular, depara-se com seus lápis e, sozinho, em silêncio, os coloca para brigar, enquanto a turma presta atenção na explicação do exercício. Cada cena foi analisada tendo em vista o contexto em que emergiam as falas, as relações que foram se estabelecendo, os objetos envolvidos e as ações gestuais.

Outro aspecto que determinou minha observação, em detrimento de tantas outras ações das crianças, foi a relação entre as mesmas. Foi dada prioridade às atividades que foram, espontaneamente, iniciadas pelas crianças ou aquelas em que relações ou regras estavam sendo discutidas pelas mesmas, além das atividades curriculares em sala de aula. As atividades puramente de exercício motor²² – como correr, fazer uso do parque (subir na escada para descer no escorrega), executar algo solicitado pela professora – foram consideradas secundárias, só sendo filmadas quando as outras não estavam acontecendo.

Nesse sentido, os dados foram compostos das descrições provenientes de situações observadas, incluindo os diálogos realizados entre as crianças, e destas com os profissionais da instituição, a pesquisadora ou pais ou das crianças entre si, no decorrer da brincadeira.

²² De acordo com a classificação de Stern (s.d. *apud* PIAGET, 1978) pode-se chamar de jogos individuais de conquista do corpo. Ou, de acordo com a classificação de Piaget, é possível chamar de jogos de exercício.

Embora o caminho trilhado no campo de pesquisa tenha sido esboçado pelas crianças, a finalização foi minha. Nesse sentido, o percurso escrito nessas páginas é de minha inteira responsabilidade. Na escrita do texto da pesquisa, optei pela suspensão da relação temporal entre as cenas e, dar um outro colorido à realidade escolar que vivenciei, reconstruindo-a através da minha lente. Muitos episódios não estarão apresentados de forma cronológica, mas quando isso for necessário para a análise, respeitarei o tempo e o indicarei em algumas linhas.

No decorrer das análises, observei, nos três grupos, uma atividade similar que era proposta para os alunos como brincadeira, mas que havia sido planejada por cada dupla de professoras. Essas cenas foram selecionadas tendo como base a recorrência nas três turmas, com isso, uma atividade com essa característica foi selecionada por mim para que fosse discutida, com cada dupla de professoras, como em uma entrevista.

A entrevista com as professoras aconteceu em três momentos, uma para cada dupla de professoras. Nesse momento, apresentei a cena selecionada para cada dupla de professoras e discutíamos então os elementos que faziam daquela atividade uma brincadeira.

Esse momento também entrou no *corpus* da pesquisa como objeto de análise de dados, pois carrega os registros, obtidos através da videogravação e do diário de campo, da observação das atividades das crianças, da dinâmica de funcionamento da escola, das atividades pedagógicas e da entrevista com as professoras sobre uma de suas atividades propostas como lúdica.

As categorias de análise dividem-se em dois grandes eixos: a implicação da instituição sobre as formas de brincar da criança, que por sua vez são reguladas pelos saberes sobre a infância – chamados aqui de dispositivos institucionais –; e os modos de fazer, produzidos e/ou elaborados a partir da ação e/ou discurso sobre o brincar dos atores face a esses dispositivos.

3.2.1 Interações das crianças com a pesquisadora

De acordo com André (1995, p. 6) “[...] as interações de sala de aula ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de significados que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador.”

Há uma cultura da sala de aula que merece ser estudada. Nela existem hierarquias determinadas pelos diversos atores que assumem dois principais papéis: o de aluno e o de professor. Nesse item, acrescento um terceiro ator: o pesquisador, que cumpre o papel de observador atento às relações que ali acontecem. Vale lembrar que a observação é uma ação, um exercício que pode incomodar, ou não, aos outros atores.

Embora participando de todos os espaços da escola, observei que a sala de aula tinha uma especificidade que a distinguia dos demais contextos, oferecendo outros lugares enunciativos pelas suas características. As representações sobre a escola são provenientes, principalmente, desse ambiente. A importância do estudo da realidade da sala de aula é explicitada na fala de Penin (1999, p. 140):

No âmbito da classe, encontramos a marca social do processo educativo na constatação de que as ações dos diferentes participantes se relacionam de forma estreita e forte com as características do “ambiente”, independentemente das idiosincrasias individuais.

Penin (1999) mostra ainda que a dinâmica da sala de aula se modifica com a mudança de professora ou ausência dela ou na presença de outros adultos como inspetores ou pesquisadores. Vale ressaltar a importância de analisar as interações dessa sala, tanto entre os alunos, como entre professor e alunos.

Essa citação ilustra como os papéis enunciativos do cenário escolar geram discursos diversos e, como eles constroem uma relação diferente da que as crianças estabelecem com as professoras, permitido o aparecimento de algumas cenas importantes para análise da ocorrência do lúdico na educação infantil.

Em uma pesquisa cujo lúdico é analisado como objeto, sendo o lócus a escola, não se pode deixar de analisar a qualidade da relação entre pesquisador e criança e sua repercussão para a coleta de dados. Primeiramente, pela própria definição da atividade lúdica como do âmbito da criança e, em segundo lugar, pelo fato de a escola ser o ambiente pensado para oferecer às crianças atividades dirigidas que viabilizem sua aprendizagem.

Na pesquisa de campo, as crianças se mostraram, ao mesmo tempo, protagonistas de meu estudo e investigadores curiosos; durante muitas vezes eu passei a ser o sujeito estudado por elas e, com isso, por mim mesma. É para pensar sobre o que é construído através da relação dialógica entre sujeitos e pesquisadora que exponho aqui a análise de uma cena, retirada do diário de campo, no ambiente de sala de aula, especificamente no cantinho dos

blocos²³. Para análise dessa e de outras cenas considere, segundo André (1995, p. 46), “[...] o contexto histórico-social, o suporte material, as posições e as imagens dos interlocutores” (professores, alunos e pesquisadora).

Pedrinho, depois de três semanas de aula, convida-me para brincar no cantinho dos blocos. No primeiro mês, é permitido às crianças do grupo 1 a escolha pelos cantinhos até mesmo no horário do pátio. A justificativa é que os mesmos ainda estão em fase de adaptação ao funcionamento da instituição escolar, devido a isso há uma flexibilidade maior em relação às escolhas do ambiente para realização das atividades livres.

Como estávamos na hora do pátio, as outras crianças e as professoras estavam no pátio. Depois de algum tempo Pedro pergunta:

Pedro: Cadê a professora?

[Digo que não sei e passo o questionamento para Bruno, que imediatamente vai até a porta e constata que ela está no pátio com as outras crianças. Pouco depois, Pedro coloca o corpo do boneco integralmente na boca. Levando-me a perguntar].

Pesquisadora: É pra comer?

Pedro: É. [Responde sem tirar o boneco da boca].

[Fico calada e continuo a montar os carrinhos, como estava fazendo antes de sua pergunta.

Bruno: [que brincava conosco] Isso não é comida, isso é Power Rangers! A professora vai brigar com você.

[Pedrinho, ainda com o Power Rangers na boca, tenta falar, mas consegue apenas emitir sons, e oferece a perna do boneco a Bruno].

Bruno: Isso é pé, não pode comer não.

Pouco tempo depois as professoras entram com as outras crianças, chamando-os para a roda de conversa. A rotina institucional continua até que Pedrinho me convida para brincar e, mais uma vez, eu peço para ele perguntar para a professora se pode fazer isso naquele momento. Ela diz que poderíamos ir para os cantinhos. Fui com ele ao cantinho dos blocos. Depois de algum tempo de brincadeiras, de ter ido para o cantinho dos jogos e voltar para o cantinho dos blocos, onde eu havia ficado, ele me pergunta se poderia tirar o sapato. Pedi que ele perguntasse à professora. Ele perguntou, voltou-se para mim e levantou o seguinte questionamento: “Como é seu nome?”; “Geórgia”; “E o que é que você faz aqui na escola?”

²³ O cantinho dos blocos é um ambiente delimitado por estantes baixas que dão suporte a materiais diversos como: jogos de construção (de madeira e de plástico), boliche, carrinhos, animais e bonecos como *Power Rangers*.

Antes que eu pudesse pensar em responder sua pergunta, Pedrinho sai para o cantinho do faz-de-conta, não parecia estar preocupado com minha resposta. Volta com o ferro de engomar para passar no caderno onde eu fazia minhas anotações.

Essa situação retrata a tentativa de uma criança, em seu primeiro ano escolar, de entender como se dá o funcionamento institucional e que papéis estão sendo ocupados pelas pessoas à sua volta. Seus questionamentos dão visibilidade à percepção que têm sobre o papel da pesquisadora inserida naquele ambiente que, como adulta, deveria conduzir as ações das crianças.

Essa situação aconteceu no início do ano letivo, quando eu ainda não estava filmando. O registro apresentado aqui foi detalhado no diário de campo.

De acordo com Prado (2002, p. 101), a cultura infantil se constitui:

Na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com outros adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados.

É possível acrescentar à observação da autora que, além da dificuldade do pesquisador de ouvir e de perguntar às crianças, existe uma relação hierárquica que deve ser mencionada e devidamente analisada, do contrário, pode nos levar a cometermos equívocos em nossas análises. Uma vez que a criança, como mostra a cena analisada, não passa à margem disso. Ela sabe bem os papéis que deve ocupar, mas também parece saber como pode negociar esses papéis com os adultos.

A seguir, outro momento que representa bem não só a relação entre pesquisador e criança, mas a forma como a segunda cria uma situação lúdica, envolvendo a pesquisadora, para que, juntamente com seus colegas, possa interferir na ação desta.

A seguinte situação aconteceu no fim do primeiro semestre. Estava no pátio filmando a atividade dos meninos do grupo 3 que, por vezes se assemelha a uma brincadeira de pega-pega, por outras nem parecia brincadeira ou jogo. Os mesmos corriam por todo o pátio, para todos os lados sem uma regra, ou aparente interação com os outros. Até que Sandro para em minha frente e inicia o seguinte diálogo, seguido de suas ações:

Sandro: Ela está espionando a gente!

Pesquisadora: Socorro! Agora eu estou presa.

Sandro: Vamos fazer aquela prisão? Vamos fazer aquela prisão de novo?

Pesquisadora: Bora, onde é que eu vou ficar presa?

Cauã: Felipe! Felipe! Ela te filmou.
 Leandro: Eu sei!
 Sandro: Eu tô fazendo uma prisão pra ela.
 Leandro: Como que ela não tá na prisão?
 Sandro: É que eu tô fazendo ainda.
 Leandro: Senão ela vai fugir.
 Pesquisadora: E aí eu não vou poder espionar vocês?
 Sandro: Não.
 Caio: Só se for...
 Sandro: A gente que vai espionar a gente... Você lembra?
 Pesquisadora: E como é que eu vou fazer o filme de vocês na hora do parque?
 Leandro: É só ver com o olho, não é com a boca.
 [correm atrás de João]
 Pesquisadora: Sandro, e como é que eu vou fazer o filme de vocês brincando no parque?
 Sandro: Filmando, né, se quiser. Felipe! Segura ela. Ronaldo, atacar!
 [Enquanto as outras crianças correm, Sandro faz a prisão. Risca o chão de areia com um graveto. Fazendo traços no chão.]
 Sandro: Tá aí a prisão. Pode ficar na prisão.
 Pesquisadora: Eu tenho que ir pra prisão?
 Sandro: Tem.
 Pesquisadora: Eu tenho que ir de verdade?
 Sandro: É.
 Pesquisadora: E aí, quem é que vai me levar.
 Sandro: Eu.
 Pesquisadora: Onde é a prisão? A prisão não é aqui não?
 Sandro: É aqui, é aqui.
 Pesquisadora: E na prisão eu posso filmar vocês?
 Sandro: Pode, tá aqui.
 Ronaldo: Mas não espionar.
 Pesquisadora: Pronto. Então aqui eu não estou espionando, estou só filmando. É?
 As crianças comemoram.
 Sandro: A prisão é bem aqui
 Pesquisadora: A prisão é aí?
 Sandro: É, vem.
 Pesquisadora: E como é que eu saio? Pode sair e passar desse risco?
 Leandro: Não, não pode sair não.
 Sandro: Só se for assim, pulando. Só se for pulando.
 Pesquisadora: E agora... Eu tenho um espaço bem pequeno, não é?.
 [...]
 João: Macho, ela vai tentar fugir.
 Pesquisadora: Eu estou filmando como é que... As brincadeiras de vocês. Como é que eu vou filmar as brincadeiras de vocês se eu tiver aqui nessa prisão?
 [...]
 Sandro: Sua prisão é aqui, viu?
 Leandro: Pronto! Aí, prisãoozona.
 Pesquisadora: E aí? Eu posso sair daqui, desse canto?
 Leandro: Pulando.
 Sandro: Só quando acabar o parque.
 Leandro: Táí, olha, sua prisão. Tem que ficar aqui. A sua prisão é aqui.
 Pesquisadora: Onde é?
 Sandro: É aqui, e fechando os olhos.

Pesquisadora: E como é que eu vou filmar as brincadeiras de vocês?

Sandro: A gente tá brincando e a câmera é que filma.

Pesquisadora: Mas a câmera só filma se eu olhar, não é não?

Sandro: A gente só vai ficar aqui. Vai, fecha os olhos.

[Eu fecho os olhos e as crianças todas comemoram, rindo bastante e gritando. As crianças se balançam no parque]

Pesquisadora: Vocês estão me enganando, não estão?

[Meninos balançam-se no parque]

João: Vamos brincar de...

Sandro: Não, vamos brincar de espionar ela.

Essa última frase dita por Sandro ilustra a idéia desenvolvida por Costa (2001) na qual o sentido do lúdico para a criança passa pela inversão de papéis, tal como aconteceu nessa situação.

A diferença entre essa cena e a primeira está na negociação das atividades a serem realizadas pela pesquisadora e pela criança. Nessa, a criança já tem domínio da rotina escolar, talvez por isso cria uma situação lúdica para reposicionar o pesquisador, modificando os lugares enunciativos, para com isso poder negociar as regras da observação que estava sendo feita dos mesmos.

No episódio do Pedrinho, a criança ainda está construindo hipóteses sobre as pessoas que estão presentes naquele contexto, que papéis estão sendo ocupados pelos adultos e pelas crianças, por isso questiona o papel do pesquisador no contexto escolar quando o mesmo não lhe diz o que fazer. Aqui Sandro já pressupõe esse papel e cria uma situação imaginária que exige as modificações dos papéis, tanto dele como da pesquisadora, para que ele possa direcionar a ação desse ator.

Aqui a criança faz uso da palavra “espionar” em referência à ação da pesquisadora de filmar. Segundo eles, eu poderia filmá-los, mas não espioná-los e como eu poderia apenas filmá-los? Se permanecesse no local indicado por eles, onde parecia haver certa neutralidade. Aqui a situação lúdica foi escolhida pela criança para enunciar o lugar que o pesquisador deveria ocupar. Essa estratégia sutil utilizada pelo sujeito da pesquisa mostra que os mesmos não se sujeitaram à minha imposição física de adulto, buscando pensar essa relação.

Parece que a situação lúdica permite a desconstrução da assimetria de relação adulto-criança, juntamente com as relações de poder provenientes dela e cria uma nova relação na qual as pessoas envolvidas têm o mesmo *status*, por serem brincantes, independente de sua idade, ou outra característica (COSTA, 2001). Isso parece ter permitido às crianças darem ordens a mim (pesquisadora), uma vez que aceitei os termos da brincadeira, negociando suas

regras. A análise tomada a partir da prática lúdica proposta por essa criança nos leva a pensar conforme Kohan (2003, p. 72):

Com efeito, não existe o Poder por um lado e os indivíduos por outro, mas indivíduos exercendo poderes no que ele [Foucault] chama de a arte do governo. “Governo” não quer dizer, nesta ótica, aparato estatal, mas o modo como se dirige, em qualquer âmbito, a conduta dos indivíduos. Governar, diz Foucault, é estruturar o possível campo de ação dos outros.

A atuação da criança interpela o pesquisador levando-o a pensar questões relativas à pesquisa. Na cena anterior, a criança, no primeiro semestre de sua vida escolar é protagonista e intervém de forma a exigir o posicionamento do adulto face a seu papel. Por outro lado, a seguinte cena ilustra o impacto da influência do pesquisador nas brincadeiras infantis:

Marina e Isis estão no balanço. E dizem para mim que estou estragando a brincadeira. Como eu continuo por lá, dizem:

Marina: Tchau, vai pra lá. A gente é o Power Rangers.

Pesquisadora: Mas por que é que eu estou estragando a brincadeira?

Marina: Porque está.

Pesquisadora: É?

Marina: Tá estragando a nossa brincadeira.

Pesquisadora: E eu não estou brincando com vocês, não?

Isis: Pode.

Marina: Tá não, não é, Isis?

É interessante que no grupo 1, somente Marina me colocava em situações das quais eu não podia participar das brincadeiras, uma vez que observar a brincadeira é uma forma de participar dela também. Esse seu comportamento foi diminuindo ao longo do semestre. No grupo 2, Bia protagonizava essa fala de censura à minha participação como observadora de suas práticas. No grupo 3 essa situação somente aconteceu ao fim do semestre, quando as crianças já me conheciam bastante, não tendo nenhum registro no seu início, e talvez por perceberem a abertura propiciada pelo meu papel como pesquisadora. Mariana, do grupo 3 também já me pediu privacidade, mas também somente no fim do primeiro semestre letivo.

3.3 O caminho percorrido até a construção das categorias de análise

Há dois discursos já devidamente instituídos e normalizados, que se opõem, e é a partir deles que começo a discussão: a brincadeira carrega em si todo um significado de improdutiva e, por outro lado, a instituição escolar, desde os seus primórdios e hoje mais ainda, tem como objetivo fornecer os conhecimentos desenvolvidos culturalmente para que os mesmos possam ser usados, pelos adultos do futuro, como ferramentas no mercado produtivo. Esses pontos serão analisados em sua intercessão, porque o olhar aqui estará voltado para o contexto de troca entre ambos, ou seja, o que muda a partir da interação de um com o outro, quando a brincadeira emerge em um contexto não planejado e a partir da iniciativa dos alunos, no decorrer da atividade do professor ou em outros contextos.

E no que concerne ao professor o foco do estudo recairá sobre as atividades lúdicas que ele planeja e executa. O objeto específico dessa investigação é o sentido que o lúdico assume para esses atores nas mais diversas situações de interação.

O *corpus* foi tratado através dos seguintes procedimentos analíticos:

- 1) Primeiramente, analisei o contexto social imediato para verificarmos que interações geram atividades lúdicas, sejam elas mediadas por materiais considerados lúdicos ou não, quer sejam elas construídas pelo discurso. A cada cena procurava atividades (tanto didáticas quanto lúdicas) em que as crianças travassem um diálogo sobre a mesma, através de uma possível negociação de sentidos;
- 2) Transcrição detalhada da cena videogravada de maneira a explicitar o contexto enunciativo, ou seja, as condições de produção do discurso, a fim de compreender a ação lúdica das crianças frente aos seus interlocutores e em sua relação com os contextos;
- 3) Elaboração de um quadro comparativo das cenas transcritas destacando aquelas atividades consideradas lúdicas pelas professoras e cuja condução era recorrente nos três grupos;
- 4) Seleção de uma cena de cada grupo acerca de uma atividade desenvolvida pelo professor em sala de aula, com as seguintes características: ter sido realizada dentro do contexto da sala de aula; ter sido apresentada para as crianças como

uma brincadeira (a professora tendo verbalizado isso); a atividade ter finalidades didáticas, visando alguma aprendizagem prevista na proposta curricular;

- 5) Apresentação da referida cena para cada dupla de professoras, antes de iniciar a entrevista, de forma que as mesmas pudessem, a partir da observação de sua própria ação, fornecer indicadores para o sentido institucional do lúdico.

Com isso, assim como em relação às crianças, procurei interagir com as professoras, pela necessidade de compreender o sentido de suas práticas.

Por ocasião da entrevista realizada com as professoras, realizada ao final do ano letivo, mostrei uma cena para elas, e perguntei: “O que vocês têm a dizer sobre essas cenas?” O objetivo era saber que sentido tinha a organização daquela atividade naquele momento, e que sentido davam agora que estavam no lugar de observadoras, ou seja, para apreender que lógicas estão presentes na construção das atividades que elas consideram lúdicas.

A idéia de apresentar o vídeo para as professoras foi proveniente do artigo de Clot (2005) no qual ele apresenta um dispositivo metodológico que usa, denominado *autoconfrontação*. A apropriação dessa proposta metodológica foi interessante pelo fato de a mesma permitir, tal qual como diz o autor, a produção de um movimento de confrontação dialógica sobre a atividade de trabalho sem limites *a priori*.

Esse encontro foi muito rico e será analisado no capítulo sobre os modos de fazer/dizer das professoras.

Para apreender esse sentido que o lúdico estava tomando, acompanhei o dia-a-dia das crianças nos diferentes espaços institucionais, tendo como pressuposto o fato de que o brincar desenvolve-se em um contexto menos sistemático e planejado, enquanto a sala de aula é marcada pela forte divisão de papéis.

Uma situação lúdica permitiria que as crianças chegassem às suas próprias conclusões e modificassem as regras, caso pudessem ver que ela não é boa para todos. Nessa situação, as crianças têm que encontrar seu espaço. Na situação de sala de aula, com a professora mediando, o espaço é concedido para algumas crianças pela autoridade da professora sobre o restante do grupo.

As questões dessa pesquisa incidem sobre os sujeitos da interação, não enquanto subjetividades particulares, mas enquanto posições ou papéis ocupados por cada um dos atores na situação considerada. O foco incide sobre os modos como os sujeitos fazem para por

em funcionamento as práticas da cultura lúdica e escolar, pensando que o sujeito é atravessado por diferentes vozes, a depender de sua posição em uma dada relação.

Com esse pensamento decidi pela realização de uma análise microgenética caracterizada como uma:

[...] forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (GÓES, 1997, p. 9).

Partindo dessa perspectiva, analisei as falas das professoras e as situações cotidianas da vida escolar de uma escola de educação infantil, enquanto construções discursivas, tendo em vista, principalmente, as negociações e/ou modificações dos papéis nas diferentes situações, o contexto da enunciação e a relação entre os participantes do discurso.

A partir de então me propus a pensar como a atividade lúdica aparece marcada pelos diversos contextos, que lógicas de ação estão subjacentes a ela, e como se manifestam na construção dos intercâmbios sociais ali produzidos. Assim, delimito duas categorias de análise, quais sejam:

- Os **dispositivos institucionais** são os parâmetros que, regulados pelos saberes sobre a infância e o brincar da criança, instituem os contextos lúdicos;
- As **maneiras de fazer** são as estratégias utilizadas por crianças e professores no marco referencial dos dispositivos institucionais, tanto da cultura lúdica quanto da cultura escolar, para fazer valer suas posições.

O sujeito brincante se constitui a partir desses dois pontos não de um ou de outro, mas do cruzamento de ambos. É na interação entre os dispositivos institucionais e as maneiras de fazer que o sujeito brincante se constitui.

Seu posicionamento depende do compartilhamento com a posição ocupada pelo outro. O sujeito é posto em uma posição ou em outra na relação com um outro. Isso quer dizer que o sujeito pode ou não ocupar o papel dado pelo outro, mesmo este sendo um adulto, isso porque o sujeito em interação sempre se posiciona e, ao se posicionar sobre o outro, posiciona o outro em determinado lugar.

O desenvolvimento dos eixos de análise permitirá responder aos seguintes questionamentos: 1) *Se o tipo de apropriação do brincar pela escola promove uma*

crystalização do lúdico que, utilizado para esses fins, perde suas principais características e passa a ter outras? 2) Se a utilização do lúdico como recurso didático pela escola deve ser revista para que não seja apresentada de uma maneira engessada e sim como proposta flexível que está sempre adquirindo novas dimensões?

Para poder responder a essas indagações, parto da análise da palavra jogo em Brougère (1998). O autor apresenta três sentidos atribuídos essa palavra: primeiramente, apresenta a palavra jogo, significando ação de jogar, que pode ser realizada pelos mais diferentes atores ou, mais especificamente, como sinônimo de atividade lúdica. O jogo, assim como foi definido por Brougère (1998), somente pode ser analisado a partir das **maneiras de fazer** das crianças e da entrevista com as professoras sobre suas maneiras de fazer.

A palavra *jogo* entendida *como um sistema de regras* parece ser a que mais caracteriza a brincadeira existente na realidade escolar, planejada e prevista pela proposta curricular para a educação infantil, servindo de ilustração para os **dispositivos institucionais**. Embora as crianças construam seus sistemas de regras, como mostra Costa (2001), o fato dos mesmos não serem explicitados pelas crianças no decorrer das cenas filmadas, não me permitiu a realização da análise microgenética dessa forma de definir o jogo.

A escola centra-se bastante na construção e na análise do *tipo de material*, ou seja, da terceira compreensão do significado da palavra jogo, que deve mediar as atividades das crianças, deixando para segundo plano a observação de como as interações vão se dando a partir da mediação das crianças com esses brinquedos ou jogos. O jogo entendido como material a ser utilizado foi analisado tanto a partir dos **dispositivos institucionais** quanto de seus **modos de fazer** das crianças, e das professoras.

No próximo capítulo analisarei os Dispositivos Institucionais, conceito retirado de Foucault para compor minhas categorias de análise, que foram construídas a partir da perspectiva dos professores e dos alunos.

CAPÍTULO 4

SOBRE OS DISPOSITIVOS INSTITUCIONAIS

Não escrevo a partir de um lugar privilegiado, neutro, incontaminado; sou tão produzida pelos discursos que tenho a presunção de comentar, como todas as hipotéticas crianças que são por eles descritas e constituídas.

(Isabel Bujes)

Para a construção de nossas categorias de análise tomamos de empréstimo as abordagens teóricas de Foucault (1987) e De Certeau (1994). Foucault denomina *governamentalidade* o que descrevemos aqui como dispositivos institucionais. Esse conceito pode ser caracterizado como:

Por “governamentalidade”, eu entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população [...]. (Revel, 2005, p. 54)

Aqui dispositivos institucionais são definidos pelos mesmos autores como “*procedimentos técnicos*” elaborados com um fim disciplinar que tem como objetivos: organizar o espaço institucional; selecionar seus suportes materiais, suas atividades, seu tempo, sua rotina; até mesmo regular a relação do sujeito com o corpo e o movimento.

Os dispositivos institucionais são redes discursivas que dinamizam a prática institucional – no caso a instituição educacional em questão –, determinando, entre outras coisas: a organização do espaço e do tempo na rotina escolar; a estrutura física, o que inclui a seleção dos materiais didáticos e brinquedos; a oferta de atividades planejadas e oferecidas pelo professor para a sua turma, através de uma determinada modalidade didática e; as regras que conduzem a relação com o corpo e o movimento.

Esses dispositivos emergem nos mais variados graus de instância e mediação tais como os saberes sobre a infância, as políticas que definem as diretrizes educacionais, o projeto político-pedagógico construído pela escola, o discurso proferido pelo professor e até pelas próprias crianças, quando querem controlar a ação de um outro colega ou delas mesmas.

A análise das entrevistas realizadas com as professoras faz referência a uma dimensão de dispositivos institucionais provenientes de teorias e regulamentos elaborados por diversas instâncias sociais e que pretendem regular as ações docentes, fundamentando e dando suporte teórico às suas práticas e, por consequência, a dos alunos que vivem a realidade escolar.

Bujes (2002), em sua pesquisa, fazendo uso das ferramentas conceituais construídas por Foucault denomina o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 2001) como um *dispositivo pedagógico*. Oferecendo-nos mais elementos para compor essa categoria de análise.

Com isso é possível afirmar que na escola os dispositivos institucionais também são fixados e produzidos sobre a ação de brincar, de forma a definir o espaço físico e simbólico que deve servir de cenário para o brincar da criança, ou seja, os contextos lúdicos.

No que se refere aos saberes sobre a infância, o lúdico, um dos vários elementos que são usados pela instituição, através da figura do professor e para o mesmo, aparece como dispositivo, sendo oferecido com o objetivo de tornar a aula mais significativa. Esse aspecto do lúdico fica bem caracterizado através das entrevistas e mostra-se com certa recorrência no discurso institucional, bem apropriado e devidamente verbalizado pelas seis professoras entrevistadas, quando estas analisam seus modos de fazer.

Para pensar sobre os dispositivos institucionais que apoiam ou não as ações de brincar, analisei as diferentes manifestações discursivas – que emergiram das interações nos espaços da escola, entre professores e alunos – que evocam, em seu conteúdo, os limites e possibilidades para ações nesses ambientes.

A fala da professora²⁴ acerca de uma atividade de formação de palavras, realizada em sala de aula com os alunos do grupo 3, através da utilização de dois dados de sílabas, ilustra a relação entre os dispositivos institucionais e o brincar:

*[...] pra gente trabalhar essa parte de sílabas e palavras, **pra não falar só em sílabas, assim, uma coisa solta pra criança**²⁵, a gente procura fazer um jogo. Através de um jogo e, **contextualizado**, onde a criança vai perceber que ali formam as sílabas, o som das palavras e que tem palavras que começam com aquela sílaba. Então, a gente pensou nos dois dados pra isso, pra não ficar só no lá, lé, li, ló, lu. E trabalhando com o nome deles ou o*

²⁴ Não identificarei nenhuma das professoras, a não ser quando houver diferenças significativas em suas práticas ou discursos que repercutissem nessa pesquisa, de modo a exigir a identificação de cada uma das professoras.

²⁵ Os grifos feitos por mim têm o objetivo de chamar a atenção do leitor para as palavras utilizadas pelos sujeitos da pesquisa.

*nome que eles conhecem, palavras que formam através das sílabas dos dados e o jogo está muito assim, porque eles participam da brincadeira, eles jogam o dado. Então assim, **acho interessante por isso. Pra não ficar solto mesmo o trabalho da linguagem.***

A atividade referida na citação acima tem como material lúdico dois dados, que possuem uma sílaba em cada um de seus lados. O procedimento consistia em jogar os dois dados ao mesmo tempo e, juntando as sílabas de cada um, formar uma palavra. É interessante observar que a professora afirma que faz uso dessa atividade para que o conteúdo não fique “solto”. Parece que esse solto refere-se a uma atividade descontextualizada. Nessa situação o professor usa o lúdico como mediador do ato pedagógico, uma ferramenta que por si só, garante a atribuição de significados para a atividade curricular e previamente planejada.

Aqui a professora faz uso do dado (que possui, em cada um dos seus lados, uma sílaba previamente escolhida por ela) como material lúdico, como instrumento para realizar uma transposição didática.

Essa situação ilustra a inclusão do lúdico na educação infantil, fruto de um determinado modelo prescrito pelo RCNEI (2001), que insere o lúdico na Educação Infantil, abrindo a possibilidade do professor se apropriar dessa ferramenta para dinamizar suas aulas. Essa exigência aumenta a possibilidade de negociação entre os atores, embora não consiga modificar as posições enunciativas. Essas só podem ser negociadas a partir dos modos de fazer, que é uma negociação de sentidos.

A partir de situações como essas, é pertinente levantar os seguintes questionamentos: *só as atividades lúdicas conferem significado às ações das crianças? Uma atividade só teria significado se apresentada através de uma situação lúdica? É a característica lúdica que dá significado à atividade ou à relação que os alunos estabelecem com a mesma?*

Nosso texto segue analisando os dispositivos institucionais a partir dos elementos que os constituem: 1) os contextos que são pensados para compor o cotidiano escolar; 2) o material escolhido para ser utilizado pelos alunos que fazem parte da comunidade escolar, de tal forma que possa gerar ações para que os objetivos da escola possam ser alcançados.

4.1 Diversidade dos dispositivos institucionais: os contextos que lhes dão suporte

[...] o poder não é nem repressivo nem destrutivo, mas sim produtivo: ele inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam e encobrem; ele nos desobriga da violência e, assim, ele economiza os custos da dominação.

(Veiga Neto)

Aqui analiso a emergência das regras institucionais, que regulam a utilização dos espaços da sala de aula, em sua relação com as ações das crianças nesses ambientes. Gostaria de ressaltar que, em nossas análises, a escolha dos materiais que compõem cada um desses espaços em que está dividida a sala de aula não se dá por acaso, é regulamentada por saberes que têm por objetivo certa *governabilidade*. Uso a nomenclatura de Foucault (2005) que apresenta um conjunto de regras como dispositivos usados por uma máquina invisível que regula comportamentos.

Retomando a questão dos espaços, os três cantinhos que discuto aqui (dramatização, blocos e jogos), além do espaço da roda de conversa, são lugares previamente demarcados pelo mobiliário dentro do espaço físico da sala de aula e destinados às atividades distintas daquelas dirigidas pelas professoras, tal como o pátio, lugar da brincadeira livre. Sendo assim, as ações de crianças e adultos, em qualquer um desses espaços, são reguladas por leis diferentes das que regem as atividades didático-pedagógicas, exceto no que diz respeito aos horários e ao tempo de permanência – duas instâncias que, devido à exigência da rotina escolar e do planejamento pedagógico, acabam atravessando toda e qualquer atividade realizada na escola.

Até aqui está claro que o contexto onde a ação é realizada, juntamente com os objetos utilizados e a relação entre os parceiros envolvidos, são determinantes para pensarmos sobre as condições de produção do discurso sobre o lúdico que, por sua vez, nos auxiliará a investigar como se dá a articulação de sentido do lúdico para os diferentes atores no contexto escolar.

Embora cada um dos três cantinhos se diferenciem pelos suportes materiais que disponibilizam para a criança, o que há de comum entre eles é a sua funcionalidade, ou seja, prestar-se à realização das atividades lúdicas.

As atividades realizadas nesses cantinhos são de iniciativa do aluno e a intervenção da professora acontece em um grau bem menor, assim como no pátio. O tipo de intervenção que o professor faz nesses espaços, em relação ao pátio, limita-se a estimular a utilização de diferentes cantinhos, diversificando suas experiências, quando percebem que as crianças sempre procuram o mesmo cantinho. Para atender a essa exigência de rotatividade fez-se necessário a delimitação do tempo que cada criança pode permanecer nos cantinhos.

Essa prescrição era, sobretudo, aplicada ao grupo das crianças de 4 e 5 anos que já entraram naquela escola havia pelo menos dois anos. Essas crianças já têm suas preferências e, devido a isso, restringem suas experiências nos outros cantinhos. A exigência de utilização de todos os cantinhos rompe a inércia da utilização do material para atividades semelhantes.

O cantinho preferencial das meninas é o da dramatização. Ele é composto por materiais que lembram uma casa, assim como roupas dos contos de fadas e outras, além das bonecas-bebês. Já os meninos preferem o cantinho dos blocos, onde há peças de madeira e plástico, ferramentas de brinquedo, como serrote, bonecos do *Power Rangers* e outros de guerra, animais e carrinhos. O cantinho dos jogos parece neutro quanto ao gênero. Nele podemos encontrar desde os quebra-cabeças até jogos de tabuleiro, incluindo jogos de construção.

Aqui apresento as interações que aconteceram no contexto dos cantinhos situados no espaço físico da sala de aula, mas que não funcionam de forma sistematizada, uma vez que a disponibilidade e a diversidade do material lúdico que compõem cada um dos três cantinhos acabam por incentivar a emergência das mais variadas práticas lúdicas.

4.1.1 A roda de conversa

A roda de conversa é um lugar que assume características diferentes, ora com atividades sistemáticas, ora com atividades livres, de acordo com o tempo da rotina escolar. Depois da tolerância para o início das aulas, o grupo todo se reúne no ambiente da roda de conversa.

Essa é uma parte da sala, também dividida por móveis baixos, mas que não possui nenhum material disponível para compô-la. Caracteriza-se apenas pelo círculo desenhado no chão.

A primeira conversa do dia tem início de modo bem informal, com a professora perguntando sobre situações que aconteceram no período que estavam fora do contexto escolar. Depois desse momento, inicia a verificação dos presentes e ausentes daquele dia, através da utilização de fichas com nome próprio e fotos das crianças.

A disciplina, como mecanismo de controle do comportamento, é explicitada no momento da roda de conversa, tal como ilustra a situação abaixo. A atividade²⁶ a seguir foi realizada no grupo 1, quando a professora fez uso de blocos lógicos, material considerado lúdico-educativo.

Professora: Olha, agora todo mundo sentadinho...

Tá com o bumbum em cima da linha, Breno? [Diz a Professora enquanto coloca os blocos lógicos no centro da roda].

Professora: Espera aí, Gabriela. Em cima da linha.

Professora: Essa nossa brincadeira... Aqui dentro do meu saquinho tem umas formas parecidas com essas que estão aí no chão, tá certo? Cada criança vai tirar uma forma daqui e vai dizer qual é, e vai procurar a perecida. Vai começar com o Mateus. Pega uma. Pois pega! Pronto! Segura. Agora é a Mariana. Mateus, que cor é essa que você pegou, Mateus? Senta, Marina! Pedro Jorge, tá com o bumbum em cima da linha? Agora é o João Lucas! Que forma é essa?

– Um retângulo. [Diz João Lucas].

profa: Tira um, Camille.

Camille tirou do saco um quadrado azul, mas ela tirou um círculo azul. Isso! Qual é essa, Luan? Vai pegar um retângulo vermelho. É o Luan. Senta com o bumbum em cima da linha, Pedro Jorge. É pra ficar, é. (Diz a professora)

Professora: Isso, Artur. Sabe qual é, Amanda? Qual é esse, Amanda, que forma é essa? É o círculo.

Vai já chegar no Pedro Jorge. [Diz a professora, talvez por perceber a inquietação do mesmo].

Procura uma lá pra ver, Jordan; que cor é essa? [Diz a professora de forma a incentivar a criança a realizar a atividade?].

[Ana Clara tira uma peça do saquinho].

Professora: Bora, Ana Clara. Triângulo amarelo. Isso. Leva pra mesa, só uma.

Ao terminar essa atividade, as crianças levaram suas pecinhas para a mesa para desenhá-las em uma folha.

²⁶ Essa situação foi apresentada às professoras do grupo 1, para discussão sobre os elementos lúdicos presentes nela. Tal como descrito na metodologia dessa pesquisa.

No decorrer da atividade, considerada brincadeira por parte da professora, notei por várias vezes a preocupação com a postura: as crianças devem estar sentadas e *o bumbum deve estar em cima da linha*. Nas atividades realizadas nas mesinhas, não houve uma preocupação com a forma como a criança realizou a atividade. Vi muitas crianças fazendo a atividade em pé, sem haver intervenção por parte da professora.

Foucault nos fala do mecanismo de disciplinarização dos corpos como algo que aprisiona, ao mesmo tempo em que faz de nós seres mais produtivos. E na roda de conversa esse dispositivo aparece de inúmeras formas. Tal como o mesmo autor afirma:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo (FOUCAULT, 2005, p. 143).

Nesse sentido, a linha desenhada para que a criança coloque seu bumbum age como um desses dispositivos.

O episódio a seguir acontece no grupo 3, depois da hora do pátio, enquanto professores e outros alunos se organizam para retomar suas atividades. Ele mostra que, no campo do lúdico, a perspectiva de professores e alunos nem sempre coincidem.

De acordo com a rotina escolar, a atividade posterior ao pátio é a contação de história, que acontece na roda de conversa, contexto de natureza essencialmente didática, pois é de iniciativa das professoras e cumpre um planejamento já previamente estabelecido. Enquanto espera a retomada das atividades por parte das professoras, nosso protagonista pega um livro e senta-se em uma cadeira para contar uma história:

João: Não sabe nem contar?

[Diego, que está sentado na cadeira que será ocupada pela professora – enquanto a mesma organiza a tarefa de casa para entregar aos alunos, antes da leitura da história – não se intimida com a afirmação do colega e continua].

Diego: A história de hoje... [Levanta o livro que está em sua mão para que todos possam ver. No entanto, com exceção de João, nenhum de seus colegas está prestando atenção nele].

[...]

Diego: Olha a tarefa de hoje.

João: É a história de hoje, não é a tarefa não!

[João insiste em corrigir o amigo. Até que o mesmo senta-se de frente a ele. Diego começa a contar a história. Caio está a seu lado].

[...]

[A professora chega para dar continuidade às atividades que, de acordo com ela, seria a contação de história pela professora. Antes de a mesma dizer qualquer coisa, uma das crianças diz]

Luiza: O Diego vai contar a história hoje?

Prof^a.: Diego, conta a história hoje? Quer contar?

[Diego balança a cabeça negativamente].

Prof^a.: Então me dá que eu vou contar.

A cena termina no movimento de encontro das duas racionalidades existentes: adulto e infância, posições alteritárias diferentes que possuem modos de funcionamento diferentes e não redutíveis. Por isso, faz-se necessário analisar a situação a partir dessas duas posições enunciativas.

Por diversas vezes os interesses entre alunos e professores se encontram, mas isso não acontece nessa situação. Diego deixa claro que distingue o contexto lúdico do contexto didático ao recusar o papel de contador de histórias oferecido pela professora. O que Diego traz deixa transparecer a existência de contradições na prática pedagógica, que leva-nos a pensar na complexidade das relações entre crianças e professores, atravessadas pelo lúdico dentro do contexto escolar.

O fato de a criança não ter aceitado o papel só mostra que há um dispositivo operando nessa fronteira, mesmo que a professora tenha sugerido a inversão de papéis. O sentido da ação de Diego não é partilhado pelo professor, já que o mesmo não tem interesse de se fazer entender pelo seu público, apesar de pensar nisso; o mesmo só tem como objetivo ocupar a posição enunciativa do professor.

Percebemos que há necessidade de um olhar mais atento para as condições de produção do lúdico para os diversos atores.

Nessa situação, Diego contava a história para seus colegas até que a professora pergunta se é ele quem vai contar a história de hoje. Antes desse momento, o mesmo estava no lugar da professora e falava com sua autoridade, apesar das críticas feitas por João. No momento em que a professora volta a assumir a sala, introduzindo uma música ela reconstrói o cenário didático, retoma as atividades e, levando em conta a ideia sugerida por uma de suas alunas, abre um espaço para Diego contar a história de seu livro, mas o mesmo não aceitou. A partir desse dia a professora institui que cada criança terá um espaço para as crianças contarem histórias para as outras.

Quando a professora sugere que Diego ocupe seu lugar, embora mostre que a professora considere as demandas de seus alunos, isso ainda não é suficiente para modificar o contexto enunciativo, sendo efetiva a troca de papéis. É do lugar de professora que a mesma propõe a troca de papéis. A criança faz, muito bem, a leitura dos lugares institucionais e isso talvez explique a recusa dele.

Eduardo é o co-enunciador do Diego, enquanto João usa dos dispositivos institucionais para se contrapor à ação de Diego. Este, por sua vez, institui um enquadre que é alheio ao lugar do outro.

É possível fazer uma reflexão a partir das seguintes questões: *por que Diego recusou a oportunidade dada pela professora? O que o motivou a contar uma história sem a solicitação da professora e o impediu de realizar a mesma ação quando foi convidado para tal?*

As análises foram realizadas a partir dos contextos de uso em que as atividades aconteciam. Tendo isso em vista, cada contexto exige uma análise detalhada de seu funcionamento e de seu ambiente físico. As relações se estabelecem em contexto, principalmente através das regras que são instituídas para cada um desses lugares.

Essa outra cena também acontece na hora da história (depois da hora do pátio), mas no grupo 2. Aqui o professor, juntamente com os alunos, já havia combinado que duas histórias seriam contadas: uma pelo aluno e a outra pela professora. Nesse dia Gustavo vai contar a história, para isso a professora inicia dizendo:

- O Gustavo vai contar a história pra gente, hoje. Vem, Gustavo. [A professora diz, oferecendo sua cadeira para Gustavo].

[Gustavo senta-se no lugar da professora. A professora dá um livro para que ele faça a leitura.]

Prof^a.: Deita, deita pro Gustavo contar. O Gustavo vai querer que todo mundo faça silêncio para prestar atenção à história, certo?

Gustavo: Era uma vez...

[Todas as crianças dão risadas].

Prof^a.: Um momentinho, um momentinho. Gente, vocês não estão colaborando com o Gustavo. Tem gente cantando e batendo a mão. Tem que respeitar o colega, todo mundo vai respeitar? Todo mundo vai escutar? Ó, manda na boquinha e escuta, tá?

Ana: [Chorando] A Talita pisou no meu dedo.

Prof^a.: Ó, Ana Talita!

[A professora organiza a turma, mudando-os de posição. Gustavo mostra a história].

Essa situação deixa bem claro as posições enunciativas presentes ali. O fato de Gustavo estar sentado à cadeira da professora para contar uma história, não quer dizer que houve troca de papéis. Desde o início, a organização e a disposição das crianças é feita pela professora indicando que o papel de professor está sendo ocupado por ela. As risadas das crianças também são um indicativo de que a criança está ali na condição de aluno.

4.1.2 O cantinho da dramatização

Os dispositivos institucionais que regem a prática pedagógica dão suporte à criação de um espaço para o desenvolvimento da estrutura simbólica: o cantinho da dramatização.

Na rotina escolar, os cantinhos poderiam ser usados depois de alguma atividade que fosse encerrada antes do tempo previsto; nos quinze minutos finais da manhã ou da tarde e nos dias de chuva, quando o parque não pode ser usado. Os cantinhos são bastante usados, principalmente pelo grupo 1. Na primeira semana o dia-a-dia escolar era no parque e nos cantinhos. Aos poucos, a rotina escolar foi tomando forma até que, no segundo semestre, as crianças passaram a respeitar o horário dos cantinhos.

No primeiro semestre do ano letivo ouvi da professora a seguinte frase: “Na hora da roda de conversa não pode ter brinquedo.” No entanto, conforme Costa (2004), quando o brinquedo não está presente, o corpo, o gesto, a outra criança, a professora e até a pesquisadora podem transformar-se em brinquedo. Era essa minha hipótese e o que tentei, a partir das lentes da câmera, observar, pois esse aspecto poderia me dar elementos para entender a articulação de sentidos do lúdico entre os diferentes atores da cena escolar.

4.1.3 O pátio como espaço institucional

[...] as relações de poder se dão de modo cada vez mais sutil e eficiente quanto mais livres forem os sujeitos.

(Veiga Neto).

O pátio é analisado aqui como dispositivo institucional por ter sido criado para isso, tendo sido proposto com um tempo determinado, seguido ao lanche, e por ter sido construído em um espaço amplo, como um lugar para a atividade livre.

Talvez a caracterização do parque como um ambiente em que os professores não intervêm, a não ser quando chamados, provoque uma série de resistências que as crianças fazem ao pesquisador, através de uma leitura própria do corpo estranho que ali está – uma vez que na sala de aula ou nos cantinhos que fazem parte de seu ambiente, em nenhum momento o pesquisador é convidado a sair por estar atrapalhando a brincadeira.

A brincadeira no pátio corre solta, principalmente porque não é momento para intervenções das professoras e as crianças podem explorar o espaço e os brinquedos da maneira que acharem mais conveniente. Brown (2006, p. 67), a partir de pesquisa realizada, explica que:

A ausência de supervisão e de estímulos diretos por parte do adulto não significa, talvez surpreendentemente, que as crianças operam sem constrangimento. A interação dos muitos fatores que influenciam o comportamento das crianças é complexa.

Mesmo assim, as professoras estão sempre por ali, e a intervenção das mesmas só acontece quando as crianças solicitam ou quando observam que a brincadeira pode colocar a própria criança ou alguma outra em risco; a situação seguinte ilustra isso:

Ronaldo brinca com o caminhão na areia. Diego está enterrando o caminhão dele.

Paulo: Ei, faz assim, você tem que enterrar o meu caminhão. Vai. [Falando para Carlos].

Carlos: [Inaudível] Não pega nessa areia.

Ronaldo aproxima-se e vai logo pegando na areia.

Carlos: Não, na areia não pode!

Ronaldo: Tá [Continua colocando a areia com a outra mão].

Diego: [Faz barulho de caminhão] Olha aí, cara.

Paulo: Vamos pegar a areia do Diego todinha!

Dudu: Eca, pegando na areia de cocô.

Ronaldo: Que cocô, menino!

Dudu: Pega no chão e ainda bota as mãos no cabelo, e o Diego também.

Márcio: Bora dizer pra professora!

Dudu: Bora

Márcio: Professora, o Diego tá pegando na areia e o Diego também.

Prof^a.: Diego! Diego! Não faz isso não. Vai lavar as mãos, Diego. Vocês três, lavar as mãos! Diego, Carlos.

Nesse exemplo todas as crianças sabem que a areia da escola é suja, no entanto, esse fato não é mais forte que a vontade de encher o carrinho de areia. Até que uma das crianças decide dizer para a professora que alguns dos meninos estão brincando com areia. Se considerarmos a ação de pegar na areia uma transgressão, uma vez que a professora já havia pedido que não brincassem na areia por que a mesma não era limpa, as crianças descumpriram regras previamente colocadas, por isso houve o pedido por parte das outras crianças, para a intervenção da professora.

Para brincar no pátio é preciso que algumas regras sejam cumpridas. Uma delas é de não levar brinquedos da sala de aula para o pátio, nesse sentido a criança tem a liberdade de brincar como quiser, mas apenas com o que o parque oferece, com exceção das sextas-feiras, dia instituído para levar brinquedos de casa, esses podem ser levados para o parque. Quando alguma criança está doente e não pode ir para o parque, as professoras permitem que ele brinque na área coberta com os brinquedos da sala, mas é somente nessa condição. Para as crianças do grupo 1 essas regras não foram ainda bem assimiladas e existe muito a utilização de brinquedo dos cantinhos no parque²⁷.

Nem sempre consegui acompanhar as brincadeiras do pátio, uma vez que a aproximação de um adulto gerava certo alvoroço e, algumas vezes, eu me transformava em “brinquedo”. Outras vezes a brincadeira era tão dinâmica que me faltava fôlego para ir atrás.

A turma 1 exigia muito da atenção dos adultos que os cercavam, já que era a primeira vez que os mesmos tinham ido para a escola. Acredito que Ana Clara tenha percebido que eu estava apenas sentada nos batentes da escada, escrevendo em meu caderno enquanto todos os outros adultos estavam envolvidos em outras atividades. Talvez por isso tenha me convidado a vê-la, de perto, descer pelo escorregador e seu convite foi prontamente aceito por mim.

Como resultado, minha pesquisa confirmou o que muitas pesquisas já apontaram: que o pátio carrega uma possibilidade ampla de exercício do lúdico, modificando de um modo tal a relação entre professores e alunos que, muitas vezes, nesse contexto o professor assume o lugar de brincante. Nesse sentido, o pátio parece ter o poder de flexibilizar as relações hierárquicas presentes na escola, ampliando o espaço para lúdico.

²⁷ Ver análise das crianças em relação aos brinquedos, na seção anterior.

Muitas brincadeiras de pátio têm inspiração televisiva, nesses momentos as crianças, desde o grupo 1 até o 3, protagonizam a vivência de personagens extraídos principalmente dos desenhos animados. Os *Power Rangers* se destacam como tema preferido das brincadeiras, não só entre os meninos, mas entre as meninas também.

Chegando à escola, as crianças brincam no mesmo pátio. Carina, que antes brincava com Marina e Isis, do grupo 1, tenta interagir com as crianças do grupo 2.

Carina [Na casinha-escorrega]: Eu sou Power Rangers.

Marina: Você não é o Power Rangers, é só eu e a Isis. Você é o monstro. Vem Isis, me diz se você é a rosa ou a amarela.

Carina: Eu sou Power Rangers.

Isis: Eu sou a amarela.

Carina: Eu sou também.

Marina: Você não é Power Rangers. Você é o monstro.

Carina: Não é o monstro, não é monstro. A Marina me disse que eu sou monstro [dirigindo-se à professora]. Eu sou o monstro?

Prof^a.: Não, você não é o monstro, não. Você é uma gata.

Carina: Power Rangers.

Prof^a.: Você é um doce de coco.

Carina: Não, é Power Rangers.

Prof^a.: Power Rangers.

Assim que Carina escuta isso, vira-se e vai para o escorrega.

[...] Bia e Eldo brincam de superar desafios impostos por eles mesmos, dizendo: “Ninguém sabe fazer isso.” Toda a brincadeira gira em torno disso.

Bia: Só se for Power Rangers, você não é!

Camille: [Inaudível].

Bia: Você não é Power Rangers. Não é.

Eldo: Você não estava aqui logo.

Bia: Você não estava aqui logo, estava brincando com aquela Marina.

Eldo: Mas só pode chegou aqui primeiro.

Camille: Eu sei, mas...

Eldo: Mas só pode se ser grande e primeiro.

Camille: Eu sou [ou seria “eu sei”] também.

Eldo [Vira-se e volta-se para o brinquedo, fazendo-o voltar]: Olha o que eu machuquei.

Bia: Isso aí não... Isso é bem pequenininho.

As crianças do grupo 2 e 3 brincam de *Power Rangers* sem mencionar o que estão fazendo, só se sabe quando em determinado momento, elas dão o grito de guerra dos *Power Rangers*. As do grupo 1 invocam o tempo todo o nome do *Power Rangers*.

A apropriação do universo cultural dos *animes* tem por baixo uma outra cultura: a cultura televisiva. Como outra cultura, ela não tem significação em si mesma, mas quando compartilhada com outros participantes da mesma cultura. Um aspecto a ser considerado na brincadeira de pátio que tem como tema algo televisivo é levantado por Brougère (2004, p.271) quando afirma: “A atração do coletivo prevalece, a possibilidade de fazer sozinha o que ela quer não é suficiente para contrabalançar o prazer de brincar com iguais. Nesse sentido, a cultura televisiva leva um elemento comum às brincadeiras das crianças.”

4.1.4 Atividade lúdica versus atividade sistemática

Antes de fazer a análise do material coletado supomos que os elementos que distinguem as atividades lúdicas das sistematizadas poderiam ser revelados através do grau de iniciativa e protagonismo das crianças ao realizá-las. Teoricamente as primeiras tenderiam a aparecer como mais livres que as outras, por serem caracterizadas como atividades que possuem uma polissemia aberta.

Curiosamente, a análise microgenética de algumas situações gravadas mostrou que a atividade sistemática pode oferecer maior abertura polissêmica do que as atividades lúdicas, quando propostas pelo professor em sala de aula.

Considerando que quando a professora propõe a atividade sistemática ela tem em vista um produto final para a mesma, o foco nesse objetivo prescinde da explicitação do processo e mesmo do acompanhamento de cada passo de sua realização, o que acaba por oportunizar uma larga margem de experimentação por parte das crianças. Muitas dessas crianças criam uma situação lúdica para realizar a atividade. Fazem exceção os casos de crianças que visivelmente estão com dificuldades na realização da tarefa solicitada.

Por outro lado, quando a professora propõe a atividade lúdica, ela visa trabalhar conteúdos curriculares de maneiras “sutis”, tornando irrelevante o resultado final da atividade por dar ênfase ao acompanhamento de cada passo do processo de realização da mesma por parte dos alunos, o que acaba restringindo as formas de ação da criança.

Depois da roda de conversa as crianças sentam-se para dar início às atividades sistematizadas. As professoras do grupo 2 oferecem uma atividade para montar a sequência lógica de uma história. Cada parte da história a ser montada se encontra em um mesmo papel. Essa atividade, a professora apresenta da seguinte forma:

Você vai cortar o desenho e colar aqui nesse espaço: o que apareceu primeiro? O que foi que aconteceu? As crianças falam muito no decorrer da atividade e, em nenhum momento, a professora chama atenção das falas paralelas. Muito bem, Maurício. Pronto! A gente já terminou essa parte, não terminou? Agora não tem outro pontilhado aqui? Você vai cortar ele de novo. Vão ficar três pedacinhos separados, viu Maurício? A gente vai separar em três pedacinhos. [...] Só que a gente vai organizar de acordo com a história.

Tal como colocado por Wajskop (2001, p. 67):

Nesse tipo de atividade, apesar de a professora manejar e estruturar o tempo no interior da classe, assinalando os períodos de atividades permitidos aos alunos através das perguntas e das orientações que lhes fazia mediada pelo exercício proposto, as crianças interagem constantemente. Ao fazê-lo compartilhavam opiniões e conhecimentos sobre o mundo que as rodeia e sobre elas mesmas, podendo construir suas visões de mundo particulares em linguagem própria [...].

Os dispositivos institucionais também são usados pelos alunos que não somente se apropriam destes, como os utilizam para regular as ações dos colegas. Essas situações foram encontradas, no contexto da sala de aula, nos grupos 2 e 3.

Depois da roda de conversa e distribuição das tarefas de casa, as crianças se organizam para voltarem para suas casas, antes da última atividade do dia que será um filme (cinema) trazido por uma das crianças e que tenha relação com o projeto do grupo. Quando Diego, Ronaldo, João e Paulo (que se encontra sentado na rede, com o livro que deveria ter sido guardado) entram no cantinho da dramatização e começam a conversar, Luana passando para guardar a sua tarefa de casa, exclama em alto e bom som: “Não é hora de brincar!”. Imediatamente, e sem questionar a colega, os alunos se retiram do cantinho. Os mesmos ficam esperando a professora chamá-los para entrar na sala do “cinema”, explorando outros espaços da sala, menos os cantinhos.

Chamamos atenção para a plurivocalidade no discurso de Luana quando fala por ela esse interesse de também fazer uso do cantinho, mas a mesma usa como argumento à sua fala a voz da instituição. Com isso Luana evoca dois discursos, o seu e o que caracteriza sua apropriação dos Dispositivos Institucionais por parte das crianças.

Aqui a fala de Luana pode ser identificada como representativa do lugar da professora, colocando a aluna em um lugar enunciativo diferentemente do seu. O interessante é que embora a mesma fale dessa forma e faça uso de uma entonação mais assertiva, não foi encontrada nenhuma das professoras nesse lugar enunciativo.

A utilização dos dispositivos educacionais pela própria criança aparece até mesmo no início do ano letivo pelas crianças do grupo 1. Nessa cena, todas as crianças estão fazendo uma atividade sistemática de escrita do nome próprio, proposta pela professora. Eu começo a filmar quando Pablo e Andréa já estão no cantinho da dramatização e uma das professoras entra para buscá-lo (conduzindo-o pela mão) para que o mesmo termine sua atividade.

Andréa, que está deitada na rede, ao ver isso diz: “Tô dodói! Tô dodói! Ei! [Chamando a atenção da professora] Tô dodói.” A professora pergunta: “Tá dodói?” E volta-se para Pablo, para auxiliá-lo no término de sua atividade.

Ambos sentam-se em uma cadeira na frente do cantinho e Pablo diz para a professora: “Olha a Andréa, a Andréa na rede.” A professora diz: “Certo! É porque a Andréa já fez o dela.” Ensina Pablo a fazer a atividade, que volta-se para a atividade a ser feita. Essa situação nos mostra que os Dispositivos Institucionais não são somente usados pelos professores, os mesmos são apropriados e utilizados pelas próprias crianças.

Em um movimento de organização textual, discutiremos o dispositivo institucional da perspectiva do brinquedo e dos espaços que compõem o ambiente escolar e que foram previamente pensados e organizados a fim de possibilitar a realização dos objetivos institucionais.

4.2 O brinquedo como dispositivo institucional

Só podemos compreender o que o brinquedo faz à criança ao olhar o que a criança faz com o seu brinquedo.

(Gilles Brougère)

Os brinquedos disponibilizados pela escola para a composição dos cantinhos também podem caracterizar alguns dos dispositivos institucionais, uma vez que a presença deles

naquele contexto é regulamentada por uma expectativa da escola, a fim de que os mesmos gerem determinadas ações, de uma forma ou de outra, já esperadas e inscritas no próprio material da instituição.

O entendimento do brincar como construção cultural, nos leva a pensar que as brincadeiras são fruto tanto das interações construídas no cotidiano da criança como dos objetos disponíveis nos mais variados contextos pelos quais as crianças circulam.

A influência que a escola tenta exercer sobre a criança através da escolha de seus materiais será analisada aqui tendo em vista tanto o objeto proposto quanto o processo de produção de sentido construído a partir dos contextos de uso desse suporte material.

A cena abaixo descrita é uma ilustração de como na atividade lúdica o sentido não é determinado apenas pelo material, mas resulta da negociação de sentido entre alunos e a professora.

Os alunos do grupo 1 (2 e 3 anos) estão no cantinho dos blocos, explorando os brinquedos quando uma das crianças se pergunta:

Maria: Cadê a faca?

Prof^a.: A faca pra quê? Pra que a faca, Maria?

Maria: [Inaudível] bandido.

*Prof^a.: Bandido? [...] O Juca estava sendo era **cirurgião**. [Através dessa fala a professora sugere outras formas de fazer uso do mesmo instrumento].*

[...]

Pesquisadora: Que é isso? [Pergunta para Maria que segura um serrote de brinquedo].

Maria: Uma Faca.

Pesquisadora: Uma faca?

Maria: Eu vou cortar você!

Pesquisadora: Pra me cortar?

Maria: Eu vou cortar você. Eu vou cortar você.

Pesquisadora: A mim?

Maria: É. Ei, eu vou cortar ela [Dirigindo-se a Carlos].

Pesquisadora: Socorro! Socorro!

*Maria: Ei, [Fala quase no ouvido do Carlos] a gente somos os **bandidos**, né?*

Carlos: É.

Pesquisadora: E eu sou quem?

Maria: A princesa.

Pesquisadora: Cadê o príncipe para me salvar?

Carlos: Tô aqui!

*Pesquisadora: Tu é o príncipe ou o **bandido**? [Referindo-se ao combinado que fizera com Maria de ser o bandido].*

Carlos: [Inaudível] Agora eu sou o bandido!

*Marina: Vamos **atirar** nela [Aponta para mim com o serrote]. Pei-pei-pei-pei-pei-pei!*

*Arnaldo, que acompanha a situação de longe, também **aponta para mim com o ferro de engomar**, mas não “atira”.*

A cena apresentada gira em torno de um serrote de brinquedo de material plástico (achado no cantinho dos blocos, onde se encontra a maior parte dos brinquedos preferidos pelos meninos), confeccionado com a função de servir como ferramenta para construção, de forma a desenvolver a coordenação motora ampla e fina. A cena mostra que, embora os dispositivos institucionais tenham selecionado materiais de modo a favorecer a realização de determinadas ações – no que diz respeito aos modos de fazer – os atores acabam por atribuir sentidos diferentes ao mesmo material, usando-os de acordo com a sua vontade.

A discussão que a professora levanta diz respeito ao modo de utilização do objeto procurado pela criança, ou seja, sua função. De seu lugar enunciativo, a professora enfatiza a dimensão funcional do brinquedo em detrimento da dimensão simbólica. Isso não devia se dar ao contrário?

Através de suas ações, as crianças mostram a produção de uma lógica própria tendo como suporte a autonomia oferecida pelo brinquedo. Tal como afirma Brougère (2004, p. 250):

[...] a criança não recebe o brinquedo passivamente, ela é levada a interpretá-lo, podemos até dizer que assim que o utiliza ela o interpreta, a tal ponto a especificidade do brinquedo é solicitar uma atitude ativa da criança, ao contrário de outras imagens que recebemos de maneira mais passiva, pelo menos aparentemente.

Nesse trecho, o serrote é denominado faca por parte de uma das crianças, enquanto no discurso do professor o mesmo objeto aparece como bisturi e, para outra criança, o brinquedo se transforma em revólver. Na mesma cena, pode-se observar outra criança “transformando” o ferro de engomar em revólver.

O sentido dado pelas crianças para o brinquedo e a sua utilização, por várias vezes foi questionada pela professora, através da pergunta feita sobre o uso do mesmo. A expectativa da professora parece ser a de que a criança, ao manipular o objeto, atribua uma funcionalidade compatível com uma ação socialmente aceita do material utilizado, dessa forma, uma faca é bem utilizada quando está nas mãos de um médico e não de um bandido.

Os elementos presentes nesta cena mostram o brincar enquanto acontecimento interativo, uma diversidade de interesses que negociam os sentidos, nem sempre coincidentes e, muitas vezes, antagônicos, atribuídos quer seja aos objetos, quer seja às ações.

Nas escolas isso fica ilustrado através da utilização de figuras lúdicas na decoração das paredes, dos armários e da maior parte da estrutura física da instituição.

No discurso dos professores transparece uma criteriosa seleção do material – por eles denominado “material concreto (lógico)” – e da maneira de utilizá-lo nas situações caracterizadas como lúdicas. O material assim denominado consistia em blocos lógicos, dados, dominós de letras e palavras, dentre outros.

Neste momento, analiso o material lúdico como suporte dos modos de fazer buscando encontrar, na fala de cada uma das professoras, elementos que possam vir a caracterizar o lúdico, tal qual na fala seguinte:

*Porque **prende mais a atenção**... A criança fica mais... E é mais legal, com certeza [do que] uma aula chata, no quadro...*

A professora afirma que a ludicidade tem repercussão sobre o processo cognitivo de atenção. Podemos pensar que isso acontece na medida em que a gratuidade (uma das características da ludicidade) está presente, pois depende da vontade do brincante, mais do que do material ou local onde a atividade acontece. No entanto, aqui a professora explicita que o material é importante uma vez que, se uma atividade com os mesmos fins acontece no *quadro*, a mesma se tornaria *chata*.

Em muitas falas verificamos que o lúdico aparece em contraposição ao didático, ao pedagógico. Sendo, esse último, caracterizado através de palavras negativas, enquanto o lúdico aparece como as atividades de resgate dos sujeitos. Essa idéia apareceu, de várias formas, na fala de todas as professoras e me fez pensar que o lúdico está sendo cada vez mais utilizado pela escola, não somente por sua importância, mas pela sutil depreciação que o didático e o sistematizado estão sofrendo nos dias de hoje.

Outra característica dos modos de fazer aparece em relação ao material utilizado no desenvolvimento das atividades pedagógicas, é encontrada na fala seguinte:

*[...] mas se fosse livre, de psicomotricidade, e tal. **Também vai ter que ter o jogo [referindo-se à atividade livre], o objeto em si porque precisa do material.** Mas se ela [a criança] tiver também, ela vai construir o faz-de-conta **em cima de um objeto qualquer.** Eu acho que tem que ter. Criança é muito concreta, quer pegar, quer ver.*

*Então a gente tem que estar motivando essa criança com uma coisa **concreta** mesmo.*

Em cada uma dessas falas, as professoras igualam o lúdico ao concreto, como se ambos fossem sinônimos. O pensamento explicitado aqui é uma representação que traz a marca da compreensão de desenvolvimento para Piaget e interpretação de sua teoria pela pedagogia quando a professora, compreendendo que a criança ainda está desenvolvendo a habilidade de fazer uso do pensamento lógico precisando, para isso, manipular materiais concretos, tais como o Material Dourado, desenvolvido por Montessori, mas amplamente utilizado pelas escolas construtivistas fundamentadas em Piaget.

Para essa teoria, o concreto, longe de ser algo somente material, refere-se a algo que a criança conhece, independente de ser material e manipulável ou de ser uma representação. O concreto serve como suporte a uma ação. Na fala seguinte, uma das professoras do primeiro grupo apresenta um questionamento diferenciado à essa utilização do material concreto:

*Talvez trabalhar com jogos esteja um pouco sendo confundido. [...]criança está sempre ativa participando do conhecimento. Nós achamos que é o lúdico livre, brincadeira assim. São duas coisas que tem que ser separado, e como a gente trabalha **com um... Assim... com um material concreto achamos que estamos sendo lúdicos.***

Os elementos trazidos por essa fala são centrais para esse trabalho, pois nos faz pensar sobre o lugar do lúdico na educação infantil²⁸ e vão de encontro à representação mais comum sobre o lúdico que pode ser caracterizada pelas duas falas abaixo:

*Esses **brinquedos pedagógicos** nos servem [para] aprender jogando. Aí o jogo tem que ser sinônimo de brincadeira, de ludicidade. **Sem material** e sem entrar no mundo da criança mesmo, vai ficar muito sério, vai ficar muito estático.*

²⁸ Não discuto com detalhes essa fala, por essa ser uma preocupação minha também que está sendo pensada desde as primeiras linhas dessa pesquisa. Nesse momento, meu objetivo é levantar, na fala das professoras, algumas das características das práticas lúdicas.

*[...] nós pensamos no seguinte... Eles **entrarem em contato com todo o material, com toda a forma e a brincadeira era o jogo do dado.** Eles jogaram, jogaram pela forma. Depois eles vão só desenhar a forma... Vão desenhar e pintar. Acho que é mais didático mesmo. Mas a brincadeira é isso, é o jogo de dado, jogar e procurar e encontrar a peça igual.*

É preciso ressaltar que, apesar dos brinquedos dos cantinhos serem disponibilizados para os três grupos, os interesses, os modos de brincar e as interações assumem diferentes facetas em cada grupo.

As representações da professora parecem perder força a cada grupo, uma vez que no grupo 3 a relação entre lúdico e concreto é cada vez mais distante, talvez pela grande atividade simbólica das crianças dessa idade, tornando-as menos dependente do brinquedo como suporte de suas brincadeiras. A partir desse momento, a utilização desse recurso se dá pelo desejo ou por uma questão cultural.

Vimos, através das fala das professoras, a existência de uma estreita relação entre o recurso material utilizado para dar suporte as atividades e o lúdico. Considerando como material lúdico algo concreto, no sentido de palpável tal como um dado, um jogo ou um brinquedo. Outro aspecto que vem à tona é a caracterização do lúdico em oposição ao didático que, no discurso, usa como materiais somente a lousa ou o quadro branco.

Nos modos de fazer esse discurso sobre o material usado para as atividades lúdicas se amplia e verificamos a utilização de vários materiais que poderiam ser considerados lúdicos, tal como os blocos lógicos, para a realização das atividades de cunho didático.

CAPÍTULO 5

SOBRE AS MANEIRAS DE FAZER

[...] as maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural

(Michel De Certeau)

Aqui trago a discussão sobre o segundo eixo das duas categorias criadas através das análises, sendo a mesma composta pelos dispositivos que a criança e os professores utilizam para realizar suas ações. As maneiras de fazer são práticas repletas de significado para os sujeitos, revelando as lógicas de ação dos mesmos em determinado contexto enunciativo.

Faz-se importante observar que nas maneiras de fazer existem Dispositivos Institucionais implícitos, por regulares algumas ações, sem serem explicitados.

De modos diferentes, professores e alunos utilizam suas práticas para delimitar o seu terreno, desenvolver uma cultura própria, e até a utilizam como forma de ressignificar, ou mesmo de manter certa resistência aos dispositivos institucionais.

À medida que as ações das professoras são pensadas e significadas à luz das teorias sobre a educação, suas maneiras de fazer levam em conta outras referências que não só a sua experiência, se distinguindo das ações realizadas pelas crianças.

As atividades propostas pelas professoras têm como critério de escolha tanto as representações que elas construíram ao longo de sua vida, mas também o conhecimento que as mesmas acumularam no decorrer de seus estudos, além disso suas ações ainda são modificadas a partir das negociações realizadas com seus alunos no decorrer das atividades.

Com o objetivo de oferecer para a sociedade sujeitos produtivos, a escola precisa padronizar as ações dos profissionais que a compõem, através do conhecimento pedagógico e da legislação vigente. Ainda na educação infantil, a escola tenta normalizar o pedagógico usando o lúdico como um excelente exemplo dos modos de fazer.

Com isso podemos dizer que os modos de fazer contemplam o lúdico e o didático em uma mesma perspectiva.

As maneiras de dizer das professoras puderam aparecer, principalmente, na situação de entrevista, enquanto as dos alunos apareceram através da realização de suas atividades, no seu fazer. Algumas vezes eu perguntava o que a criança estava fazendo. Em uma das situações Joana (do grupo 1) estava subindo no trepa-trepa, quando eu a perguntei sobre o que estava fazendo, e ela respondeu: “Subindo.”

5.1 Caracterizando as atividades a partir de seus modos de fazer

A grande diferença entre o agora e nossa meninice é que, atualmente, quase sempre sabemos que estamos jogando e quando meninos, quase nunca sabíamos que jogávamos.

(João Batista Freire)

Nesse item procuro apresentar as características das atividades lúdicas e das atividades sistemáticas no que diz respeito à vivência dos atores da realidade escolar no exercício destas.

Nesta análise fiz uso da caracterização de enquadre lúdico e pedagógico descrita por Costa (2004). A autora, a partir de pesquisa de campo, distingue o lúdico e o pedagógico em relação ao tempo de realização das atividades, o espaço destinado, o papel dos atores envolvidos, seus objetivos, recursos materiais para sua realização e os requisitos funcionais necessários para a definição da atividade.

No decorrer da análise microgenética do material coletado, observei que a forma como a atividade sistemática e a atividade lúdica eram realizadas revelava estruturas completamente diferentes das mesmas atividades quando analisadas pela perspectiva dos modos de fazer.

Das atividades sistemáticas realizadas no contexto da sala de aula, pude observar que estas seguiam o seguinte percurso: a) a professora distribuía os materiais a serem usados pelas crianças; b) seguia-se a explicação do que se queria (objetivo final das atividades), por exemplo: que recortassem cinco palavras com a letra C, ou que desenhassem a história, dentre outras; c) supervisão das atividades para verificação de possíveis dificuldades; d) intervenção realizada somente para as crianças que se encontravam com dificuldades.

É importante levar em conta que o procedimento para realização dessas atividades não era explicitado pelas professoras e ficava a critério das crianças. Somente quando percebia que uma criança estava com dificuldades, as professoras explicitavam um procedimento para que esta seguisse, como modelo. Dessa forma, a exigência em relação à atividade caía sobre o seu resultado e não sobre a forma de proceder para terminá-la.

No que diz respeito às atividades lúdicas, observamos quando as mesmas eram propostas às crianças no contexto da sala de aula, na maior parte das vezes, tinham sua temática, seus papéis, seus conteúdos e até mesmo seu desenvolvimento mais controlado pelos adultos do que as atividades sistemáticas.

A repercussão da aplicação da brincadeira como entendida acima, está bem ilustrada por Wajskop (2001, p. 23-24) quando afirma que:

Ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré-escolares, através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão de mundo, definida *a priori* pela escola.

Considerando a estrutura dessas atividades, o problema não seria didatizar a atividade lúdica, uma vez que a atividade didática, como foi mostrada em diversas cenas, pareceu, em seu procedimento, permitir uma abertura criativa por parte do aluno, mesmo que exija a utilização de instrumentos, como tesoura, para sua realização. A questão é pensar que as atividades lúdicas e didáticas são complementares, por permitirem experiências diversificadas.

Essa pesquisa aponta para o problema criado na construção das representações sobre essas duas atividades. É importante explicitar que embora estejamos tentando delimitar as fronteiras entre lúdico e sistemático, não perdemos de vista que em qualquer atividade encontramos elementos lúdicos e sistemáticos em uma constante interação.

Com isso, construí um modelo idealizado do que seja uma atividade sistemática e uma atividade lúdica, como se seus modos de fazer fossem os mesmos para todos os contextos. Este pode ser ilustrado através da seguinte fala extraída da entrevista realizada com as professoras da escola pesquisada: “A gente tem que estar sempre bolando algumas idéias, é melhor que eles participem e pra eles também. Eles vão ter mais motivação.”

5.2 O brincar nos diversos grupos etários

No grupo 1, os grupos de brincadeiras ainda estão sendo formados, na maior parte das vezes as crianças brincam sozinhas, interagindo com os objetos e com as pessoas que estão ao seu lado. O primeiro grupo que se constituiu foi o da Marina, Isis e Camille, onde as duas primeiras diziam que Camille não podia brincar com elas, e esta argumentava contestando. O que nos dá prova das iniciativas de negociação entre o grupo.

No entanto, tendo uma forte presença da teoria de Vygotsky (1994) e Brougère (1998), minha interpretação vai ao sentido de que a apropriação da cultura do brincar ainda está em construção e irá evoluir não só a partir das relações entre as crianças, mas também da interação da criança com os professores que entram na brincadeira, permitindo que a criança entenda o fluxo de relação existente entre ela e as coisas.

Um exemplo é a utilização do telefone. O telefone é um dos instrumentos que consegue levar as crianças ao mundo imaginário. Através dele, as crianças “conversam” com seus pais, chamam “médicos” e estabelecem diálogos, respeitando os turnos da fala, ao fazer uso desse suporte.

O telefone permite, de maneira bastante simples, a passagem da criança para o mundo representacional. Através de seu uso podemos observar a emergência de rudimentos de uma meta comunicação. Outros materiais como panelinhas e bonecas ainda não parecem transportar as crianças para outro mundo, a não ser com a intervenção da professora ou de algum outro colega que, quando em interação, atingia a sua zona de desenvolvimento proximal.

Nos cantinhos, as crianças do grupo mais novo passam mais tempo explorando o material com o qual estão brincando do que construindo um espaço simbólico tal que se possa chamar de uma brincadeira propriamente dita, com regras implícitas e uma situação imaginária explícita (VYGOTSKY, 1994). A organização do espaço de brincadeira também acontece bastante, aqui as crianças trocam as coisas de lugar, mas a situação imaginária não fica clara para o observador nas cenas das crianças do grupo 1 no cantinho da dramatização.

Como as experiências são diferentes, Pedrinho tem uma atividade simbólica que o destaca dos outros colegas. No que diz respeito à representação simbólica ele já manipula os

objetos como significação, no cantinho da dramatização: ele pega a bacia que é usada como pia e a utiliza como uma direção de carro ou caminhão.

Foi possível ver isso no 2º semestre, quando Caio (grupo 1) segurou o trilho de um trem como um revólver e passou minutos rodando ele no dedo, exatamente como se pode fazer com um revólver, mas não atira, nem faz nenhuma ação que efetivamente explicita a criação de uma situação imaginária através desse material.

No grupo das crianças mais novas existe um enorme desejo de colocar os vestidos de princesa. No primeiro semestre foi difícil fazer as crianças entenderem a hora do cantinho de faz-de-conta. Assim que chegavam, as meninas corriam para pegar um vestido e assim se transformarem em princesas. Outro momento importante era a hora de dançar com o vestido, que se balançava e o mesmo rodava junto ao movimento realizado por elas.

A importância da alegoria também se modifica de acordo com o gênero, os meninos não demonstravam interesse por roupas, com exceção de Luan que, aos poucos, foi assumindo sua vontade e, quase ao mesmo tempo em que as meninas, escolhia uma roupa toda preta para caracterizá-lo melhor.

As crianças com maior idade parecem gozar de mais liberdade no que diz respeito à utilização ou não do brinquedo do que o grupo das crianças mais novas, que parecem precisar do material para que a brincadeira possa ter início. As crianças mais velhas constroem uma simbologia de forma que o brinquedo é apenas o suporte. Para as crianças mais novas o material disponível é responsável pelo aparecimento das brincadeiras, assim vão acontecendo de acordo com o brinquedo. Isso ilustra o quanto às crianças operam com os dispositivos oferecidos pela instituição.

As crianças recém-ingressas na escola, que fazem parte do grupo 1, parecem fazer um maior uso de um suporte concreto do que as crianças dos grupos seguintes que em nenhum momento das gravações sentiram necessidade de colocar roupas para brincar.

Outra questão interessante que aparece no segundo semestre é a brincadeira com o grupo, no qual existe a articulação de regras implícitas que se complementam e acabam por configurar uma situação imaginária em que todos os participantes estão envolvidos. Nesse episódio, as crianças criam diversas situações, dentre elas a ação de dormir foi motivo de risada. Isso me chamou atenção, uma vez que as crianças dos outros grupos levam a sério as ações que devem se desenrolar na brincadeira. Será que realizar uma ação real em uma situação imaginária é engraçado para essas crianças?

Talvez o interessante para essas crianças seja se dar conta de que estão em um mesmo circuito de significações, criando uma situação de cumplicidade entre os brincantes.

Talvez a graça da atividade esteja na novidade de se deparar com um mundo novo: o da imaginação. Esse mundo que, de acordo com Vygotsky (1994), surge da própria ação da criança que, auxiliada pelo instrumental do brincar que é o brinquedo, constroem suas representações.

A relação com o brinquedo, como suporte material para a brincadeira, pareceu se modificar no decorrer dos grupos, tornando-se cada vez menos dependente do suporte material do brinquedo em suas brincadeiras.

O grupo 2 já apresenta maior desenvoltura ao atribuir significações aos objetos. As crianças desse grupo usam bastante o material presente no pátio, como folhas e galhos para representarem objetos como dinheiro, comidinha, e outros. A utilização desse tipo de suporte material para a realização das brincadeiras nesse grupo é bem maior que no grupo anterior e um pouco maior que no grupo 3 que recorre bem menos a esse material, uma vez que os gestos e a fala é que determinam a condução da brincadeira.

O segundo grupo, juntamente com o terceiro, não demonstrou interesse em vestir roupas, a não ser em uma situação que aconteceu com Ana no cantinho do faz-de-conta, quando a mesma brincava que iria para uma festa e precisava colocar a roupa de festa. A utilização de roupas como suporte simbólico para se transformarem em princesas não aconteceu em minha presença.

No grupo 3, o gesto e a fala são recursos predominantes na determinação da significação, a divisão de gênero aparece com bastante força. Os grupos de brincadeira são divididos entre meninas e meninos de maneira bastante clara. Algumas vezes esse grupo brinca junto, mas na maior parte do tempo que o grupo passa no parque, os gêneros estão divididos.

Na sala de aula e nos cantinhos, essa separação entre os grupos toma outra forma, pois a escolha se dá mais por afinidades. O cantinho do faz-de-conta quase nunca é procurado pelos meninos, exceto Davi e Luiz Felipe que muitas vezes têm que ouvir de seus colegas que aquele cantinho é das meninas. Isso não fez com que eles deixassem de ir para esse espaço.

Quando os meninos entram no cantinho do faz-de-conta, além do objetivo de criar situações imaginárias, percebi a exploração de novos espaços. A parte interior do forno desse cantinho foi tão explorada pelos meninos que os mesmos acabaram quebrando a porta.

Aparentemente, os mesmos criaram um jogo de coragem no qual cada um deles entrava no forno e os que ficavam fora fechavam sua porta por alguns instantes.

Enquanto as meninas desse grupo preferem o cantinho da dramatização e a criação de brincadeiras que tratem das relações cotidianas, através do qual os papéis de mãe, pai e filho sempre aparecem, realizando suas representações imaginárias. Aqui a mãe fica cuidando dos filhos, enquanto o pai vai trabalhar. Nesse ponto, é importante ressaltar que as meninas iam buscar os meninos para que os mesmos pudessem ocupar esse papel. Isso era fácil para os meninos, uma vez que bastava que eles entrassem no cantinho, pegassem sua maleta (instrumento de trabalho) e se despedissem da família. Logo depois os mesmos estavam livres para realizar as suas atividades.

Mais do que nos outros grupos, o jogo de regras, muitas vezes com competição, aparece em um momento como esse. Quando brincam no cantinho dos blocos os meninos pouco procuram os carrinhos ou os bonecos do *Power Rangers*, eles preferem os jogos de construção ou a bola e a raquete, que levam para o lugar da roda de conversa e criam um jogo, com o estabelecimento das funções, regras e tempo.

A utilização simbólica de materiais encontrados no pátio, de um modo geral, é maior que no grupo 1, mas menor que no grupo 2. Longe de indicar o desprendimento que esse grupo têm ao material usado para brincar, que é demonstrado pela grande utilização do material imagético no cantinho do faz-de-conta, não só por parte das meninas, mas dos meninos também, isso mostra que a amplitude das brincadeiras alcançadas pelas crianças é enorme e que o repertório de brincadeiras é escolhido de acordo com o contexto em que estão inseridas. Nesse sentido, para os meninos o pátio é lugar das brincadeiras de ação no qual eles precisam explorar todos os espaços. Para as meninas, é o momento de se estabelecer relações positivas entre si, através de conversas com as outras, que acontecem principalmente em cima da casinha-eskorrega. Diferentemente dos meninos, as meninas pouco brincam de explorar, em suas brincadeiras o simbolismo predomina em detrimento dos jogos de ação, aparentemente tão importante para os meninos.

Winnicott (1974, p. 18-19) faz a seguinte afirmação quando discute sobre os objetos transicionais:

Seu destino é permitir que seja descartado, de maneira que com o curso dos anos, se torne não tanto esquecido, mas relegado ao limbo. Com isso quero dizer que, na saúde, o objeto transicional “vai para dentro”; tampouco o sentimento a seu respeito necessariamente sofre repressão. Não é esquecido e não é pranteado. Perde o significado, e isso se deve ao fato de

que os fenômenos transicionais se tornaram difusos, se espalharam por todo o território intermediário entre a “realidade psíquica interna” e “o mundo externo, tal como percebido por duas pessoas em comum”, isto é, por todo campo cultural.

As crianças do grupo 1 também precisam do brinquedo, mas de uma maneira diferente das crianças do grupo 2, que os incorporam em suas atividades simbólicas. As crianças do grupo 1 se dedicam a exploração do suporte físico do brinquedo e sua funcionalidade, ou seja, aparentemente sem envolvê-los em alguma situação imaginária, tal qual se os denominassem filhos ou elaborassem uma história sobre os mesmos, colocam o carrinho para andar, os bonecos para brigar. Isso pode ser ilustrado com a situação em que perguntei para uma criança do grupo 1 que batia duas peças de forma contínua: “Pesquisadora: Você está brincando de quê? / Criança: De bater isso aqui [batendo uma peça no bujão de gás de plástico].”

Esse episódio ilustra que a criança descreve o que estava fazendo e não diz o que aquilo significa. Não se pode perder de vista o fato de esse relato verbal acontecer assim pela limitação da expressão verbal das crianças com essa idade. No entanto, em outros momentos vemos a riqueza linguística da criança dessa idade contradizer essa hipótese, ou podemos fazer uma interpretação da criança através de suas ações, mesmo sem nenhuma utilização da linguagem.

Pode-se pensar o brincar quando a criança inicia a frequência à escola através da descrição, realizada em diário de campo, das atividades de uma das crianças do grupo 1, no decorrer de alguns minutos de observação. Pedrinho dirige-se a mim perguntando: “Posso brincar com os *Power Rangers*?” Mostra-os, mas não brinca com eles. Mostra-me a chave de fenda e diz que é perigosa. Mostra o carro quebrado. Pega o telefone e diz que o pai dele quer falar comigo. Pega dois caminhões. Volta para os *Power Rangers*. Pega o telefone novamente. Convida-me novamente a brincar de *Power Rangers*, mas quer entrar no cantinho da dramatização. Pega a bateadeira e faz barulho. Pega bola, vê espelho e o faz como raquete. Volta para a bateadeira. Abre o forno, pega pão, coloca na panela, volta a colocar no forno. Pergunto: “O que você está fazendo?” Ele responde: “O almoço.” Volta para a bateadeira verbalizando: “Eu tô fazendo café.” Retira a panela do forno e coloca sobre a mesa e diz: “Tá na hora de almoçar.” Pega uma boneca e me dá. Eu pergunto: “O que eu faço com ela?” Ele diz: “Coloca ela pra dormir.” Depois pega o almoço e dá pra a boneca que está deitada.

Essa situação mostra que alguns materiais imagéticos dão mais suporte à atividade imaginária, como é o caso do telefone e dos utensílios do cantinho da dramatização. O carrinho, os *Power Rangers* já requerem uma apropriação cultural maior, uma vez que a forma de lutar é adquirida.

As crianças do grupo 1, ao atirar com o revólver construídos por eles mesmos, olham para ele, bem mais do que para ação que está sendo realizada. Em um primeiro momento, existe uma preocupação em usar bem aquele instrumento e em menor escala no efeito que o mesmo produz. Os meninos do grupo 3, mais do que usar as armas, discutem quem deveria ter morrido e o porquê, a ação que eles realizam é tão importante quanto o efeito que ela produziu, embora a utilização e necessidade do suporte imagético tenha sua importância modificada. Dessa forma, os mesmos fazem uso do brinquedo, mas não dependem dele para iniciar e desenvolverem sua brincadeira.

No cantinho de faz-de-conta isso também aparece ao “fingir” comer os brinquedos, as crianças do grupo 1 os mordem, mesmo depois da intervenção de adultos para os cuidados com a higiene. No grupo 2 essa cena não aconteceu, nem também no grupo 3.

Para o adulto, o lúdico parece ser concebido como a linguagem universal de todas as crianças. As crianças conseguem entender a importância que o adulto atribui à utilização do simbolismo da brincadeira, e o utilizam para conseguir aquilo que realmente querem. Os professores, assim como as crianças, também acreditam nisso e fazem uso desse artifício para dar sentido ao conteúdo que deve ser apresentado aos seus alunos.

A seguinte situação foi escolhida para caracterizar essa categoria de análise proposta por explicitar um dos “modos de fazer” da criança, através da construção de um sentido para o lúdico do cotidiano escolar, nos oferecendo elementos para pensar a utilização do mesmo como instrumento para conduzir o comportamento da professora de forma que a mesma permitisse a permanência da criança em um dos ambientes da sala de aula, enquanto esta deveria estar no pátio. O que será analisado aqui é a estratégia “lúdica” usada pela criança para romper a rotina escolar.

O diálogo acontece entre uma criança e uma professora do grupo 1, na hora do parque, mas no cantinho da dramatização. Tudo começou quando uma professora entrou na sala para chamar cinco crianças que estavam no cantinho de faz-de-conta.

Prof.: Bruno é hora do parque. Fernanda é hora do parque. Não é hora de casinha, tem que brincar nos brinquedos [Referindo-se aos brinquedos do

pátio]. Ei, é hora do parque, Cecilia. É hora do parque, Leonardo. É hora do parque, Renatinha [que está ao telefone].

[À medida que vai citando os nomes, as crianças vão saindo sem questionar a professora, exceto Renata. A professora pega o telefone e coloca na orelha fazendo de conta que está falando].

Prof^a.: Alô, mamãe. Tchau, até mais tarde.

[Na tentativa de finalizar a atividade realizada pela criança. Aqui a professora tem o cuidado de direcionar a criança para a atividade prevista pela rotina curricular, sem desestimular a atividade simbólica proposta pela mesma, através de seu comportamento de “falar ao telefone”].

Renata: Ela não é a sua mãe, é minha mãe.

Prof^a.: É a tua mãe. Alô mãe da Renatinha. [Explicita sua fala para que a criança a entenda].

Renata: Não. [A criança insiste em ficar ao telefone].

Prof^a.: Espera aí! [Falou isso por que a criança não a deixava colocar o telefone no ouvido]. Alô mãe da Renatinha.

Renata: Alô.

Prof^a.: [...] no telefone. Bora, meu amor. É hora de parque. Eu estou dizendo que é pra ir pra lá. [Aqui a professora explicita uma regra escolar, que organiza a rotina das crianças, um dos dispositivos institucionais].

Levi: [Inaudível]. [Aqui ele fala algo sobre a permanência da Renata enquanto os outros saíam. Exige que a regra seja aplicada a todos].

Prof^a.: A Renatinha vem, ela está só desligando o telefone. [A professora percebe a fala de Levi como um pedido para voltar para o cantinho e justifica a permanência da criança lá] Brincar no parque. Tchau, mamãe e papai. Tchau mãe da Renatinha. Assim, olha. [A professora coloca o telefone no gancho].

[Cibele entra novamente no cantinho e a professora sai com ela, deixando Renata guardando o telefone].

Prof^a.: Tô mandando sair. [Com Cibele].

Prof^a.: Vá botar lá! [Entende que Renata quer colocar o telefone no lugar, pois a mesma levanta-se com ele na direção de onde o mesmo é guardado].

[Só que, com a desculpa de guardar o telefone, Renata é a única que continua na sala, com o telefone. Depois de algum tempo, Renata volta para a mesa onde estava].

A professora volta.

Prof^a.: Eu não vou deixar ninguém na casinha, porque não é hora de casinha. Eu já falei. Bota aqui, olha. [Pedindo que Isa coloque o telefone no lugar dele]. A professora mesmo coloca o telefone e pega a criança pela mão, conduzindo-a para o parque. A criança ainda pega outro brinquedo, mas deixa-o em cima da mesa, desistindo dele.

Essa cena dura exatamente dois minutos. Nela, dois aspectos chamaram a atenção. O primeiro é a criança que cria a situação fazendo uso da compreensão que a professora tem sobre o lúdico e o outro, que não deixa de estar vinculado a esse, é o fato de a professora ter

mais dificuldades em retirar essa criança em relação às outras exatamente pela ação da criança em fazer uso do argumento lúdico para permanecer mais tempo no local.

Pode-se perceber que enquanto Renata insiste na fala (imaginária) com sua mãe, as outras crianças retiradas pela professora do cantinho da dramatização, estavam apenas explorando os objetos, nenhuma delas demonstra para a professora que está envolvida em uma atividade simbólica, com exceção da Renata.

Talvez aqui fique claro que a criança fez um bom uso do argumento lúdico usado pela escola, certamente aqui ela não tinha consciência da força de sua ação como as professoras têm quando chamam as crianças para uma atividade sistemática, fazendo uso do apelo de que é uma brincadeira. Renata mostra aqui que o contexto de uso do lúdico é claro para ela e que a mesma está exercendo seu poder através desse conhecimento.

Será que a professora teve dificuldade em retirar essa criança do cantinho, pois leu a situação como se somente Renata tivesse criado uma situação imaginária, uma vez que falava fluentemente ao telefone, como não se expressa cotidianamente? Quanto às características dessa criança, chama atenção que de todas que estavam no cantinho, ela é a que aparenta mais ações infantis, pois a mesma é a única que passa parte da hora do parque com dedo na boca e sentada no colo da professora.

Essa característica de dependência pode ser vista em muitos momentos: na roda de conversa, no parque. Na roda de conversa Renata sempre quer o colo de alguma das professoras e, na maior parte do tempo, está com o dedo na boca. No parque também está no colo ou sempre próxima das professoras, pouco procura brincar sozinha ou com os outros colegas. Enquanto Leonardo assistia à brincadeira de Renata e os outros exploravam os materiais da sala, pois não havia indícios que o que havia ali era uma situação imaginária a não ser a criada por Renata.

Pouco tempo depois, Renata volta para o cantinho do faz-de-conta e, juntamente com Mateus, balançam as bonecas na rede, falam ao telefone, voltam a balançar as bonecas dessa vez cantando: “Nana, neném...”, até que outra professora entra na sala e diz: “Tá na hora do parque.” Renata fica olhando para ela, como se esperasse dela alguma atitude. No entanto, ela entra e sai da sala, sem falar mais nada. Alguns segundos depois a professora volta para a sala e diz: “Não pode entrar na casinha agora. Eu já falei sobre isso”, conduzindo as crianças para o parque.

Essa cena ilustra a tática utilizada pela criança para conseguir burlar a rotina escolar. A professora, presa pelo discurso sobre a importância da atividade simbólica lúdica, acaba por flexibilizar sua ação para permitir a continuidade da brincadeira da criança.

A utilização do brinquedo foi analisada anteriormente enquanto dispositivo institucional. Aqui analiso a apropriação que uma criança faz de um objeto para usá-lo como brinquedo. Para ilustrar, apresento uma situação que acontece no pátio da escola em que a criança apropria-se do tripé da filmadora e o usa como arma.

5.3 O brincar proposto pelas professoras

[...] entre professor e aluno, independentemente da dimensão objetiva dos conteúdos escolares, interpõe-se, sempre, um verdadeiro intercâmbio de elementos inconscientes, fantasmáticos, que podem ser apreendidos apenas a partir da manifestação de uma desordem qualquer.

(Santiago).

Encontrei as professoras envolvidas em práticas lúdicas tanto no contexto do pátio, quanto no de sala de aula. Para cada um desses espaços a posição enunciativa do professor pode mudar ou não. Quando a atividade lúdica em que a professora está envolvida acontece na sala de aula, em todas as situações analisadas, esta foi de iniciativa das professoras. Quando esse tipo de atividade acontecia no pátio, era construída de forma interativa, algumas vezes proposta pelo professor, outras pelos alunos, sendo construída da relação entre ambos.

A análise dos modos de fazer permitiu a produção de uma articulação entre as ações e atitudes dos atores no decorrer das cenas de brincadeiras e de atividades sistemáticas nos contextos da sala de aula, dos cantinhos e do pátio, assim como a caracterização das mesmas.

O discurso das professoras sobre uma atividade realizada na sala de aula e apresentada como lúdica por elas é analisada aqui. Essas falas foram provenientes de uma situação de entrevista que teve como suporte a observação dessa situação e posterior discussão sobre a mesma, tendo como objetivo levantar as características da atividade lúdica realizada.

5.3.1 Da entrevista com as professoras

A metodologia aplicada nesse item sofreu modificação, uma vez que dos dados coletados através de observação ou de filmagem, uma cena de cada turma, foi selecionada por mim. O critério de seleção da atividade era o fato de ter sido aplicada pelas professoras na própria turma e, para essa aplicação, a professora tenha explicitado que a atividade se tratava de uma brincadeira. A cena foi mostrada, na íntegra, para as professoras da turma e, após a apresentação da cena fiz algumas perguntas a elas.

É importante esclarecer que não intervim na escolha das atividades realizadas pelas crianças na cena filmada e que esse momento não estava previsto por mim para acontecer. No entanto, no decorrer de minhas análises observei que semelhantes estruturas de atividades aconteciam nos três grupos. Quando fiz as transcrições percebi que em algumas atividades o convite era feito não como atividade didática e sim como brincadeira. Nesse momento, resolvi me aprofundar no que a professora chamava de brincadeira e em como isso acontecia.

Às professoras do grupo 1 apresentei a cena “Formas”; para as professoras do grupo 2 apresentei a cena “Centopéia Numérica”; e a cena “Dado lúdico”, para as docentes do grupo 3. Como disse anteriormente, embora as atividades sejam bem diferentes para cada grupo, a estrutura dessas atividades foi considerada a mesma, pois nas três as professoras chamam as crianças para a realização da atividade dizendo tratar-se de uma brincadeira.

O que me intrigava mais era saber por que o convite era para uma brincadeira e não para uma atividade (pedagógica). Qual era a função do emprego do signo jogo ou brincadeira? O que mudaria nisso?

Antes de adentrar no material coletado, é preciso ter em vista que a sala de aula promove interações discursivas específicas a esse espaço. Isso justifica por que estudar a emergência do lúdico no contexto da sala de aula e não somente na ludoteca ou no parque. Para Foucault (1970), o discurso não é apenas uma função comunicativa do ser humano, as pessoas se inserem em lugares que impõem certas contradições discursivas, onde o que se diz é regulado.

A sala de aula será colocada não somente como espaço físico, mas como espaço social. Nesse espaço existem papéis sociais diferentes. O professor ocupa um lugar diferencial em relação ao aluno e vice-versa, lugares esses definidos pela relação com o saber.

A situação da sala de aula é institucionalizada²⁹ e cada um (professor e alunos) deve ocupar papéis previamente delimitados naquele contexto. Nesse sentido, a prática lúdica deverá emergir somente quando o professor permitir, pois cabe a ele a organização e o planejamento das atividades e cabe aos alunos o cumprimento de suas diretrizes? *Como isso acontece? A prática lúdica que irá emergir estará diretamente relacionada com a concepção que o professor tem de criança e de lúdico, ou seja, estará impregnada da concepção do professor?* Se a “situação dá forma à enunciação” (BAKHTIN, 2002, p. 114), *que situação a professora está levando em conta para chamar essa atividade de brincadeira? Que espaço, de fato, é concedido à criança dentro dos limites da sala de aula? Até onde vai a iniciativa da criança?*

A partir da caracterização de Costa (2004), a sala de aula é vista como um espaço controlado por regras institucionais onde as situações são previamente estabelecidas para que objetivos, anteriormente determinados, sejam atingidos. Nessa situação até o lúdico é apresentado como recurso metodológico. Ela é um ambiente previamente organizado e que segue uma rotina própria para que consiga alcançar, no decorrer de um espaço de tempo, os objetivos determinados pelo currículo escolar. Nesse espaço encontram-se os materiais e objetos que o adulto acredita servirem para impulsionar o desenvolvimento da criança, entre eles os brinquedos.

Através dessas três cenas apresentadas para as professoras foi possível perceber a articulação entre os dispositivos institucionais que aparecem como enunciadores e sua repercussão em sua prática profissional.

A atividade caracterizada pelas professoras do grupo 1 como brincadeira é a seguinte: “A brincadeira... A gente brincou com esses dados só procurando a cor, não foi?” A professora remete-se a uma atividade anteriormente realizada com a turma, e continua: “Hoje nós vamos procurar a cor e a forma.”

Nesse momento, a professora pega algumas peças e pergunta a forma da mesma. Inicialmente, a maior parte das crianças refere-se à cor, ela insiste na atividade até que todas refiram-se ao formato da peça.

²⁹ Quando caracterizo o ambiente como institucionalizado quero dizer que ele possui determinadas regras a serem consideradas pelos seus participantes e que, por sua vez, esses possuem papéis previamente instituídos. O que é importante ressaltar é que na vida social participamos de diversas instituições nas quais assumimos papéis e que tem grandes repercussões na construção de nossa subjetividade.

Prof^a.: Então olha... **Então a brincadeira que a gente... Nós vamos fazer é assim: a gente vai jogar o dado. Ai, olha, deu o quadrado azul. Ai tem que vir aqui, procurar o quadrado azul, tá certo? Quem jogar, tem que procurar a forma. Começa daqui, olha. Não, quem começa é o Artur e o Mateus.**

Prof^a. 2: *Quem começa é o Artur e o Mateus [Havia dois dados, uma para cada criança]. Vai. Um, dois, três e já.*

Prof^a.: *Só quem tiver com o bumbum na linha. O círculo, Mateus. O círculo.*

Prof^a. 2: *Que forma é essa?*

Lucas: *Azul, olha, é azul.*

Prof^a.: *Olha aqui, Gabriela. Procura um desse jeito aqui. Um círculo. Não, agora, não. Um círculo azul, Gabriele. É azul. Pois procura aqui um azul.*

[A brincadeira segue para que todos participem até que a professora pede para que as crianças peguem suas peças e dirijam-se à mesa para realizar a parte gráfica da atividade, quando as crianças desenharem suas peças no papel].

No grupo 3, a situação descrita como brincadeira pelas professoras é a seguinte:

A professora está com um dado, com letras e pergunta:

Prof^a.: *Que letra é essa?*

[Ela mostra um dos lados do dado e se dirige a algumas crianças para que possam repondê-la. Depois de explicitada as seis consoantes do dado, explica].

Prof^a.: *Então, quando a gente junta uma letra com outra letra, tá certo? **A brincadeira é o seguinte:** a gente vai e vão pensar em uma palavra com aquele primeiro pedacinho.*

Diego: *Só uma?*

Prof^a.: *Há, é muito fácil, né? Muito bem. Presta atenção que eu posso pedir ajuda de algum de vocês.*

Prof^a.: *“O”, “F”. Pode ser “OF” ou “FO”?*

O grupo responde em coro: “FO”.

Prof^a.: *Hein, pode ser “O”, “F”? Tem que ser a Darla. O “F” e o “O”. Hein, Darla? O “F” e “O”.*

Prof^a.: *Ela está pensando, gente.*

Darla: *Foca.*

Prof^a.: *Foca. Como será o “CA”? A Darla falou “FO”, o primeiro pedacinho.*

Lia: *Como será o “CA”? Tá aqui o “FO”, como será o “CA”?*

Prof^a.: *FO-CA [Diz separando claramente as sílabas].*

Prof^a.: *Agora é a vez da... do Paulo. A gente, se cair aqui vale? “D”, “A”. Paulo, como é que eu leio, “D”, “A”?*

[E dessa forma o jogo prossegue, passando por cada um dos alunos].

O envolvimento da criança é relativo a uma série de fatores, dentre eles a habilidade em relação ao conteúdo proposto. Esse aspecto aparece quando analisamos as crianças em atividade, notamos que, nessa atividade, Diego é a criança mais entusiasmada, querendo inclusive ajudar alguns colegas, enquanto Júlio e Lia realizam a tarefa sem demonstrar tanto interesse. É interessante observar que o primeiro ainda tem dificuldades em ler e a segunda já é leitora, mas Diego há pouco descobriu a leitura e está conseguindo ler algumas palavras.

A observação da participação das crianças nessa atividade me fez perceber que Diego adorou a atividade, pois a mesma se apresentava como um desafio para ele. Três outras crianças que já estavam bem fluentes na leitura, juntamente com outras que ainda estavam com um nível de leitura muito insipiente, não prestaram atenção quando a atividade era feita pelos colegas, só se voltaram para a atividade na sua vez. Nos outros momentos começavam conversas paralelas.

Com isso, podemos pensar que não era somente o dado (material lúdico) que, devido às suas características conduziu a criança à construção de significados, mas também o nível de compreensão que o sujeito tinha daquela situação. Exatamente o que Vygotsky (1994) vai chamar de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Essa situação nos leva a pensar que a relação da criança com as práticas lúdicas apresentadas pelo professor dependem, também, do nível de desenvolvimento do conteúdo proposto para cada criança. Um mesmo contexto para crianças diferentes pode mobilizar conhecimentos distintos.

Em sua obra, ao enfatizar a aprendizagem significativa, Vygotsky (2000) relata a relação entre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a real, ou seja, aspectos que não somente dizem respeito a um determinado tipo de atividade ou a outro, mas às relações que a criança consegue estabelecer entre o que ela já conhece da situação com aquilo que ainda é novo para ela, mediado por alguém que pode ser um adulto ou um colega.

Pode-se pensar na possibilidade de que o interesse da criança pelas atividades didáticas apresentadas como brincadeiras ou não, seja resultado no fato de que o conteúdo que compõe as mesmas deve ter atingido sua ZDP, enquanto as crianças que não se interessam estão a um nível aquém ou além do que a brincadeira propõe.

Isso fica bem claro quando são analisadas as atividades sistemáticas e lúdicas que envolviam leitura a partir da perspectiva de cada um dos alunos. Na sala haviam quatro crianças que ainda tinham muita dificuldade em ler, enquanto três crianças já eram leitores

fluentes, as outras não tinham tanta dificuldade, mas ainda não poderiam ser consideradas leitoras.

Vygotsky (1994) afirma que o brincar pode fazer emergir a ZDP, na medida em que possibilita a criança ir além de suas capacidades atuais. Como as crianças dirigem suas brincadeiras, elas sabem exatamente qual é o ponto, nem antes nem depois porque elas estão à frente o tempo todo, mesmo que precisem negociar com outra criança.

As cenas revelam, a partir das análises feitas, que o lúdico pode emergir das situações menos esperadas, como das atividades sistemáticas. Também observei que uma atividade apresentada como lúdica pelos professores não determina a realização desta como prática lúdica por parte das crianças.

Em situações que acontecem no espaço da sala de aula, a leitura não pode ter sentido de brincar, principalmente porque a professora toma para si o controle da situação. No entanto, os modos de fazer acabam por fragilizar os dispositivos. Dessa forma, a situação não é lúdica no sentido que os atores dão ao parque, mas pode ser lúdica no sentido que o professor dá.

Outra preocupação que parece fortalecer a presença do lúdico nas atividades da educação infantil e que se tornou presente na fala das professoras, através da entrevista, foi a articulação entre a atividade cognitiva com as atividades corporais, assim como a teoria de Wallon (1968) ressalta. Esse aspecto pode se ilustrado pela fala a seguir:

*[...] tu perguntou como é, por que é que se transforma em brincadeira. Porque é um momento alegre, um momento divertido, não é aquela coisa: bê-a-bá! Então a criança não se obriga a ficar, a ficar esperando sua vez, **estático**, não! Você vê que ele se movimenta, eles saem correndo [...] Só o fato dele jogar o dado pra cima já é uma coisa, **já é diferente, já muda a rotina** de uma sala de aula tradicional, que é aquela coisa todo mundo estático. Não, aí a gente vai promovendo essa... Essa coisa legal de brincar, de jogar o dado pra cima, de vir aqui participar, certo?*

Essa articulação do lúdico com o movimento é muito recorrente no discurso das professoras durante a entrevista. Elas atribuem uma forte repercussão da possibilidade de realizar atividades motoras para que as crianças possam pensar com mais liberdade. Essa relação entre atividade motora e pensamento pode ser encontrada em Wallon (1968).

Embora não tenha nem mesmo me referido ao pedagógico, a fala sobre ele, para complementar o sentido do lúdico aparece nas falas de todas as professoras.

No entanto, fazer uso da expressão corporal como característica lúdica para a realização de atividades em sala de aula pode desvirtuar o caminho planejado pela professora, dando origem a uma outra atividade, com outros objetivos.

Um bom exemplo disso foi observado ainda no projeto-piloto, quando me deparei com uma cena na qual a atividade realizada foi modificada para que pudesse trabalhar com os aspectos motores, juntamente com os cognitivos. Tratava-se de uma atividade de leitura, na qual as crianças tinham que escolher uma tira de papel que tinha uma palavra escrita, para que pudessem fazer a leitura desta para os colegas. Com a demora da atividade as professoras resolveram colocar o papel nas costas do colega para quem conseguisse tirar o papel das costas do colega, fosse o primeiro a ler.

As outras crianças realmente começaram a participar, pois torciam para os colegas, no entanto, assim que a disputa terminava, as mesmas voltavam sua atenção para outras coisas, deixando de lado o objetivo principal da atividade que era o acompanhamento da leitura realizada pelo colega.

As crianças demonstram uma grande capacidade de negociação uma vez que elas não saem do *setting*, o que mostra grande versatilidade por parte da criança para lidar com essas fronteiras. Já para o professor é mais difícil.

A situação acima ilustra que a criação da competição entre os alunos não é condição *sine qua non* para que se caracterize uma situação como lúdica. Aqui o desafio da escola parece ser o de fazer as crianças encontrarem o lúdico na atividade de leitura de palavras.

Dessa forma, há de pensarmos se é uma exigência para toda atividade lúdica a manipulação do corpo. No entanto, esse relato aponta não só para a relação do lúdico com o corpo e o movimento, mas com a quebra da rotina esperada para uma sala de aula e para o caráter de obrigatoriedade exigido nesse contexto e que pode ser modificado através da atividade lúdica.

Outro relato produzido sobre a atividade lúdica realizada em sala de aula vai no sentido de envolver o aluno nesta atividade, mas do que submetê-lo a algo já pensado e pronto. Quando aparece com esse sentido, o lúdico parece favorecer a mobilização dos interesses do aluno na atividade, de uma forma ativa. As falas das professoras que ilustram esse aspecto são as seguintes:

*A gente quer **uma ação dele também**. Ele só olhar, talvez... A compreensão. Mas ele se envolvendo, ele entrando, não é a brincadeira? Até sendo o*

numeral seja mais fácil. Tanto que você vê a movimentação deles. (Professora do grupo 1).

Um exemplo de uma criança que, tendo como suporte seus conhecimentos prévios sobre as figuras geométricas, faz um exercício de encontrar essas formas nos objetos de seu dia-a-dia. Explicitando para seus colegas e sua professora. A professora aproveita essa fala e a usa como estratégia de ajuda na compreensão da atividade que acaba de propor às crianças.

Nessa situação a professora do grupo 1 senta-se na roda de conversa e inicia a explicação da atividade, através de perguntas sobre o material (blocos lógicos) que será usado como apoio para a atividade a ser realizada. A professora usa o elemento dado pelo aluno para apresentar o material que será usado para a realização da atividade. No entanto, não são todos os alunos que conseguem encontrar nos objetos as figuras geométricas.

Prof^a.: E o que é essa forma aqui? [A professora mostra um retângulo para seus alunos].

Juca: Retângulo. Igual ao formato da minha cama.

Prof^a.: Ah, o formato da tua cama? Olha o que foi que o Juca me disse: que o formato da cama dele é esse formato de um retângulo. Juca...

Isabel: A minha também!

Maria: A minha também! [Várias outras crianças também repetem essa frase].

Prof^a.: Todas as camas têm formato de retângulo?

[...]

Prof^a.: E qual é o formato que tem o prato?

Arnaldo: Ei, o meu retângulo é uma cama enorme!

Prof^a.: Olha o que o Arnaldo disse. O Arnaldo disse que a cama dele é um retângulo enorme.

Prof^a. 2: É mesmo, Arnaldo?

[...]

Maria: A minha também... Pra mim dormir. Ei, professora...

Prof^a. 2: Olha! Escutem a Rosa perguntar [Referindo-se a ela mesma].

Prof^a.: Olha! Tá certo, agora, olha. Vocês me disseram que o formato da cama é retângulo. E o formato do prato?

Isabel: É bolinha.

Prof^a.: É. E como é o nome da bolinha?

Juca: Círculo.

Prof^a.: O prato tem o formato do círculo.

[...]

Prof^a.: Essa bolinha... O nome dela é círculo.

Prof^a. 2: Isso.

Claudia: Circulo... Só rolado.

[...]

Prof^a.: Que é que tem em casa alguma coisa quadrada? O que é que é quadrado?

[...]

Juca: A janela.

Prof^a.: A janela da casa do Juca.

Isabel: [Pegando uma peça].

Prof^a.: Pronto! O quadrado, não é? [Pega a peça da Isabel e mostra]. A tua janela é quadrada ou é retângulo? A tua janela é parecida com quadrado ou com retângulo?

Arnaldo: A minha é retângulo.

Isabel: A minha também é retângulo.

Maria: E a minha é assim, olha!

Prof^a.: Não pode vir pegar aqui! Eu quero saber o que é que tem na casa da gente que é o formato do triângulo.

Juca: Telhado.

Prof^a.: Telhado é triângulo?

Juca: É.

Prof^a.: Só tem o telhado é, que é triângulo?

Marina: Tem uma janela lá em casa.

Prof^a.: A tua janela é desse jeito? [Mostra a forma do triângulo].

Cláudia: Não.

Prof^a.: A tua janela é desse jeito? [Mostra a forma do quadrado].

Prof^a.: É? E qual é esse jeito? Qual é o nome desse formato?

Cláudia: Quadrado.

Esse episódio mostra que Juca talvez se sinta atraído pela situação, não por ser realizada com os blocos lógicos, ou seja, através de material concreto ou lúdico (por este ser colorido), mas porque ele já tem elementos para desprender-se da atividade proposta e criar outras formas de pensar os elementos a serem trabalhados através dela. No decorrer de todo esse trecho, Juca não pega em nenhum material, todas as comparações que ele faz tem elementos do seu dia-a-dia, mesmo que não estejam presentes, mas que lhes são familiares.

Já outras crianças, ainda no início da atividade e no decorrer dela, que se mostraram dispersas são os alunos que ainda estão se apropriando desse conhecimento, mostrando uma necessidade grande de manipular as peças do bloco lógico, mais do que nomeá-las ou relacioná-las a outros objetos.

Que ideia está subjacente a essa concepção de ato pedagógico?

Muitas das atividades lúdicas são usadas com o mesmo objetivo das atividades sistemáticas. A partir do discurso das professoras, o que vai diferenciá-las é o tipo de material, as interações permitidas, a relação com o corpo e a contextualização proposta pela atividade.

Uma atividade tão simples dessa como sílaba e vogal, como consoante e vogal... Na verdade nós estamos trabalhando com consoante e vogal, mas de uma forma que a criança não perceba que... De acordo com a estrutura da língua portuguesa, [...] as famílias silábicas. Não! Em uma brincadeira com dado, a gente vai fazendo com que a criança compreenda que as letras, quando se juntam, têm um som, formam o som, e o som forma os pedacinhos, e os pedacinhos uma sílaba e as sílabas formam palavras. Então tem toda uma coisa embutida aí, toda uma intenção atrás.

Aqui a voz da criança aparece no discurso proferido pelo professor e se manifesta através da representação do conteúdo escolar como algo negativo. Contudo, a criança busca atividades interessantes e significativas, independente se as mesmas são lúdicas ou não.

O discurso dessa professora é um excelente exemplo da “normalização” do saber pedagógico quando esta se mostra consciente de ter outra intenção por trás da atividade proposta. Há um juízo de valor quando se estabelece que a brincadeira é mais interessante do que os conteúdos da língua portuguesa. O interessante é que essa relação parece continuar a existir através do discurso pedagógico, através de suas estratégias para escamotear, sempre que possível todo seu conteúdo, de forma a digeri-los antes de apresentá-lo às crianças.

Esse mesmo aspecto que emerge do discurso dessa professora é apontado por Wajskop (2001, p. 25), quando escreve brevemente sobre o percurso histórico da brincadeira na pré-escola, através da seguinte afirmação:

Como atividade controlada pelo professor, a brincadeira aparecia como um elemento de sedução oferecido à criança. Neste tipo de atividade as crianças não possuem a iniciativa de definirem nem o tema, nem os papéis, nem o conteúdo e nem mesmo o desenvolvimento da brincadeira. O controle pertencendo ao adulto garante apenas que o conteúdo didático seja transmitido. Utiliza-se o interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol de um objetivo escolar.

Objetivos que são bem claros para o professor, uma vez que o papel ocupado por esses assim exige. Essa consciência do direcionamento a ser dado na atividade proposta é explicitada na continuação da fala da mesma professora que, com relação aos objetivos da atividade proposta, diz:

*É a gente fazer com que a criança **pense na sonoridade das letras**, quando elas se juntam, pense na letra, porque as letras têm uma sequência. Essa atividade leva a criança a desenvolver, a pensar em várias coisas, por exemplo: primeiro qual é a letra, o nome da letra, o som da letra e quando elas formam muda o som. Porque o “L” com “E” é o “LE”, o “L” com “I” é o “LI”. Então, muda o som, não muda? Quando as letras se juntam? E daí esse pedacinho forma uma palavra. Tanto que a intenção era: a criança lê, junta as letras, descobre o som que elas formam juntas e elas têm que dizer uma palavra, certo? A gente já está a meio caminho andado, a gente já está a 50% que é a primeira sílaba. Então vamos juntos... Vamos pensar as palavras a partir dessas sílabas. Como é que é escrita a sílaba? Então, tem todo um jogo de intenções por trás pra fazer com que a criança aprenda... A sonoridade, **aprenda as sílabas**, compreenda que um pedacinho é uma sílaba e que uma sílaba é a mesma coisa que um pedacinho, tá?*

Pode-se pensar na ideia, que está subjacente à afirmação da professora no trecho seguinte, através da qual a mesma justifica a escolha da atividade lúdica para garantir o envolvimento de seus alunos com a atividade proposta. Essa afirmação faz pensar que em uma atividade sistemática não se consegue o mesmo envolvimento por parte dos alunos.

Eles estão envolvidos, têm envolvimento ali. Tanto que fica uns: “Eu sei, eu sei, fulano.” Quando eu pergunto a fulano: “Fulaninho como é o ‘CA’? Porque a gente já tinha ‘FOCA’, não é, da Camila. Como é o ‘CA’ Júlio?” Aí o Júlio fica... Ele tem que pensar, fica... Não é nem tem que pensar... Ele se obriga a pensar como é o “CA”. Mas a Laís já sabe, então a Laís já ajuda. Então são envolvidos... Então há um envolvimento aí que há aprendizagem quando você oportuniza uma atividade dessa no coletivo).

Esse trecho mostra a representação positiva sobre a atividade lúdica, deixando implícita uma representação negativa da atividade didática. Quando a professora fala que o envolvimento e sua consequência, a aprendizagem, deixa a ideia de que a característica lúdica está na atividade planejada previamente pela professora. Essas representações vêm sendo construídas no percurso histórico da pedagogia que trata da infância, por isso, essas mesmas representações perpassam o discurso de todas as professoras entrevistadas por mim, já que elas falam de um lugar enunciativo comum.

*Mas é porque essa brincadeira é um **jogo para trabalhar esse conteúdo**, que tem que ser trabalhado. Se a gente fosse trabalhar na lousa ia dar conta, mas a criança não ia estar participando. A gente tem que... a gente quer que a criança aprenda aquilo ali [referindo-se ao conteúdo contemplado pelo currículo]. Que esses sons têm correspondência na palavra e aí está sendo direcionada mesmo. Eles não vão criar sozinhos. **O objetivo é fazer com que a criança sinta prazer** com o que está fazendo, seja agente de participação, participe, se envolva o grande objetivo geral é ampliar os conhecimentos dessa criança. É ajudá-la a construir seus próprios conhecimentos.*

Essa afirmação explicita o objetivo da atividade lúdica, afirmando que o prazer vem da realização da atividade. A professora continua falando dos objetivos da utilização do lúdico para a educação escolar:

*É... pra mim, o meu objetivo era esse, agora eu quero que as crianças aprendam de forma lúdica, brincando, jogando o dado, **procurando, pegando...***

As professoras caracterizam a atividade proposta como atividade lúdica indicando a presença dos seguintes elementos:

*Prof^a. 1: Nessa atividade aí, entra os **jogos com regras**, cada um espera sua vez. Tem que acertar com o dado.*

*Prof^a. 2: É um **jogo**, tem as regras.*

*Prof^a. 2: O fato de estarem todos **envolvidos** ali, de bater a palma e de ter que entrar, atenção, tipo de brincadeira de roda, entendeu?*

*Prof^a. 1: Na **atenção de esperar** a vez...[regra] Na tentativa de esperar a vez, de levantar e fazer.*

*Prof^a.2: Eu acho que talvez o fato de estarem todos **envolvidos** em uma mesma ação, tá entendendo?*

*Prof^a.1: A finalidade dela é didática, nós temos um objetivo didático aí que é ensinar determinada... O objetivo é esse. Mas a gente utiliza essa brincadeira, esse movimento, dessa **ação no corpo** de brincar com o objetivo da apreensão dessa sequência que a gente quer. Não é estar fazendo por estar fazendo.*

*Prof^a.2: Como eu te disse se **tornar prazeroso**, não é Prof^a. 1?*

Prof^a. 1: Não é estar fazendo por estar fazendo.

Prof^a.1: Não é. Mas tem uma finalidade a de trabalhar a sequência lógica. O numeral não pode... O um não pode vir atrás do... O dois, três, quatro.

*Prof^a. 1: Então com esse objetivo de que cada um deve enumerar de um a dezesseis. Já que eles são dezesseis, de um a dezesseis, é que eles observam que existe uma sequência formal que tem que ser obedecida. Essas relações. É uma brincadeira que a gente **movimentou**. [...] **seja mais fácil a apreensão**. Geralmente quando a gente está na sala de aula, geralmente tem objetivo didático.*

Prof^a. 1: Muito mais fácil, porque eles vão brincar juntos, eles estão atentos, [...] ele está envolvido.

Prof^a. 2: Ele tá envolvido. Eu sou o três, ele tem que estar atento. Bater palma. É diferente de ele estar só olhando.

Prof^a. 2: Tem a questão da inclusão.

Prof^a.1: Se você... Não... Requer atenção. A gente não quer aleatoriamente esses numerais. Um, dois, três, quatro. Nesse dia a gente queria a sequência numérica. Tem que obedecer essa sequência. Nove.

[...]

Prof^a.2: (...) a intenção é que eles vão ter a ajuda do outro, entendeu?

Prof^a.2: Que brincadeira é direcionado.

Prof^a.1: É só um apelo didático!

*Prof^a.2: Como seria então vai estar sempre eu acho **quando o professor utiliza jogo** vai ter essa coisa sim porque **nunca vai ser o brincar pelo brincar só pelo brincar.***

Prof^a.1: A gente sabe porque está dando para eles ali.

*Prof^a.: **Ação.***

*Prof^a.2: E qual é a intenção da gente é **fazer com interesse maior** pela aula*

Prof^a.2: Não foi legal por que eles não entenderam direito.

Também pode-se encontrar a aplicação do lúdico como recurso para facilitar a aprendizagem do aluno. Esse sentido dado à atividade lúdica emerge em muitos momentos da fala das professoras, como ilustra o trecho a seguir:

*No caso, o que nós fizemos aqui. Mas eu acho que a brincadeira... Porque fica muito mais fácil eles entenderem o que você quer. Porque eles fazendo ali é **muito mais fácil eles compreenderem** fazendo aquele movimento todo ele volta, pode? Não, não pode. Fixa muito mais, a gente percebe que ele melhora.*

O referencial teórico usado por mim fornece elementos para entender que essa fala está apoiada em uma representação de que o lúdico, por caracterizar a cultura infantil, é algo fácil. Emerge aqui uma dicotomia entre o ensino formal, de difícil compreensão e que por isso deve ser facilitado pelo lúdico, considerado fácil.

Nenhum dos teóricos estudados oferece elementos para esse tipo de entendimento, pelo contrário, de acordo Vygotsky (1994), sem o elemento de desafio também não há lúdico.

Com isso, é possível pensar que a cultura escolar fomenta a emergência de representações distorcidas acerca do lúdico quando propõe seu conteúdo como algo fácil para a criança, ao mesmo tempo em que caracteriza o conteúdo formal como algo de difícil acesso, sem refletir sobre as vicissitudes de cada sujeito em sua relação com o saber.

Para completar essa discussão vale observar outro sentido atribuído ao lúdico, pela professora do grupo 2, de forma a estabelecer uma relação positiva desse com o saber, usando-o como via de acesso direto ao desejo de quem brinca. Isso pode ser ilustrado através do seguinte trecho: “Aí é onde eu acho o lúdico. **É o prazer** deles estarem nessa **movimentação** todinha.”.

Nessa fala, o prazer está diretamente ligado ao lúdico e à movimentação. Pode-se, então, perguntar por que o lúdico, juntamente com o prazer, não estaria ligado também às situações sistemáticas e ao conteúdo formal?

O material empírico desta pesquisa fornece elementos para repensar esse lugar do prazer, pois encontrei as crianças bem cooperativas ao realizarem uma atividade puramente sistemática.

As entrevistas apontam para uma caracterização do lúdico em oposição ao sistemático, como se ambos fossem atividades contrárias. Tendo em vista Vygotsky (1994), é possível encontrar o sistemático na atividade lúdica quando se estabelece, implícita ou explicitamente, um conjunto de procedimentos para serem rigorosamente seguidos no decorrer daquela atividade. Assim como o lúdico aparece no sistemático no momento em que o sujeito consegue realizar a atividade abstraindo-se de seus objetivos, querendo realizá-la pelo desafio que a mesma lhe propõe. O excerto a seguir ilustra essa dicotomia existente entre o lúdico e o sistemático, fazendo uma apreciação negativa a esse último:

Porque estava no início a gente precisava começar com sílabas já que eles trabalham muito letras já, no grupo 2, e no 3 eles já iniciam com a sílaba pra chegar nas palavras, entendeu? Então assim, só a letra, eles já estavam sabendo. Eles já sabiam nomear as letras. A gente precisava inserir palavras e para inserir palavras, eles têm que aprender o som... A fazer associação entre os sons e a escrita, aí a gente tem que trabalhar de várias formas. Sempre através da brincadeira por que senão a gente vai chegar na lousa e vai colocar: "Olha gente, o 'L' com 'A' é 'LA', o 'L' com 'E' é 'LE', e não é isso que a gente quer. Quer que eles participem.

A partir desse trecho surge a indagação sobre qual seria a representação de pedagógico em relação ao sentido do lúdico.

Através das entrevistas realizadas com as professoras ficou claro que o lúdico é usado para caracterizar uma atividade quando três aspectos estão presentes: 1) utilização de material considerado lúdico, como um dado, blocos lógicos, tampinhas, e outros; 2) a livre expressão corporal é permitida, ou seja, a criança pode pular, andar no decorrer da atividade; 3) envolvimento motivacional máximo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

DO SENTIDO DO LÚDICO PARA OS DIVERSOS ATORES: DO LÚDICO SISTEMATIZADO AO LÚDICO COMO DEVIR

No decorrer dos capítulos que compõem esta tese, abordei a problemática do lúdico na escola. Como foi visto, a educação, na atualidade, tenta cumprir a promessa de tornar a aprendizagem formal cada vez mais próxima da linguagem da criança, considerada pela pedagogia uma linguagem lúdica, através da criação de uma variedade de contextos lúdicos, compostos pelos mesmos brinquedos oferecidos em contextos informais.

Procurei analisar como o sentido do lúdico é construído dentro da escola de educação infantil, a partir do discurso dos atores que fazem parte da cena enunciativa, ocupando posições enunciativas diferenciadas.

Os dados coletados no decorrer do ano letivo tanto no que diz respeito às ações dos alunos durante as atividades consideradas sistemáticas como sobre as situações lúdicas propostas tanto por estes, como pelas professoras, forneceram os elementos para responder a pergunta: Como se constrói o sentido do lúdico na escola a partir de atores que estão em posições enunciativas diferenciadas³⁰?

Após a análise do material coletado e das entrevistas realizadas com as professoras responsáveis por cada turma, foi possível perceber uma semelhança na apropriação das práticas lúdicas por parte das professoras, resultante não somente de uma ação individual, mas de um lugar enunciativo.

Os dispositivos usados pelas professoras para auxiliar a emergência de práticas lúdicas foram: 1) a organização dos espaços; 2) a escolha dos materiais; 3) a relação com o corpo e o movimento.

No discurso pedagógico das professoras entrevistadas, a utilização de material considerado lúdico, tal como dados, animais, bonecas, utensílios domésticos, dentre outros, é uma das características centrais para que a situação possa ser analisada como lúdica. Em muitos livros – tanto didáticos como científicos (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005) – que tratam as atividades lúdicas a serem realizadas em sala de aula, assim como no Referencial

³⁰ Termo retirado do artigo de Costa (2001).

Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), a ênfase no objeto predomina, através da preocupação com a escolha e/ou confecção desse material, em detrimento da maneira de utilizá-lo.

Verificamos que o contexto da sala de aula é palco tanto de atividades lúdicas como de atividades sistemáticas, embora a maior parte das iniciativas lúdicas em sala de aula ainda são provenientes do professor, tendo fins didáticos, até mesmo quando apresentadas como lúdicas para os alunos.

No que diz respeito às crianças, a relação com o lúdico acaba sendo modificada no decorrer dos anos, principalmente no que diz respeito à utilização do brinquedo e apropriação de outros objetos como suporte para esse tipo de atividade.

Algumas das estratégias usadas pelos alunos para realização de uma atividade lúdica foram: 1) escolha do parceiro na realização da atividade; 2) contexto no qual está inserido e relação com os demais participantes; 3) significado da ação naquele momento.

Diante das cenas apresentadas no decorrer dessa tese vimos crianças contentes em realizar atividades didáticas inteligentes, que lhes desafiassem e professoras deixando espaço para a emergência de uma diversidade maior de situações, inclusive as lúdicas. Desde o entendimento daquilo que a atividade exigia, passando pelo processo de elaboração até conseguir terminá-la com êxito exigia-se muito da atenção das crianças, mas a recompensa de superar suas dificuldades e limites era extremamente compensadora para elas.

A ideia de que o lúdico auxilia na aprendizagem cria uma série de teorizações sobre o lúdico, que acabam por escamotear o que é central na escola: o ensino significativo. Na busca de encontrar um instrumento que possa fazer a educação infantil alcançar esse objetivo, a pedagogia acaba atribuindo ao lúdico o que nem mesmo ele pode oferecer.

Esse aspecto me levou a elaborar uma outra questão de pesquisa: *qual é a representação de pedagógico em relação ao sentido do lúdico?* – pois parece haver uma representação de que a atividade lúdica é mais interessante que a pedagógica, sem um questionamento sobre como se constroem essas relações.

A utilização do lúdico no contexto da educação infantil mostra-se essencial, mas não deve fazer com que o sistemático perca seu espaço ali dentro. A diversidade de situações deve continuar sendo a pauta dos planejamentos escolares. Mais importante do que a utilização de situações lúdicas e/ou sistemáticas é a preocupação em apresentar situações significativas para

os alunos que fazem parte daquela turma uma vez que são os modos de fazer que constroem o lúdico e o não lúdico.

Os dados aqui apresentados mostram que situações sistemáticas podem ser a oportunidade de exercer a criatividade e serem bem interessantes para as crianças, enquanto que as atividades consideradas lúdicas podem ser consideradas cansativas para elas.

No entanto, é interessante ressaltar que as atividades sistemáticas só conseguem tornar-se interessantes para crianças que já tinham elementos cognitivos para dar conta destas. As crianças que tinham um conhecimento muito abaixo ou muito acima daquilo que a atividade solicitava, pois não conseguem elaborar muitas estratégias interessantes, e algumas vezes até lúdicas, para a realização das mesmas.

Nas atividades sistemáticas, as professoras explicam a atividade e deixam as crianças “livres” para realizá-las, uma vez que é o cumprimento da atividade que interessa a elas. As professoras procuram sanar as dúvidas sobre as atividades, durante sua realização, mas deixam as crianças à vontade para escolher o procedimento para elaboração da mesma. Aqui parece que a preocupação é com o resultado final e não com o procedimento.

Esses elementos fazem com que se chegue à conclusão de que as atividades didáticas apresentadas como lúdicas no contexto da sala de aula muitas vezes parecem ter um sentido lúdico mais restrito do que as atividades sistemáticas por não oferecerem uma abertura polissêmica tal como essas oferecem.

Nas atividades lúdicas propostas pelas professoras em sala de aula com o objetivo de trabalhar conteúdos curriculares, a situação se inverte. Existe a preocupação com a forma de proceder para a realização da atividade, uma vez que deve ser lúdica. Com isso, a professora está presente em todo momento, explicando desde a forma de agir do aluno até a finalização da atividade.

No decorrer da entrevista nada foi perguntado sobre o pedagógico, até mesmo por que a cena analisada era concebida como lúdica. Com a finalidade de caracterizar o lúdico as professoras usavam, como referência, a figura do pedagógico ou didático. Apresentando o primeiro como solução para os problemas escolares, enquanto o segundo é visto como algo suspeito.

A instituição escolar, na expectativa de criar um ambiente acolhedor para a criança com a qual trabalha, acaba por criar contextos lúdicos que podem não ser vistos como tais por

seus alunos, pelo contrário, esses podem ver a proposta de ludicidade do professor como mais uma atividade pedagógica proposta por ele, dentro de sua sequência didática.

A escola escolhe seus materiais na expectativa de promover situações lúdicas, de forma a mediar a internalização de conhecimentos formais por parte do aluno. Para isso, enchem suas paredes de enfeites infantis, investem na compra de jogos e brinquedos educativos para que o ambiente físico proporcione uma sensação de alegria. Esses aspectos são importantes se essa preocupação se estender para o nível simbólico, para o nível das relações entre os sujeitos que irão fazer uso desse ambiente, dando sentido e significações ao mesmo.

Através da entrevista com as professoras, pude perceber a existência de uma idealização sobre o lúdico. Elas dão sentido ao lúdico por distinção da representação do didático ou pedagógico. Por ler o lúdico em contraposição ao sistemático, aquele parece se valorizar na medida em que desvaloriza esse último. No discurso pedagógico o lúdico faz-se presente para converter uma atividade formal em uma atividade lúdica, promovendo a aprendizagem.

No entanto, quando se insere o lúdico como atividade rotineira, acaba-se por descaracterizá-lo. Mesmo que a atividade tenha se iniciado através de um sentido compartilhado sobre o lúdico, alunos e professores, na apropriação dos modos de fazer, deram sentidos diversos ao lúdico, revelando lógicas de ação diferentes para cada cena enunciativa.

Como observado nesta tese, nem sempre o lúdico está repleto de significado. Por exemplo, uma boneca, que é um instrumento lúdico por si mesmo, quando dada para uma criança pequena pode ser usada como mordedor e não como suporte para brincadeira. Isso acontece porque o significado não está no objeto em si, mas na relação que se estabelece com o mesmo.

Nesse sentido, a concepção pedagógica de tornar o ambiente escolar um lugar lúdico remete a uma concepção que infantiliza as crianças, mas que nem por isso dá espaço para o que é criado pelas mesmas. A utilização do lúdico sem a reflexão necessária por parte do profissional, pode fazer funcionar a embreagem de domesticação da criança, infantilizando-a.

Vygotsky (1994) discute a importância da promoção de um ambiente significativo para a promoção da aprendizagem. Isso não quer dizer que a criança só encontre significado na situação lúdica. Os argumentos empíricos também apontam para isso, flexibilizando a

dicotomia entre atividade sistematizada e atividade lúdica na qual mostra que a primeira também pode ser caracterizada por sua abertura polissêmica.

Nesta pesquisa verifiquei que o lúdico assume os mais diferentes sentidos tanto para os alunos quanto para os professores, a depender dos dispositivos usados por cada um para proporcionar sua emergência e que os papéis sociais ocupados pelos diferentes atores podem determinar a emergência do lúdico, principalmente para as crianças.

Os dados aqui trabalhados trazem uma reflexão no sentido de que a atividade lúdica se constitui em um devir e toda e qualquer forma de sistematizá-la pode romper com suas características, pois somente em ato, haverá elementos para pensá-la lúdica ou não. Por outro lado, a ação lúdica pode se construir a qualquer momento, a partir das relações que estão acontecendo em contextos específicos, independente do material a ser utilizado por quem constrói a prática lúdica.

Com isso temos elementos para responder às perguntas centrais dessa pesquisa. Podemos afirmar que o tipo de apropriação do brincar pela escola não consegue cristalizar o lúdico, pelo contrário, quando a escola se apropria do lúdico em suas atividades ela está trabalhando para ampliar o sentido desse, oferecendo outras possibilidades de compreensão dessa prática.

Mesmo assim a utilização do lúdico como recurso a ser amplamente usado pela escola deve ser revista não somente em sua aplicação prática, como também em sua construção conceitual, para que possa efetivamente ser o que é: uma proposta flexível que está sempre adquirindo novas dimensões.

Esse repensar sobre o lúdico deve minimizar a forte cisão existente entre lúdico e pedagógico, na qual percebemos uma depreciação do segundo em detrimento do primeiro que poderá causar sérias rupturas na instituição escolar que, por sua vez, precisa garantir a apresentação de atividades diversificadas para as crianças quer sejam elas didáticas ou lúdicas, mas que de formas diferentes e dentro de uma mesma atmosfera de negociação, ambas possam ser desafiantes e interessantes para crianças e professores.

Sobre as implicações dessa pesquisa

Não posso precisar ao certo qual será o impacto de minha pesquisa na prática do professor, mas posso dizer que a escrevi de forma a servir como instrumento de reflexão para nossa prática como profissionais, principalmente enquanto educadores. Penso que muitas vezes automatizamos nossa prática, deixando-nos levar por representações construídas previamente, conhecidas como pré-conceitos por serem pré-concebidas, antes que a situação seja criada e as relações possam ser estabelecidas.

Nesse sentido, meu trabalho vem apontar para a importância de se considerar a diversidade do discurso lúdico, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Isso já está previsto nas recomendações da Política Nacional de Educação Infantil quando a mesma pede para que “[...] a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais.” (BRASIL, 2006, p. 27).

Quanto mais presente essa recomendação estiver na realidade da educação infantil, mais assegurada estará a presença do lúdico na mesma instituição, uma vez que essa citação deixa claro que os sentidos não serão oferecidos apenas pelo professor, mas serão não apenas compartilhados, mas construídos conjuntamente.

Pensar as práticas lúdicas escolares a partir das duas dimensões apresentadas aqui como dispositivos institucionais e maneiras de fazer, nos auxilia a estarmos atentos às suas diversas possibilidades, permitindo as mais diversas negociações de sentido, quer sejam elas lúdicas, sistemáticas ou outra que possa ser pensada e construída.

O trabalho acadêmico é interminável, quando se chega ao seu final é que se começa a percebê-lo de uma forma mais madura. A cada dado empírico que apresento aqui, inúmeras questões de pesquisa se abrem.

Fico devendo à comunidade científica, a análise microgenética da evolução das práticas lúdicas de cada uma dessas crianças no decorrer do tempo pesquisado. Colocando como possibilidades para outras pesquisas a realização de um estudo desse tipo. Outra questão muito pertinente que surge a partir desse trabalho é: *qual é a representação de pedagógico em relação ao sentido do lúdico?*

A relação entre as maneiras de fazer e os dispositivos institucionais em sua relação com as práticas lúdicas deve começar a ser estudada de forma tematizada. Por exemplo, pode-se estudar como essa relação é construída no faz-de-conta, nos jogos, nas atividades sistemáticas.

O fechamento dessa tese deu-se pelo tempo, mas considero que meu trabalho começa aqui. A partir dos elementos escritos nessa pesquisa, inicio outro capítulo de minha vida, partindo para o aprofundamento de cada um dos elementos apresentados nessas linhas.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. B. **O brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua.** 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

ALVES, R. **A alegria de ensinar.** Campinas: Papirus, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Papirus: Campinas, 1995.

ARANTES, V. A.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J. **Jogo e projeto.** São Paulo: Summus, 2006.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Annablume, 2002.

BATISTA, C. G. **Mães e crianças brincando:** um estudo de influências recíprocas. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

BATISTA, C. V. M. **Brincadeira:** a criança enferma e o jogo simbólico: estudo de caso. Tese (Doutorado em Psicologia) – Unicamp, São Paulo, 2003.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Cbia-SP, 1991.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: Mec-Sef, 2001. 3. v.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação.** Brasília: Mec-Seif, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Parecer CEB n 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB.doc>, acesso em 2009.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In:* KISHIMOTO, T. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

_____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BROWN, D. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. *In*: MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, A. M. A. *et al* (Orgs.). **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (Brincadeiras de todos os tempos, 2).

CLOT, Y. L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. *In*: FILLIETAZ, L.; BONCKART, J. P. (Eds.) **L'analyse des actions et des discours en situations de travail**: concepts, methodes, applications. Louvain-la-Neuve: Peeters Editions, 2005.

COLAÇO, V. F. R. Produções discursivas no contexto escolar: diferenças de desempenho e processos de subjetivação. *In*: VASCONCELOS, M. F.; BARROS, R. (Orgs.). **Diversidade cultural e desigualdade**: dinâmicas identitárias em jogo. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

COLAÇO, V. F. R. **Interações em sala de aula**: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

COSTA, M. F. V. Brincadeiras e jogos: questões conceituais. **Revista Educação e Debate**, Fortaleza, v. 2. n. 38, p. 55-59, 1999.

_____. **Discurso, jogo simbólico e escola**: uma leitura dialógica do lúdico. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Federal do Ceará, 2001.

_____. Jogo e linguagem: um exercício de construção de sentidos. **Revista Educação e Debate**, Fortaleza, v. 2, n. 44, p. 48-56, 2002.

_____; RIBEIRO, R. B. Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. *In*: _____; _____ (Orgs.). **Diversidade cultural e desigualdade**: dinâmicas identitárias em jogo. Fortaleza: Editora UFC, 2004. (Diálogos Intempestivos, 17).

_____. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. *In*: CRUZ, S. V.; PETRALANDA, M. (Orgs.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora da UFC, 2004. (Diálogos Intempestivos, 19).

COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

CUNHA, C. T. **Traços da cultura infantil**: um estudo com grupos de crianças que brincam livremente. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 18, n. 3, p. 350-357, dez. 2005.

DIDONET, V. Importância da educação infantil. *In*: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente, 2003, Brasília. **Anais...**, Brasília: UNESCO, 2003.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, M. C. **Procurando um lugar para brincar na educação física na educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e punir**: história de violência nas prisões. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

FREIRE, J. B. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo. Ed. Ática. 1996.

FULLGRAF, J. B. G. **A educação infantil e a infância de direitos**. Florianópolis: UFSC, 2002.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus, 1997.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 50, 2000.

GOSSO, Y. **PEXE OXEMOARAI**: brincadeiras infantis entre os índios Paakamã, Tese. 2005.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pos-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HENRIOT, J. **Sous couleur de jouer**: la métaphore ludique. Paris: José Corti, 1989.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss**. Rio de Janeiro. 2008.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.

_____. (Org.). **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOHAN, Walter O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAINGUENEAU, 1997.

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. J. O trabalho educativo e os processos de socialização: adultos e crianças configurando regras e estratégias no interior da creche. **Percursos**. Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 60-76, 2007.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAZZILLI, 2003.

- MELLO, A. C. M. P. C. **O brincar de crianças vítimas de violência doméstica**. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – UNIVERSIDUSP, São Paulo, 1999.
- MENDES, C. L. **Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação**. Campinas: Papyrus, 2006.
- MOUKACHAR, M. B. **Representações da infância em jogos, brinquedos e brincadeiras**. Belo Horizonte: Newton Paiva, 2004.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1996.
- PEDROSA, M. I. Rede de Significações: um debate conceitual e empírico. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., SILVA, A. P. S. e CARVALHO, A. M. A. (orgs) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PENIN, S. T. S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papyrus, 1999.
- PEREIRA, R. M. R.; JOBIM E SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.
- PEREIRA E CARVALHO, 2003.
- PEREIRA, 2004.
- PIAGET, JEAN. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan S. A., 1978.
- POSSENTI, S. O sujeito fora do arquivo. *In* MAGALHÃES, I. **As múltiplas faces da linguagem**. Ed. UNB. 1996. (p.37-47)
- PRADO, 2002.
- REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: ClaraLuz, 2005.
- RIBEIRO, R. J. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- ROCHA, 2000.
- ROSA 2000.
- ROSA, S. S. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, F. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. *In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: construindo o presente*, 2003, Brasília. **Anais...**, Brasília: UNESCO, 2003.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: DIFEL, 1979.

SANTIAGO, A. L. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

SANTOS, S. M. P. (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, E. C. **Um estudo sobre a brincadeira de crianças em situação de rua**. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, 2005, v. 26.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SILVA JÚNIOR J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reformas do estado e mudanças na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2004.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Petrópolis: Vozes, 1993.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

VEIGA NETO, A. **Estudos culturais da ciência e da educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

VIGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Portugal: Edições 70, 1968.

WENETZ, I. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

Tese revisada e formatada por Mirna Juliana.

E-mail: mirnajuliana@gmail.com

