

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e da Educação
Curso de Mestrado em Educação
Núcleo de Pesquisa e Pós-Graduação



Elizabeth Gaspar Gouvêa

Cultura Lúdica

Conformismo e Resistência nas vivências das brincadeiras
Infantis na escola.

Belém
2011

Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado



ELIZABETE GASPAR GOUVÊA

CULTURA LÚDICA

Conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola

Belém – Pará
2011

ELIZABETE GASPAR GOUVÊA

CULTURA LÚDICA

Conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Área de concentração: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Nazaré Cristina Carvalho.

Belém – Pará
2011

Dados Internacionais de catalogação – na – publicação (CIP).
Biblioteca Paulo Freire do Centro de Ciências Sociais e Educação, UEPA, Belém -
PA

ELIZABETE GASPAR GOUVÊA

CULTURA LÚDICA

Conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.
Área de concentração: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora
Profª. Dra. Nazaré Cristina Carvalho..
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ - Examinadora
Profª. Dra. Denise Souza Simões Rodrigues
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ - Examinadora
Profª. Drª. Laura Maria Silva Araújo Alves
Universidade Federal do Pará – UFPA

_____ - Examinadora
Profª. Dra. Graça Silva
Universidade do Estado do Pará – UEPA

A meu pai e minha mãe, Raimundo Gouvêa e Maria do Carmo Gaspar Gouvêa, pelo amor, carinho, dedicação e pelas lembranças compartilhadas na convivência em família, que me fizeram ser quem sou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça da vida, onisciência e providência no intenso caminhar pelas trilhas do brincar

Aos meus irmãos, Marcos Gaspar e Leila Gaspar, pelo incentivo e compartilhamento de aprendizados, alegrias e descobertas em nosso convívio;

A amiga e orientadora, Prof^a Dr^a Nazaré Cristina Carvalho, pela paciência, profissionalismo e senso crítico com que conduziu este processo de aprendizagem;

A professora Laura Maria Silva Araújo e Professora Denise Souza Simões Rodrigues, pela colaboração e contribuições que auxiliaram a construção deste texto;

Aos colegas de trabalho, em especial aos da Escola Municipal Almerindo Trindade, direção, coordenação e professores, pela paciência e colaboração com as quais pude contar no decorrer deste desenvolvimento;

As crianças que participaram da pesquisa, pois sem elas não seria possível este trabalho;

Aos amigos, pela colaboração e presteza nos momentos de dúvidas e dificuldades;

A Secretária Municipal de Educação – SEMEC e Secretária Estadual de Educação – SEDUC, pelo apoio legal e financeiro, os quais possibilitaram maior disponibilidade e dedicação aos estudos.

A todos que participaram direta e indiretamente para a consecução dessa jornada.

De tudo ficaram três coisas;

A certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar.

Fazer da interrupção um caminho novo.

Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

Fernando Sabino

RESUMO

GOUVÊA, Elizabete Gaspar. **Cultura Lúdica: Conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola.** 2011 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011.

Este trabalho apresenta-se com a temática: Cultura Lúdica: conformismo e resistência nas brincadeiras infantis na escola, cujos objetivos pautaram-se em descrever e analisar como as crianças entre 6 e 7 anos de idade matriculadas no 1º Ciclo do Ensino Fundamental expressam em suas vivências de brincadeiras a dinâmica da cultura lúdica e sua relação com as estratégias e táticas de controle e resistência que podem existir e atuar sobre as crianças na escola. De forma específica, identificar as brincadeiras infantis realizadas entre as crianças do 1º Ciclo do Ensino Fundamental; registrar atitudes de permissão, controle, proibição das brincadeiras infantis nos diversos espaços de convivência infantil na escola; apontar estratégias de resistência infantil ao ordenamento instituído pela cultura escolar. A metodologia de estudo adotada foi de caráter qualitativo com pesquisa bibliográfica e de campo, cuja perspectiva histórico-social permitiu abordar as questões relativas as brincadeiras infantis e os sujeitos em contexto, os procedimentos envolvidos corresponderam as especificidades da pesquisa com crianças pequenas e envolveram a Observação Participante, as Entrevistas Coletivas e Rodas de Conversas. As análises do material coletado foram realizadas com base no método de Interpretação de Sentidos, o os resultados apontaram para indicativos que comprovam as brincadeiras infantis vivenciadas na escola em sua maioria as brincadeiras populares, estas surgem com força nos momentos de permissão e permanecem latentes quando são proibidas; nos momentos de permissão as brincadeiras pedagógicas, aparecem como trocas de conhecimento entre as crianças e professores, entretanto quando há o controle sistemático dessas brincadeiras, a criança perde sua autonomia e liberdade sobre o que mais sabe fazer, brincar; na impossibilidade de ficarem sem brincar, estas reagem com suas manhas, e fazem uso de suas brincadeiras fora do controle de qualquer adulto ou mesmo professor. Nas brincadeiras infantis há um saber específico que diz respeito a particularidade e forma de ser criança, se potencializadas podem transformar a escola em um espaço de resistência, com vista a uma educação libertadora.

Palavras-Chave: Infância, Criança, Cultura escolar, Cultura Lúdica

ABSTRACT

The title of this research is labeled Playing Culture: conformism and resisting in the infantile playing at school, which goals are to describe, and analyze how children aged 6 to 7 years old, enrolled in the first cycle of the Fundamental Teaching Series express the dynamics of the playing culture in their experiences, and their relationship with the strategies and controlling and resisting tactics, that may exist and act on children, at school. At a specific manner, it aims to identify the infantile games that occurred at school, among the children of the First Cycle of the Fundamental Teaching Series, and to make a record of attitudes of permission, control, and prohibition of infantile playing at school; to point out the infantile resisting strategies against the ordaining set up by the school culture. The methodology taken was of a qualitative characteristic, with field and bibliographic research which social historic perspective permitted the approach of issues related to infantile playing and the subjects, in a context. The procedures involved correspond to particularities of the research with little children, and concerned to Participative Observation, Open Interviews, and Round Conversations. The analyses of the material collected were done based on the sense interpretation method and the outcomes proof that infantile playing, experienced at school, the major part labeled “popular games”, arise so strongly, at the moments of permission, and remain latent when are forbidden; at the moments of permission, pedagogic games come out with the exchange of knowledge among children, and teachers. Be the other hand, when there is a systematic control of those games, the kids react with their cheating and play out of the control of any adult or even of the teacher. There is a specific knowledge in the infantile playing that respect to the particularities of the ways of being a child. If those ways are strengthened, they may change the school into a space of resisting, viewing a freeing education.

Key-word: Playing, school, childhood, child.

LISTA DE SIGLAS

- CEAL – Coordenação de Esporte, Arte e Lazer
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB – Lei de Diretrizes de base
- PAPE – Projeto de Adequação dos Prédios Escolares
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PRODIARTE – Programa de Desenvolvimento Integrado Arte/Educação – Pará
- PT – Partido dos Trabalhadores
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
- SEMEC – Secretária Municipal de Educação
- SEDUC – Secretária Estadual de Educação
- UEPA – Universidade do Estado do Pará
- UFPA – Universidade Federal do Pará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Acesso á área de lazer da Escola Municipal Almerindo Trindade.....	25
Figura 2: A escola antes.....	34
Figura 3: A escola depois.....	34
Figura 4: Espaço antigo.....	34
Figura 5: Espaço novo.....	34
Figura 6: Alunos em sala de aula.....	103
Figura 7: Atividades lúdicas em sala.....	103
Figura 8: aula de Educação física na quadra de esporte.....	103
Figura 9: Eventos comemorativos da Escola.....	111
Figura 10: Alunos do grupo A em sala de aula.....	114
Figura 11: Alunos do grupo B em sala de aula.....	115
Figura 12: A brincadeira do Elástico.....	120
Figura 13: Futebol na quadra da escola.....	120
Figura 14: o pula corda.....	120
Figura 15: A brincadeira da Peteca.....	120
Figura 16: A brincadeira de polícia e ladrão.....	120
Figura 17: Hora do recreio na quadra.....	129
Figura 18: Hora do recreio no parquinho.....	129
Figura 19: Crianças brincando em pares.....	129
Figura 20: Hora do recreio no <i>hall</i> da escola.....	129
Figura 21: Desenvolvimento de atividades lúdicas com crianças do grupo A.....	132
Figura 22: Desenvolvimento de atividades lúdicas com crianças do grupo B.....	132
Figura 23: Futebol na quadra da escola.....	142
Figura 24: Alunos do grupo A.....	144
Figura 25: Alunos do grupo B.....	144

SUMÁRIO

COMO TUDO COMEÇOU	13
I A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO POSSÍVEL: UM CALEIDOSCÓPIO	25
1.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	26
1.2 OS CAMINHOS DA METODOLOGIA	28
1.3 A ESCOLA ONDE ESTUDAM AS CRIANÇAS	30
1.4 AS CRIANÇAS	36
1.5 OS PROCEDIMENTOS.....	37
II O FIO E A TRAMA I: pelas trilhas do corpo, da criança na escola	46
2.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA, ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE CORPO ..	47
2.2 INFÂNCIAS E CRIANÇAS: UMA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO DO PRESENTE	54
2.3 A CRIANÇA CHEGA À ESCOLA	62
III O FIO E A TRAMA II: pelas trilhas do brincar na escola	77
3.1 O LÚDICO E O BRINCAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....	78
3.2 DAS BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS ÀS CULTURAS INFANTIS	89
3.3 ÀS CULTURAS INFANTIS	95
IV AS MANHAS E ARTIMANHAS DO BRINCAR	103
4.1 O CONTEXTO É INTERATIVO	106
4.1.1 A escola é lugar de brincar?	109
4.2 BRINCADEIRAS: VIVÊNCIAS DE UM PASSADO-PRESENTE	117
4.2.1 Brincadeiras e Brinquedos: assimilação ou confronto	131
4.3 O SABER DAS BRINCADEIRAS	138
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS.....	148
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICES	167
ANEXO	182

COMO TUDO COMEÇOU

Os passos iniciais por entre as trilhas investigativas do brincar foram e ainda tem sido um aprendizado que está relacionado principalmente com minha formação profissional, desde a graduação no curso de Educação Física pela Universidade do Estado do Pará – UEPA, em 1995, cuja experiência com o trabalho científico possibilitou o primeiro contato com a criança pequena e sua cultura lúdica, pois se tratava de investigar as brincadeiras das crianças fora da escola, uma iniciativa incentivada pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão da UEPA aos acadêmicos de Educação Física, sob a orientação do professor da disciplina Metodologia Científica.

No entanto, a experiência profissional é uma construção que se concretiza aos poucos, e após a graduação no desenvolvimento do trabalho diário como professora de Educação Física na escola pública, na educação infantil e no Ensino Fundamental, com crianças entre 4 e 14 anos de idade, um novo cenário configurou-se com o olhar diferencial a partir das brincadeiras dentro da escola, que suscitavam questionamentos sobre a forma como o jogo e a brincadeira eram vivenciados pela criança. Em 1996, com a especialização em Educação Motora pela Universidade Federal do Pará – UFPA, ampliaram-se as possibilidades de continuar na trilha do brincar, pois em contato com as teorias de educação, da ludicidade e das práticas corporais, surgiram novas perspectivas de caminhos, no mínimo intrigantes, em relação à criança pequena.

Na vivência, em 2001, no Projeto Cultura Escola Alegria¹, realizado pela CEAL-SEMEC (Coordenação de Esporte, Arte e Lazer da Secretária Municipal de Educação), como professora de Educação Física da rede pública, vieram os subsídios para construir uma prática profissional e um estudo voltados para o conhecimento científico que justificassem a importância da vivência de jogos e brincadeiras infantis na escola.

Da participação no projeto com as crianças que aconteciam simultaneamente as aulas de Educação Física, veio o olhar específico sobre a diversidade das variadas formas de brincadeiras e jogos existentes no repertório infantil, desde as mais tradicionais até as mais inovadoras, principalmente pelas variações e pelos artefatos utilizados. E da suposição que a originalidade dessas práticas, presentes

¹ Projeto criado em 1997 dentro da Proposta da escola Cabana pela SEMEC-CEAL (caderno de educação Nº 3 – 2002, pg. 107)

além do prédio da escola, manifestando-se, também, dentro do espaço escolar por onde circulam as práticas e os saberes que envolvem a educação e a cultura, veio à motivação para buscar subsídios e a possibilidade de construção deste trabalho, onde aos poucos se materializou esta pesquisa.

No curso de Mestrado em Educação – UEPA, em 2008, a atenção voltou-se para o brincar das crianças como prática lúdica que é trazido por elas, ao ingressarem no Ensino Fundamental, sobretudo por se apresentar como marcador de uma cultura infantil. Isso, no contato com a escola e com o ensino formalizado, configura um cenário propício à discussão e ao debate no que se refere à cultura infantil frente à cultura escolar, haja vista em sua cotidianidade as brincadeiras serem construídas num processo contínuo de convivência e interação das crianças com o mundo.

Acredita-se que nas práticas lúdicas infantis, exista uma força propulsora do brincar que é parte constituinte da forma de ser e estar no mundo da criança, que faz desta, um ser criativo, cuja “temporalidade é marcada pela continuidade e pela mudança, bem como por processos complexos de articulação entre o já dado e o novo” (BORBA, 2006, p. 36). Dessa forma, também acredito nos avanços em relação à importância do brincar, principalmente nos estudos que se reportam ao desenvolvimento infantil e da educação, através das práticas que envolvem os brinquedos pedagógicos e a adequação dos brinquedos a faixa-etária das crianças (WAJSKOP, 2007).

De outro modo, em decorrência da acelerada modernidade, outros aspectos têm sido silenciados, como o tempo e os espaços do brincar e sua relação com a cultura popular, o que tem comprometido de certa forma outras áreas deste campo de conhecimento (JARDIM, 2003; FARIA, 1999). Ressalto que nesse campo de estudo, a preocupação deste trabalho está exatamente no ponto que compreende o limite do que é apreendido pela criança e do que lhe é ensinado na escola. Isto envolve as brincadeiras que estas trazem para dentro da escola, as quais socializam com outras crianças, enquanto parte da cultura. Sobre este aspecto, os estudos têm evidenciado que a temática cultura lúdica ainda tem sido pouco explorada, principalmente quando se propõe a reflexão sobre esta zona de conflito situada no limite entre a cultura lúdica e a cultura escolar.

O termo conflito, no decorrer deste trabalho, pretende chamar atenção para dois conceitos que co-existem, convivem não em oposição, mas em inter-relação,

porque as ações dos sujeitos não acontecem de forma isolada, elas se permutam e se influenciam continuamente, oportunizando a voz de uns e silenciando a voz de outros.

Em relação à temática “Cultura lúdica: conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola”, esta nasce da ideia de que as brincadeiras infantis são pouco potencializadas, e por vezes impedidas de entrar neste ambiente. Apesar dessa vivência não ser integral na infância, ainda assim esse repertório de práticas culturais está à disposição na sociedade, e são vividas intensamente por elas, seja em casa, na rua, nos parques de diversão, nas praças públicas, nas férias escolares, trazidas de diferentes espaços regionais, dos centros urbanos, do meio rural, bem como do mundo televisivo.

A cultura lúdica neste estudo é compreendida como um imenso repertório de práticas culturais no campo da infância vivido em diferentes espaços. Numa relação com a cultura escolar, passa a refletir sobre como a escola percebe a criança e a sua expressividade, principalmente quando se trata das brincadeiras e jogos trazidos por esta, ao ingressar na escola. Pretendo, com esta temática, ir ao encontro de estudos que têm valorizado a infância, a ludicidade, as práticas corporais que fazem parte da realidade sócio-histórica e cultural das crianças belenenses. Com isso, busco chamar atenção daqueles que estão envolvidos na educação formal, no Ensino Fundamental, e que lidam diretamente com a aprendizagem infantil, na perspectiva de uma suposta pedagogização do lúdico, que envolve a diminuição do tempo de brincar da criança em função do trabalho intelectual e ao desconhecimento quanto às necessidades de movimentação da criança (MARCELLINO, 1990; SANTIN, 1990).

A partir das leituras que enfatizam a existência do imenso repertório lúdico vivido em diferentes espaços, a partir das experiências das crianças trazidas para dentro da escola, também pretende esta temática, pontuar questões relativas à infância no tocante à permissão das brincadeiras populares, haja vista a escola, enquanto instituição pública, estar inserida numa política de educação que em certa medida volta-se para crianças das classes populares, mas que em seu interior apresenta um funcionamento complexo e por vezes difícil de ser entendido, o qual se configura em diferentes esferas, onde está de um lado a cultura escolar institucionalizada, e de outro as crianças com sua cultura lúdica.

Inúmeros estudos na literatura levaram-me a refletir sobre os contra-sensos quanto ao reconhecimento das práticas lúdicas na escola e indicam que talvez não haja uma consciência quanto ao seu aspecto prático. Desse modo, destaco entre outros, os que de forma mais incisa contribuíram para uma melhor definição da temática deste trabalho, o que significa reconhecer que no meio acadêmico a cultura lúdica tem ganhado maior relevância em áreas de conhecimento distintas.

Os estudos de Freire (2005) mostram que no âmbito educativo, por exemplo, lhe é atribuído de forma geral um caráter utilitário, no qual o aluno, envolvido pelo clima da brincadeira e do jogo, presta-se a realizar tarefas escolares que, de outra forma, em sala de aula não realizaria. Acrescenta ainda que, do não reconhecimento dessas práticas lúdicas no contexto escolar, apesar de se lidar com corpos humanos o tempo todo, incorre-se na negação de sua expressividade e sua autenticidade.

Na escola, Gonçalves (1994) diz que a aprendizagem acontece excluindo a participação das práticas corporais da criança, não só pela negação do movimento, mas, sobretudo pelas características, métodos e conteúdos de ensino que levam o aluno para um mundo diferente, daquele no qual ele vive e pensa seu corpo. Para além, e ao contrário deste pensamento, propõe-se pensar as brincadeiras e jogos numa inter-relação de construção, e que a escola deve superar a cisão entre razão e sensibilidade, cognição e experiências sensoriais, aprendizagem e ludicidade.

Em acordo com o pensamento de Gonçalves, Friedmann (2004) diz que a atividade lúdica assume um caráter pedagógico na escola que priva a criança de sua autenticidade em seu jeito de ser. No entanto, neste processo de acomodação e resistência, ela ressalta que permanece com a criança a essência de uma cultura lúdica heterogênea, de uma identidade local e de uma diversidade cultural. Destaca ainda que as brincadeiras como marcadores lúdicos, mesmo influenciados por uma cultura global, jamais perdem o caráter essencialmente lúdico e particular de uma região específica, onde os sujeitos integram sua cultura.

Outro aspecto relevante sobre a cultura lúdica está nos estudos de Carvalho (1998), para quem a criança, ao ingressar na escola, sofre um processo de ruptura entre seu mundo lúdico infantil e o mundo das coisas impostas. No artigo *Lúdico: sujeito proibido de entrar na escola* (CARVALHO, 1996), a autora afirma que a escola não valoriza a ludicidade e a necessidade de movimento da criança devido à seriedade e ao controle que lhes são impostos na rotina escolar. Entretanto, ressalta que apesar do clima de seriedade existente naquele espaço e dos momentos de

controle sobre as crianças, estas sempre encontram uma forma e um jeito de fazer o que gostam, de brincar.

Ainda sobre o caráter pedagógico da brincadeira e do jogo na escola, Lara, Pimentel e Ribeiro (2005), no artigo sobre “*Brincadeiras Cantadas: educação e ludicidade na cultura do corpo*”, enfatizam a instrumentalização da infância na escola, que considera a aprendizagem necessária à vida adulta. Essa aprendizagem impõe à criança o impacto da obrigação precoce em função de uma preparação para o futuro que no processo educativo ocorre pela “[...] transformação da possibilidade de fruição da atividade lúdica em atividade utilitária” (MARCELLINO, 1990, p. 33).

Para Marcellino (1990), essa atividade utilitária, aliada à estrutura organizacional da escola, pode promover uma relação conflituosa ao receber a criança que traz consigo um repertório lúdico já apreendido e desenvolvido na família, na rua e em outros espaços, ao mesmo tempo em que coloca a criança diante de uma lógica que tenta acelerar-lhe ao encontro com o mundo do trabalho.

A discussão que referenda as práticas lúdicas enquanto cultura a ser vivenciada e apreendida na escola não é algo novo. Segundo Carvalho (2008), em seu artigo *Culturas Infantis: universalidade e diversidade*, a alteridade infantil está “essencialmente na infância” pelo uso das linguagens, as quais referenda como brincadeiras, “a legítima linguagem infantil de significação do mundo” e práticas de brincadeiras, “como práticas culturais infantis” (CARVALHO, 2008, p. 4), ou cultura lúdica.

Entretanto, quando se faz referência à infância e aos bens culturais que envolvem os brinquedos e brincadeiras elaborados e vivenciados pelas crianças ao longo da história da humanidade, essas práticas culturais passam a constituir-se em objeto de estudo, principalmente quando se entende a infância como categoria geracional, sociologicamente instituída e produtora de uma cultura própria (SARMENTO, 2003), na qual o conceito de infância é historicamente elaborado com base em um repertório de práticas culturais: jogos, brincadeiras, músicas e histórias, que possuem significados dentro de uma sociedade. Por esse motivo, para o autor, as experiências lúdicas ainda constituem um desafio para pesquisas no campo da Infância.

Faria (1996), na obra “Educação Pré-escolar e Cultura”, apóia-se na experiência de Mário de Andrade com os Parques Infantis, para reiterar o sonho de uma educação lúdica voltada para as crianças filhas de operários e trabalhadores;

seu trabalho é importante porque tem a cultura e a educação como propiciadora de mudanças. A partir de Mário de Andrade, é compartilhada uma proposta de educação lúdica voltada para cidadania, para a liberdade, para o direito da criança de ser criança, mostrando que é possível a ludicidade e a aprendizagem co-existirem, desde que os objetivos e os fins da educação estejam em acordo com uma política pública voltada de fato e de direito para o reconhecimento da criança enquanto sujeito.

A autora chama atenção para os trabalhos que se preocupam com a temática cultura lúdica no campo da educação, pois ressalta que em sua maioria estes tecem críticas severas ao ato de brincar como perda de tempo para a criança; outros, ao se reportarem às crianças nas escolas, as consideram meros alunos ou alunas, e se estiverem em outros espaços sociais enfocam a criança enquanto menor, ou a criança trabalhadora. Enfatiza que nestes estudos esquece-se de problematizar a criança enquanto sujeito que produz e é produzido na cultura.

No Pará, no âmbito educativo, as experiências de uma política de educação cultural voltada para criança na escola pública é uma discussão latente e silenciosa, pouco visível no campo de ação das lutas em favor da criança, lembradas certamente pelos educadores envolvidos com esta temática. Deste modo, os debates ainda acontecem de forma tímida e isolada nos fóruns e congressos, que discutem, sobretudo, a condição da criança relacionada ao âmbito da repetência e evasão escolar. Tenho observado nestes espaços, que apesar dos esforços do Ministério de Educação, no que diz respeito à inclusão da criança pequena na escola, e das iniciativas ainda que tímidas do Estado em interpelar a ação educativa através de medidas sócio educativas implementadas em lei, ainda não se efetivou em Belém um projeto de política cultural voltada para crianças pequenas na rede pública, que considerem as características da criança como portadora de cultura, ou que tenha sido uma meta efetiva, ou garantida em Lei.

A atenção às crianças não constitui um tema novo, sua área de abrangência é ampla, entretanto quando se aborda a cultura infantil de crianças belenenses, os estudos revelam um olhar diferenciado sobre as questões que envolvem a região amazônica, entre outros: a cidade, o bairro em que habitam e a escola onde estudam. Estes estudos apresentam particularidades quanto às práticas lúdicas vivenciadas, em especial na área urbana. Isto em certa medida também é o que

norteia o caminho e o percurso das brincadeiras, sua fluência, sua permissão e/ou proibição, suas trocas e seu aprendizado na escola.

É em meio a este contexto regional e urbano, associado às políticas educativas voltadas para a criança pequena, que também tenho observado, nos últimos anos, a preocupação com o ingresso do aluno/criança de camadas populares na escola aos seis anos de idade, em cumprimento ao que reflete a lei n.11.114, de 16 de maio de 2005². Tal preocupação tem seu cerne na dicotomia entre cultura lúdica e cultura escolar que ocorre devido à nova organização do Ensino Fundamental com duração de nove anos, e absorve as crianças com seis anos de idade, as quais estavam, até o momento, inseridas na “lógica” de funcionamento da Educação Infantil, previstas com suas normalizações e orientações pedagógicas específicas (RONSONI, 2008).

Ocorre que a escola, ao institucionalizar o ensino, traz consigo formas de organização adversas a realidade da criança, ignorando muitas vezes a cultura local, a vivência dos sujeitos e, principalmente, a forma mais elementar de aprendizagem do ser humano. Com sua estrutura construída historicamente, nela os sujeitos passam a adaptar-se incondicionalmente.

No entanto, a criança, a partir de sua liberdade de expressão e sua flexibilidade para aprender, tende a viver um processo de assimilação da cultura escolar, passando a absorvê-la de forma gradual e contínua. Isto por vezes é um processo tranquilo e passivo, por vezes doloroso e incompreensível, o que provoca uma tensão entre os sujeitos que atuam no fazer educativo com a criança, principalmente, no que diz respeito ao brincar.

Por entender que a vivência lúdica das crianças extrapola os muros da escola e de uma tensão que atua sobre os sujeitos no fazer educativo, em especial sobre a criança, a partir do momento em que integram parte da cultura escolar ao ingressar no Ensino Fundamental, ressalto que este estudo busca compreender a relação das brincadeiras com os aspectos relativos às estratégias e táticas de controle na escola, mediante a dinâmica da cultura lúdica das crianças.

Logo, tal investigação centra-se sob a ótica da cultura e das brincadeiras, enquanto componentes lúdicos e práticas corporais, haja vista a dificuldade da

² O Ensino Fundamental de Nove Anos é uma política pública afirmativa de equidade social implementada pelo Governo Federal a lei 11.274/2006, institui o Ensino Fundamental com duração de 9 anos com a inclusão da criança de seis anos de idade (RONSONI, 2008).

escola em lidar com estas práticas, bem como traz a preocupação em falar da criança em seu devir enquanto sujeito que possui não só obrigações, mas também é portador de uma cultura lúdica.

Dos contra-sensos presentes na literatura dos autores citados, segui adiante com as delimitações do Objeto de Estudo, a partir das experiências vividas no campo da Educação Física Escolar, no Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Belém-Pa, onde as questões relativas à cultura lúdica e ao brincar das crianças tornaram-se significativas para construção e reconstrução de conceitos que me levaram a pensar à escola como um “[...] espaço educativo entendido como a síntese de múltiplas determinações e de variadíssimas instâncias” (SANFELICE, 2007, p.77), ou escola que é ao mesmo tempo fruto da sociedade e “acomoda dialeticamente” no seu interior elementos indicativos de sua temporalidade e conjuntura.

Tal conceito me levou a compreender a escola enquanto ambiente educativo que pode funcionar como agência criadora e/ou conservadora da cultura por meio de uma intensa prática de apropriação em relação às estruturas culturais mais gerais em que ela (a escola) está situada. Assim, a partir deste conceito de escola, e das reflexões sobre o brincar e o jogar das crianças inseridas não apenas neste espaço enquanto instituição, mas também no processo sócio-educacional em que ocorre a aprendizagem, percebi a necessidade de compreender o que significava o processo de escolarização para criança numa relação com o contexto maior.

Identifiquei seu conceito como “[...] a produção de representações sociais que tem na escola o *lócus* fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados” (FARIA FILHO, 2007, p. 194). Isto envolve implicações e dimensões sociais, culturais e políticas relacionadas a questões outras, como: letramento, reconhecimento ou não das competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais que fazem parte desse cenário e encontra-se atrelado ao que se chama de “forma escolar”.

Para o autor, escolarização constitui “[...] um processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares” (FARIA FILHO, 2007, p.195) que incidem sobre o momento de transmissão cultural assumido pela escola, com ênfase no momento organizativo em que, esta toma para si, em face da cultura e faz emergir uma configuração específica de um tipo de formação/organização cultural a qual denomina de “cultura escolar”. Nesta são

articuladas e representadas, as dimensões espaços-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades, os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares (FARIA FILHO, 2007).

Desta definição de cultura escolar como conhecimento que organiza a prática e os saberes educativos na escola, focalizei a reflexão dos processos que constituem os sujeitos e seus lugares sociais, para aproximá-la e compreendê-la em conjunto com a definição de cultura que está relacionada à produção de representação simbólica, cujo conceito permite compreender as múltiplas facetas da experiência escolar, em particular da experiência da criança e suas práticas culturais lúdicas trazidas e vivenciadas por estas, ao ingressar na escola, não somente nas aulas de Educação Física, mas também em outros espaços e tempos. Sem deixar de admitir que existe numa instituição de ensino, um saber formalizado que deve ser ensinado e apreendido pelos alunos, em detrimento de outros saberes e práticas que são silenciados.

Observou-se um conflito entre a cultura lúdica das crianças (diante dos padrões pré-estabelecidos pela cultura escolar, cuja ideia de aprendizagem só se concretiza pelo acúmulo de conhecimentos) e a adaptação a um modelo de ações que devem ser seguidas e cumpridas por todos no esquadramento do tempo, do espaço e do gesto (FOUCAULT, 2008). Desta forma, a cultura escolar consiste na forma de transmissão do saber e, a cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo e a brincadeira possível (KISHIMOTO, 2008).

Isto impulsionou este estudo a investigar como as crianças vivenciam as brincadeiras infantis na escola e qual a relação dessas brincadeiras com a dinâmica da sua cultura lúdica que traz características de ser diversa e heterogênea. De onde surgem os questionamentos investigativos relacionados às brincadeiras das crianças entre 6 a 7 anos de idade, quando estas, obrigatoriamente, ingressam no Ensino Fundamental no primeiro ano do Ciclo Básico I: Qual a possibilidade das brincadeiras acontecerem e serem vivenciadas pelas crianças? Qual a relação das brincadeiras enquanto práticas lúdicas vividas na escola com os mecanismos e estratégias de proibição, controle e resistência, no momento em que as crianças estão inseridas em outros espaços de aprendizagem e convivência? Como as crianças lidam e interpretam esses mecanismos, mediante ao conformismo e a resistência presentes na dinâmica da cultura lúdica?

Assim, este trabalho objetiva descrever e analisar como as crianças entre 6 e 7 anos de idade matriculadas no 1º Ciclo do Ensino Fundamental expressam em suas vivências de brincadeiras a dinâmica da cultura lúdica e sua relação com as estratégias e táticas de controle e resistência que podem existir e atuar sobre as crianças na escola. De forma específica, identificar as brincadeiras infantis realizadas entre as crianças do 1º Ciclo do Ensino Fundamental; registrar atitudes de permissão, controle, proibição das brincadeiras infantis nos diversos espaços de convivência Infantil na escola; apontar estratégias de resistência infantil ao ordenamento instituído pela cultura escolar.

Por entender que o trabalho com a criança pequena requer especificidades e cuidados na construção científica, principalmente quando se almeja escutá-la, apresento na I Seção, intitulada “A construção de um caminho possível: um caleidoscópio”, o detalhamento do percurso metodológico e os procedimentos técnicos, no intuito de explicar a temática deste trabalho de forma crítica e sem deixar escapar o foco principal que é a criança. Adotei a pesquisa bibliográfica e de campo para conhecer os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, com base na pesquisa qualitativa, cujo enfoque dialético fundamenta-se em uma construção histórico-social e traz o entendimento de criança como portadora de uma cultura lúdica.

Ao buscar no desenvolvimento deste trabalho uma ‘teia’ de ideias, da qual resultou o suporte teórico e viabilizou a construção da pesquisa, revistei os estudos de Huizinga (2007), Caillois (1990), Santin (1990), Kischimoto (2008), Marcellino (1990), Brougère (2008), Borba (2002), cujo diálogo sobre ludicidade já faziam parte de minhas discussões e conversas no âmbito acadêmico e profissional.

Por entender que as brincadeiras enquanto cultura também acontece em meio a conflitos de interesses entre adultos, jovens e crianças, busquei apoio nos estudos de Sarmiento (2008), Vigotski (2003), Benjamin (2007) e Kincheloe (2004), os quais permitiram a apropriação do processo que busca entender a criança como sujeito social e histórico que não está à parte da sociedade. Incluí a estes as contribuições de Ariès (2006), Moysés Kuhlmann Jr. (1998), Del Priore (2008), Müller (2007).

Para tracejar o entendimento de cultura, priorizei os estudos de Guertz (2008), Brandão (2002) e Cucho (2002), que mostram o caráter relacional e processual da cultura, dotada de sentidos e significados de interação, em oposição

aos conceitos redutivos que afirmam seu aspecto homogêneo e estático e, nega as desigualdades e diferenças. Ao perceber que as brincadeiras infantis também estão no domínio das práticas corporais realizadas na escola e sobre estas, atua uma disponibilidade para a liberação e controle, recorri aos estudos de Foucault (2008) e Soares (2002) que em tese se preocupam com aspectos da socialização e disciplinação do corpo da criança.

Ao falar de Cotidiano, Certau (2005) trouxe para este trabalho um diálogo sobre as teorias das práticas cotidianas que aparecem na vida social, a título de resistência ou inércia, e “[...] se insinuam como um estilo de trocas sociais, um estilo de invenções técnicas e um estilo de resistência moral” (CERTEAU, 2005, p. 20). Desse modo cheguei às questões relativas ao Conformismo e Resistência, nos estudos de Henry Giroux (2003), Peter McLaren (1997), Paulo Freire (2004), Apille (1989), os quais propiciaram um olhar de natureza dialética na percepção das contradições existentes no processo educativo.

No decorrer do texto, conforme necessidade do objeto e das questões investigativas, outros estudos não menos importantes que o os já citados, por sua relevância para o que se pretendeu abordar, em função de suas especificidades passaram a compor o corpus deste trabalho de forma direta ou indireta, entre eles estão: obras, teses, dissertações, artigos e documentos.

Na segunda seção do trabalho, denominada “O fio e a trama I: pelas trilhas do corpo, da criança na escola”, apresento o esforço teórico em explicar a construção de um pensamento que se espalhou sobre o mundo moderno e fez prevalecer uma única versão de racionalidade, um único modo de pensar, que mobiliza ações e as concretiza em atitudes e escolhas de socialização e de educação específicas para crianças de uma determinada sociedade, cujos fins resultam em uma civilidade também específica e uma economia de gestos e atitudes que operam no corpo. Sobretudo, em um sentimento de infância que inspirou um possível pensamento homogeneizador que se tem hoje de criança.

Na terceira seção, designada: “O fio e a trama II: pelas trilhas do brincar na escola”, apresento o brincar como fenômeno histórico e cultural, resultado de uma produção simbólica que, igual à cultura, também é dinâmica. Essa modalidade de produção dos sujeitos corresponde a um sistema de significações e ações lúdicas que são para criança processos contínuos, por isso constitui-se como pilar das culturas infantis, onde as crianças desenvolvem suas atividades conjuntas, sobre as

quais expressão uma linguagem de significação própria, uma compreensão sobre o mundo e apropriação das coisas que lhes são apresentadas. Isto resulta em sua cultura lúdica que é uma síntese de identidade e alteridade infantil, presença viva na brincadeira e na vida da criança.

Na quarta seção denominada: “As manhas e artimanhas do brincar”, construo os argumentos a partir da análise dos resultados da pesquisa, em que estão presentes os significados da brincadeira para criança, e sua relação com a cultura escolar, bem como a cultura de consumo. Nessa etapa aponto os mecanismos de controle e resistência que a criança enfrenta ao se relacionar com a cultura, mas também em que momentos ela resiste aos padrões que lhe são impostos no âmbito maior da sociedade.

Em Considerações Finais, ou Considerações Inconclusas, apresento uma reflexão sobre os resultados do trabalho, sobre a temática “Cultura Lúdica”, com indicativo de que a brincadeira seja potencializada na escola, um diálogo entre o que movimenta a cultura escolar e aquilo que pode ser modificado pela cultura lúdica da criança com vistas à valorização desta última, como ser que é produzido, produz, reproduz, adapta e transforma a cultura.

I A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO POSSÍVEL: UM CALEIDOSCÓPIO



Figura 1: Acesso á área de lazer da Escola Municipal Almerindo Trindade.
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.

1.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Este trabalho deixa claro, por todo contato com diversas teorias, ao longo da minha busca por referências, o objetivo de alcançar os pressupostos do pensamento dialético³ e sugere pensar-se na ruptura da relação de poder no cotidiano escolar, onde nem tudo é dominação. Além disso, torna possível romper com o pensamento conservador de criança e infância, que se construiu ao longo de décadas, e avançar para repensar a criança como ser situado historicamente, cujo sentimento de pertença ao meio social e cultural possibilita criar formas de se ver o mundo, a vida, a sociedade.

Optei pelo viés histórico-cultural, que expressa, em sua abordagem, o arcabouço conceitual e as marcas de sua filiação dialética, pois está centrado na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas de Ciência. Nasce no seio da Psicologia com Vigotski (2003), cuja participação na Revolução Comunista na Rússia em 1917, influenciou seus estudos e seus colaboradores em especial Luria e Leontiev.

Para Vigotski (2003), é preciso procurar analisar o reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos, a partir da interação desses sujeitos com a realidade, pois a origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento está segundo este, na Sociedade, na Cultura e na sua História. O referencial histórico-cultural, nesse sentido, apresenta uma nova maneira de entender a relação entre sujeito e objeto, no processo de construção do conhecimento.

Para esta pesquisa, a contribuição de Vigotski reside na concepção do brincar como atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na possibilidade de novas interpretações, expressões e ações, pelas crianças, as quais envolvem novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Na base de seu pensamento, o sujeito do conhecimento não é apenas passivo, regulado por forças externas que o vão moldando; não é somente ativo, regulado por forças internas; ele é interativo.

³ No verbete é um método de análise fundamentado na contradição, que organiza o raciocínio para a busca da verdade, cuja fórmula “tese-antítese-síntese” orienta a análise numa situação contraditória de dada realidade (SILVA, k; SILVA, 2006).

Dessa forma, pode-se afirmar que participam desse processo de construção a história e a cultura de outros indivíduos com quem a criança se relaciona e em outras instituições próximas, como, por exemplo, a escola, ou contextos mais distantes da própria cidade, Estado, país ou outras nações. Entretanto, não se deve entender esse processo como um determinismo histórico e cultural no qual, passivamente, a criança absorve determinados comportamentos para reproduzi-los posteriormente (BROUGÈRE, 2008), e sim que a criança participa ativamente da construção de sua própria cultura e de sua história, modificando-se e provocando transformações nos demais sujeitos que com ela interagem.

Na perspectiva sócio-histórica, os estudos de Vigotski constituem um marco, no que diz respeito à criança (VEER; VALSINER, 1996), em especial no campo da Psicologia, que desenvolveu estudos ao longo do século XX, sob o enfoque biológico.

Nas Ciências Sociais, apesar dos estudiosos compartilharem dessa crítica e reconhecerem a importância do contexto social e cultural, a infância e a criança não eram consideradas dignas de pesquisa. O olhar crítico e plural foi ampliado, sobretudo nos estudos da Sociologia da Infância, que trata das Culturas Infantis. Segundo Sarmiento (2008), a insatisfação com o uso de conceitos, em especial o de socialização⁴, o qual recai sobre o aluno/criança, advindos do seu estatuto ontológico “do não ser” ou “vir a ser”, mais que um construto interpretativo da condição social de infância, gerou também a sua ocultação.

Na Sociologia da Infância, a partir de 1990, com o apoio dos estudos da antropologia que incluem cultura e diversidade, o pesquisador é incitado a estranhar o familiar e de compreender o outro nos seus próprios termos (KRAMER, 2006); e dentro dos estudos etnográficos, nos trabalhos de outros cientistas e nas obras do Instituto de estudos da Criança da Universidade do Minho (Braga-Portugal) é que surge a reflexão sobre o conceito de infância como categoria social do tipo geracional e criança, o sujeito dessa categoria, sobre o qual se revelam as possibilidades e constrangimentos da sociedade (SARMENTO, 2005).

Ao constatar que os estudos, voltados no campo da psicologia, da história, da sociologia, da antropologia e da pedagogia sobre as Culturas Infantis, trazem o olhar diferencial sobre criança e infância, apresento, nesta rede discursiva, a preocupação

⁴ Relativo à Teoria de Socialização de Emile Durkheim, em que os adultos realizam sobre a infância a transmissão cultural (SARMENTO, 2008).

com a continuidade e a descontinuidade em que se forma a educação do sujeito criança, e sigo em busca de um olhar que oriente fazê-lo na perspectiva das experiências e vivências destas crianças no ato de brincar, uma vez que “[...] a experiência do brincar pode cruzar diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, marcada concomitantemente pela continuidade e pela mudança” (BORBA, 2006, p. 33).

1.2 OS CAMINHOS DA METODOLOGIA

O pesquisador deve tomar alguns cuidados, quando realizar pesquisas com crianças. Entre eles, observar a sua individualidade, tratando-a como produtora de cultura e observando, também, a sua origem e outras variáveis como sexo, faixa etária, nível de linguagem e escolaridade. Igualmente, deve-se dar à criança e aos seus pais o direito de aceitar, ou não, a participação no trabalho, bem como esclarecer à escola o que se está a fazer. Para conduzir com responsabilidade o seu trabalho, o pesquisador deve manusear os dados, considerando os informantes e sua história, dentro do seu contexto, cuidando para não expor nenhuma delas a quaisquer constrangimentos.

Desse modo antes de iniciar o trabalho de campo, os procedimentos formalizaram-se inicialmente na minha preocupação em esclarecer aos responsáveis das crianças a sua participação, e pelo termo de consentimento e livre esclarecimento (APÊNDICE A) obtive o consentimento do órgão ou instituição (ANEXO II), pais e responsáveis pelas crianças (APÊNDICE B). Da mesma forma que forneci as informações necessárias, esclarecendo aos envolvidos direta ou indiretamente ligados á pesquisa sobre a sua natureza e seus objetivos.

Ao centrar esforços para descrever e analisar como as crianças entre 6 e 7 anos de idade, matriculadas no 1º Ciclo do Ensino Fundamental, expressam a dinâmica da cultura lúdica em suas vivências de brincadeiras, e a relação com as estratégias e táticas de controle e resistência que podem existir e atuar com as crianças na escola, optei pela pesquisa qualitativa, dadas suas características essenciais de

[...] Ser descritiva; ter o significado da vida humana como preocupação essencial; ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, que se preocupa mais com o processo, do que com o resultado e o produto; tender a analisar os dados de forma mais indutiva do que dedutiva. (TRIVIÑOS, 1987, p.128-130).

A pesquisa qualitativa em Educação surge “[...] em oposição a uma visão empiricista de ciência que busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação [...]” (ANDRÉ, 1995, p.18). Assim, decidi por dedicar-me às leituras que me aproximassem da realidade escolar e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que a curiosidade presente no pensamento e na ação apontava para o objeto, que pulsa dia a dia no fazer escolar.

Apesar de ter laços estreitos com a pesquisa etnográfica, a pesquisa qualitativa apresenta significativa diferença entre as perspectivas de antropólogos e educadores. No primeiro caso, o estudo centra-se na descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, enquanto que no segundo, a preocupação central está no processo educativo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), e busca retratar a perspectiva dos participantes, por sua natureza “compreensiva” ou interpretativa (MINAYO, 2007), cuja prática social humana, resulta de um processo histórico e inconcluso que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias.

Por se tratar de estudar crianças entre 6 e 7 anos de idade, este trabalho construiu-se um “ciclo flexível de atividades” que se desenvolveu organizado em etapas ou ciclos, para poder apreender aspectos ricos e imprevisíveis, numa situação específica (MINAYO, 2008; LÜDKE, 1986). No trabalho científico, estruturou-se com base na Pesquisa Bibliográfica e de Campo, ao mesmo tempo em que me permitiu lançar mão de alguns procedimentos do estudo de caso do tipo etnográfico e das Técnicas do Grupo Focal.

A apropriação do conceito do estudo de caso do tipo etnográfico ajudou significativamente, pelo seu caráter empírico, ao investigar o fenômeno atual dentro de seu contexto de realidade e guardar especificidades, quanto ao objeto a ser estudado (ANDRÉ, 1995; YIN, 2005; TRIVIÑOS, 1987). Isto possibilitou à presente pesquisa uma análise das diversas dimensões dos objetivos e o redimensionamento da realidade encontrada, principalmente porque, além de guardar especificidades quanto ao objeto a ser estudado, aponta

[...] Para uma unidade que deve ser analisada aprofundadamente dentro de um contexto específico em sua complexidade e sua totalidade, ou quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural, devido sua capacidade de retratar situações vivas do dia a dia escolar. (ANDRÉ, 1995, p.52).

Esse tipo de estudo traz os princípios da etnografia, mas também se volta para o processo educativo e constitui-se uma das opções mais adequadas para se captar da realidade a potencialidade latente no processo da prática sócio-educacional (André, 1995). Por essa razão, segui as orientações metodológicas que se aproximavam do estudo de caso do tipo etnográfico, sem que este trabalho se configure uma pesquisa etnográfica ou o referido tipo de estudo propriamente dito.

Face à possibilidade para se compreender melhor a dinâmica lúdica em relação a dimensão escolar, ambas em relação ao contexto, ao por esse olhar na prática da pesquisa, a literatura informa que o ideal é adotar, entre outros: a descoberta com ênfase na “interpretação em contexto”; a retratação da realidade de forma completa e profunda; a utilização de variedades de fontes de informação, com esforço para revelar experiência vicária que permita generalizações naturalísticas; o empreendimento para representar os diferentes pontos de vistas presentes em uma situação social, com uso de uma linguagem e uma forma acessível, em relação aos outros relatórios de pesquisa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

No contato direto com as crianças na Pesquisa de Campo, fase em que usei ferramentas específicas para o manuseio das informações coletadas, o surpreendente, no desenvolvimento deste estudo, foi recorrer a outras técnicas e instrumentos que possibilitaram captar da realidade dos sujeitos e, de forma única, a história própria de subjetivação da realidade social, repetível ou não no cotidiano escolar de uma Instituição de Ensino que envolve sujeitos no processo educativo, dentre eles: alunos/crianças e pesquisador/professor.

1.3 A ESCOLA ONDE ESTUDAM AS CRIANÇAS

O bairro é o lugar da vida cotidiana pública, ampliação do habitáculo, espaço cartográfico, lócus de sociabilidade, afetividade e conflitos; território percebido como soma das trajetórias inauguradas a partir do local de habitação, onde se constrói o percurso histórico coletivo a partir da vida das pessoas, de suas famílias e de suas crianças (RODRIGUES, 2010).

O bairro da Pedreira surgiu na virada do século XIX para o século XX, com os recursos propiciados pelas exportações da borracha amazônica, planejado pelo intendente de Belém, Antônio Lemos, com avenidas de 40m de largura e transversais medindo 20m de largura. Em sua conjuntura atual, junto com outros bairros, ainda participa do processo de verticalização⁵. Apesar de sua paisagem ser, hoje, totalmente diferente de 70 anos atrás, conta com os serviços de saneamento, água, luz elétrica e coleta de lixo.

Apresenta-se com duas áreas bem definidas: a primeira corresponde à urbanizada e com asfaltamento. Sua principal avenida, a Pedro Miranda, é dotada de comércio, feiras, escolas, bancos, agência dos Correios, praça, posto de saúde, cartórios, igrejas, delegacia de polícia, um sambódromo, uma universidade particular; a segunda corresponde às áreas recém-asfaltadas, no projeto macrodrenagem do Canal do Una e Canal do Galo. Apresenta muitas casas de madeira, barracos e pequenos comércios. É nesta segunda área o *locus* da pesquisa.

A Escola Almerindo Trindade já existia desde a época de Joaquim de Magalhães Cardoso Barata, ou “finado Barata”, como o chamam os populares, em meados da década de 50. Este exerceu seu mandato nas décadas de 30, 40 e 50. Naquela época, a escola era conhecida como Escola Municipal Antônio Godin Lins e atendia crianças de 1ª a 4ª séries, ou o antigo Primário. Funcionava com a estrutura de um grande barracão na antiga “Vila Barata”, hoje conhecida como Rua Nova. Com o aumento da população, em função da crescente urbanização do bairro, a escola teve de mudar-se para outro espaço, com vistas a atender um maior contingente de crianças. O local escolhido para a construção do novo prédio correspondia a uma grande área de lazer, onde existiam uma praça, um campo de futebol e um clube chamado Estrela Negra (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA – PPP, 1996).

Atualmente, a escola, além de receber a crescente demanda de crianças oriundas das antigas e atuais famílias, participa dos processos de verticalização e urbanização, enfrentando novos problemas, dos quais se destacam a violência, a que ficam expostas crianças e jovens e, a qualidade de vida ruim dos moradores,

⁵ O termo está diretamente relacionado ao conceito de urbanização em sua expressão modernizadora de Belém no século XIX, em que o perímetro urbano da capital, revela a distância existente entre as áreas mais centrais e comerciais e os novos distritos de expansão da cidade [SARGES, 2002; RODRIGUES, 2010].

por conta da situação sócio-econômica que afeta o bairro. As crianças que frequentam a escola pertencem a estas famílias.

Em sua localização físico-geográfica, está situada na Travessa Humaitá, n. 276, esquina com a Rua do Acampamento, delimitada, aos fundos pela Travessa Vileta e, lateralmente, pela Passagem Saldanha Marinho, no Bairro da Pedreira (ANEXO I). Foi construída com o apoio do Ministério de Educação e Cultura e inaugurada em 27 de Dezembro de 1969.

Após a sua inauguração, em seu endereço atual, o prédio foi isolado da comunidade por um muro de 3 m de altura, obra determinada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Mais tarde, com as reformas do Projeto de Adequação dos Prédios Escolares – PAPE em 1996, a pedido dos professores e da comunidade, demoliu-se o muro que foi substituído por uma mureta de 1m, seguida por grades em seu comprimento, pois, segundo a comunidade e os professores, isto ajudaria a diminuir o problema de pichações, da violência e das aglomerações em torno da escola.

Como espaço educativo, constitui-se uma das muitas escolas que compõe o Sistema de Educação e Ensino Municipal da Região Norte, muito antes de ser uma instituição normatizada como escola, especialmente, no que diz respeito às políticas públicas educacionais. Desde a década de 60, segundo Silva (1984, p. 41) já se pretendia uma escola extensiva e a Lei 4.024 de 20 de Dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB permitiu experiências da escolarização primária.

Somente a partir de 1990, a escola começou a atender a Pré-Escola, com ensino seriado. Em 2003, pela nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (n. 9394, de 20/12/96) e Art. 29 da lei, passou a trabalhar com a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica. Com as reformas efetivadas pelas políticas públicas educacionais, voltadas para o Ensino Básico que modificam e alteram a LDB, a partir da Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005 – e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos, a escola passou a integrar também essa nova organização.

Nesse período, teve que se adaptar a uma nova configuração estrutural e organizacional, implantada pelo projeto “Escola Cabana”⁶ que permitiu as escolas municipais, passarem do regime de seriado para Ciclos de Escolarização, cujas perspectivas, quanto aos conteúdos apreendidos, apontam para a simultaneidade e forma espiralada dos conteúdos (SANTOS; MOREIRA; SOUSA, 1992, p. 34), diferente do Regime Seriado, no qual o conhecimento é pensado e explicado isoladamente, desenvolvendo no aluno uma visão fragmentada da realidade, do conhecimento e dos saberes que circulam na escola.

Nos dias atuais, a escola atende uma faixa etária específica de crianças entre 4 e 14 anos, distribuídas em 33 turmas, das quais 17 correspondem ao Ciclo Básico I, 9 correspondem à Educação Infantil e 7 ao Ciclo Básico II. Em sua nova estrutura organizacional e disposição arquitetônica, conta com um prédio em alvenaria e apresenta dois andares em seu conjunto, ambos com salas de aula nos altos e no térreo. Comporta, além disso, um bloco administrativo, onde se localizam a Direção, a Secretaria, a sala dos técnicos, a Sala dos Professores e um pequeno refeitório. As salas ambientes estão dispostas no entorno da área de lazer, sendo a Sala de Informática, Sala de Leitura e Sala de Artes.

Na área de lazer estão dois pequenos locais, denominados pelos alunos de “campinho” e “parque”, uma quadra de esportes que recebeu cobertura em janeiro de 2010, com a reconstrução do muro de 3 m por determinação da SEMEC. Ressalto, esses espaços substituíram a antiga praça e o campo de futebol, mencionados anteriormente. Ainda sobre a área de lazer, adiciono que devido à substituição dos muros laterais pelas grades, que ajudaram no combate às pichações e da violência. Em minhas observações, compreendi que antigamente era possível ter uma ampla visão para fora da escola e de fora para o seu interior, em toda sua estrutura. Hoje isto não é mais possível uma vez que foi edificado novamente o muro de 3 metros.

Nas imagens a seguir, ilustra-se a área de lazer, em períodos distintos, antes e depois:

⁶ Inspirado no movimento cabano (1835-1840), o Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana é uma experiência na área de educação, iniciada em 1997, na primeira das duas gestões consecutivas do Partido dos Trabalhadores na Prefeitura de Belém (FARO, 2001).



Figura 2: A escola antes
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.



Figura 3: A escola depois
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.



Figura 4: Espaço antigo
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.



Figura 5: Espaço novo
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.

Enfatizo que essa característica física e arquitetônica da escola, também contribuiu para a escolha do *locus* da pesquisa e objeto de estudo pois, ao observar, durante as aulas de Educação Física (dentro da escola), nos momentos de lazer das crianças (fora da escola), a riqueza e o repertório gestual presente nos componentes culturais lúdicos, dentro e fora da escola, eu os vi representados nas vivências dos jogos e das brincadeiras das crianças pequenas, sob a forma de liberdade, de prazer, de seriedade, de desinteresse e, algumas vezes, de isolamento.

Dentro do espaço escolar, passei a pensar as brincadeiras e os jogos, como práticas puramente lúdicas que expressam a vivência cultural na relação do homem com o mundo (HUIZINGA, 2007), e também a refletir sobre os aspectos significativos da ludicidade e originalidade das brincadeiras, que correspondem ao próprio

fenômeno lúdico e que podem acontecer em momentos de lazer, nas aulas de Educação Física, bem como em qualquer outro ambiente, dentro ou fora da sala de aula.

Na instituição pública de Ensino Fundamental, onde estão presentes contradições educacionais, ressalto a importância da Escola Municipal Almerindo Trindade como *locus* desta pesquisa, haja vista constituir parte de um grande sistema de ensino nacional, cuja política implementada para o Ensino Fundamental pela Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, afeta diretamente aquela escola, no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino a partir dos seis anos de idade e à entrada da criança no processo de escolarização.

Tal obrigatoriedade, a partir desta lei, provoca o debate intenso, no campo acadêmico, e uma preocupação quanto a se discutir a realidade das escolas que lidam com esta população infantil e com o ingresso do aluno/criança de camadas populares na Escola Pública do Ensino Fundamental, especialmente no que envolve as dicotomias Ludicidade/Aprendizagem, cultura lúdica/cultura escolar, bem como a indiferença da escola, como agência formadora, em relação às brincadeiras, como componentes lúdicos e práticas corporais das crianças, em especial as de 6 anos de idade, faixa etária que constitui o limite entre a criança pequena e a criança em idade escolar.

Entre as características específicas e intrínsecas da escola Municipal Almerindo Trindade, relacionadas com o objeto de estudo, destaco: 1) sua posição integrada a um sistema macro de política socioeducacional, o qual, de acordo com a Lei n. 11.114 volta-se para as crianças de seis anos de idade; 2) o atendimento específico a uma faixa etária de crianças entre 4 a 14 anos, distribuídas em 33 turmas, das quais 17 correspondem ao Ciclo Básico I, e, portanto, à criança a partir dos seis anos de idade; 3) sua trajetória histórica e a localização geográfica, que torna possível atender a criança da zona urbana de Belém e denota a realidade e o processo de formação em que se encontra a criança pequena; 4) o espaço de lazer que apresenta uma área consideravelmente grande, dividida em “campinho”, “parque” e “quadra de esportes”, os quais ocupam a área central da escola, aproximadamente 60 % do espaço total; 5) escola pública, espaço de contradições e o local de onde falo, como professora de Educação Física.

1.4 AS CRIANÇAS

Na área de abrangência da pesquisa, que abarca a escola, optei pelo tipo de amostra não probabilística e, a partir desta, por envolver turmas do Ensino Fundamental, do Ciclo Básico I, considerando crianças entre 6 a 7 anos de idade, regularmente matriculadas. Nesse universo infantil específico, selecionei duas turmas, com base nos critérios que propiciaram uma escolha, *a priori*, não muito fácil de fazer, pois a receptividade em participar da pesquisa expressou-se na totalidade das crianças.

As duas turmas apresentavam em média, 20 a 25 alunos. No entanto a considerar as entrevistas coletivas, optei por selecionar 6 crianças por turma, totalizando doze crianças convidadas a participar. Para garantir que a pesquisa se desenvolvesse em transcurso normal, priorizei a pré-disposição das duas professoras regentes em colaborar com a pesquisa, elas foram receptivas e concederam a participação dos alunos; a permissão dos pais ou responsáveis pelas crianças, para a participação dos seus filhos, na pesquisa; e a aceitação e pré-disposição dos alunos para participar do estudo.

Com base em observações, a partir dos momentos de interação com as crianças, estabeleci alguns critérios de seleção que compreenderam: a assiduidade, a participação, a história de vida, a espontaneidade, a expressão comunicativa, mas também o silêncio, por entender que este se relacionava estritamente com a interação das crianças em pequenos grupos, nos espaços onde se agrupavam para conversar e brincar.

O tempo de observação, incluindo-se as entrevistas realizadas com as crianças, envolveu, aproximadamente, seis meses; os espaços onde aconteceram foram a sala de aula e áreas livres, como a quadra de esportes, ou pequenas áreas de lazer (campinho, pátio - ou hall -, parquinho). Os nomes eram assim chamados pelas próprias crianças. O pátio é o conhecido hall da escola, ou área que antecede e dá acesso ao prédio propriamente dito. O olhar, a partir do espaço, foi imprescindível, considerando-se as formas de expressão e o gestual, que se percebem, tanto na sala de aula, quanto em outros ambientes, no momento das vivências das brincadeiras.

Quanto aos informantes, obtive dos seus pais o consentimento para participação e para a revelação de seus nomes na pesquisa. Por outro lado,

compreendo que é preciso preservar a identidade dos sujeitos, por se tratar de uma pesquisa com crianças pequenas. Assim, optei por usar nomes fictícios que indicassem cada criança envolvida.

Foram selecionadas 13 crianças de duas turmas (APÊNDICE F), sendo 7 do grupo A e 6 do grupo B, denominadas respectivamente: Turma A (Paulo, Ana, Valdir, Gil, Laina, Reinaldo, Alan); Turma B (Roberta, Renata, Iasmin, Heitor, João, Edson). Uma criança precisou ser substituída por conta das ausências na escola; ela pertencia ao grupo A e continuou participando, mesmo com baixa assiduidade. As crianças escolhidas apresentam a singularidade de pertencer à classe popular, à escola pública, à mesma faixa etária, e a maioria reside no bairro onde se localiza a escola. A maioria dos pais das crianças provém de famílias interioranas, mas moram na capital.

1.5 OS PROCEDIMENTOS

À medida que me aproximava do objeto e dos sujeitos, muitos dados em forma de impressões chegavam aos meus sentidos. Assim, organizei um ciclo de atividades, estruturado em etapas ou fases.

Na primeira etapa, ou fase exploratória, usei um plano de trabalho que prescindia de atitudes e atividades específicas, das quais ressalto, em primeiro lugar, a pesquisa bibliográfica de caráter disciplinado, crítico e amplo (MINAYO, 2008); seguidamente, a procura de subsídios para fundamentar o referencial teórico metodológico, no intuito de estabelecer um diálogo crítico e reflexivo entre os autores e as teorias e, por fim, delimitar cada vez mais o universo teórico do objeto de estudo.

Revisitei o pensamento de estudiosos para formalizar o diálogo com eles. Suas teorias levaram-me a outros intelectuais, incluídos na pesquisa, à medida que o objeto os solicitava no estudo, para dialogar entre os indicadores de discussão e as categorias construídas no aprofundamento sobre cultura lúdica, brincadeiras, memória e cultura escolar. Foi a partir desses indicadores que passei à construção de um suporte teórico que formalizou o *corpus* desta pesquisa em seções, as quais validam os resultados deste estudo.

A segunda etapa compreendeu a coleta do material, obtido na Pesquisa de Campo. Este passo atingiu lugar importante, quando se focalizou o universo lúdico da criança. Logo, o uso de múltiplos procedimentos foi desejável, pois permitiu o aprofundamento do estudo e de situações complexas. O objetivo principal foi construir ferramentas que estivessem de acordo com o método para melhor compreender e abordar, com segurança, o objeto e os sujeitos. Essa etapa foi realizada em 20 sessões consecutivas e apresentou como característica principal os seguintes procedimentos:

a) Pré-entrada em Campo

Optei por viabilizar o ponto de vista das crianças, consciente de sua singularidade. Esse momento exigiu criatividade e sensibilidade, para envolvê-las no trabalho. Segui as orientações de Müller e Delgado (2008) para fazê-las sentirem-se à vontade para participar da pesquisa. Os autores orientam que se crie uma agenda organizada, para garantir a participação das crianças. Logo, foi mandatório, primeiramente, agendar uma reunião na escola com os pais e responsáveis das crianças e demais interessados (APÊNDICE C), para explicar e esclarecer do que se tratava a pesquisa e a participação das crianças, bem como os instrumentos metodológicos que eu usaria.

Após esse procedimento, iniciei a observação exploratória, com o objetivo de aproximar-me dos sujeitos, na tentativa de diminuir o estranhamento, por parte das crianças. Foi interessante e surpreendente perceber em campo, durante uma semana, a reação das crianças quanto à minha presença. Curiosidades aguçadas, expectativas e dúvidas pairavam nos olhares instigantes que perguntavam sobre quem era eu, o que eu fazia ali e por que estava tão próxima delas.

Isto me fez voltar à literatura e procurar dialogar com os autores que pudessem explicar de maneira mais coerente esse tipo de pesquisa e sobre os indicadores de discussão, como infância, corpo, lúdico e cultura, os quais estabeleci, ao pensar a fase inicial da pesquisa bibliográfica e também acrescentar outros, como a discussão que envolve memória social, uma vez que as brincadeiras mostravam indícios de uma cultura lúdica popular.

Através do contato com os responsáveis das crianças selecionadas, percebi que algumas passavam o dia com os tios, avôs, avós, enquanto os seus pais trabalham; outras eram filhos de pais separados, criados pelos familiares mais

próximos do pai ou da mãe. Das 13 crianças, somente 4 viviam com os pais, os outros sempre eram levados para a escola e buscados por tios, tias, avós, avôs e, em alguns casos, pelo vizinho. Não quero dizer, com isso, que exista algum tipo de descaso ou negligência em relação à criança. Digo que isto pode revelar a estrutura e a base familiar de crianças das classes populares, por conta da condição sócio-econômica dessas pessoas, que afeta diretamente o convívio social no qual a elas se inserem.

A observação exploratória aconteceu nos meses de Fevereiro e Março, quando foram devidamente registradas e observadas ações dos alunos, primeiramente no recreio, durante uma semana, por 30m e, depois, nos espaços da sala de aula e na quadra de esportes (aulas de Educação Física). Nestes dois últimos, as observações foram realizadas em 6 sessões, 3 em cada espaço, e levaram 45m. Ao todo, foram 40h semanais.

b) As crianças estudam e brincam

A observação participante possibilita ao pesquisador aproximar-se do fenômeno pesquisado. Por isso, ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional. Suas vantagens relacionam-se: à experiência direta, que é o melhor teste de verificação; à proximidade, com perspectiva do sujeito; e ser útil para descobrir, permitir e coletar dados em situações difíceis ou impossíveis, no caso da falta de comunicação (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

As críticas sobre o uso desta ferramenta associam-se ao pesquisador que pode provocar alterações no ambiente ou nas pessoas observadas; e por sua interpretação pessoal e envolvimento causar uma visão distorcida ou parcial da realidade (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). No entanto esses fatores são igualmente refutados, no primeiro caso, porque os ambientes são relativamente estáveis e no segundo, porque tal crítica baseia-se na objetividade, que nega a experiência direta e, com ela, a subjetividade e a interpretação. Além disso, o pesquisador pode usar meios para testar sua parcialidade (LÜDKE & ANDRÉ apud GUBA E LINCOLN, 1986, p. 27).

Na aproximação com as crianças apresentei-me a elas, como pesquisadora e revelei os objetivos da pesquisa ao grupo observado; obtive a aprovação e o consentimento para registrar e interagir com elas. Em relação às anotações, ou registro de campo, segui as orientações de André (1995), que sugere o caderno de

campo, protocolo de observação (APÊNDICE G.i), listas com critérios de observações previamente elaborados (APÊNDICE G.ii), a partir do que se quer investigar. As anotações e registros envolveram duas partes: uma descritiva e outra reflexiva (LÜDKE, 1986; TRIVINOS; 1987).

Como a fonte de observação primeira foi a criança em suas vivências de brincadeiras na escola, foi salutar mapear, também, o espaço, a frequência e o tempo das brincadeiras observadas, enquanto as crianças se encontravam em constante atividade, ora envolvidas em tarefas de leitura e escrita, ora em suas brincadeiras.

A descrição compreendeu o registro detalhado dos sujeitos, do local, dos eventos especiais, das atividades, do comportamento dos informantes, bem como a reconstrução de diálogos que visavam responder aos objetivos da pesquisa. A parte reflexiva dos registros e anotações envolveu especulações pessoais, com a perspectiva de registrar futuras indagações e peculiaridades, relativas ao desenvolvimento do estudo. O período de observação participante aconteceu nos meses de Março e Abril, em 6 sessões, 3 em sala de aula e 3 nas aulas de Educação Física (quadra de esporte), com o tempo de 45' de observação, por sessão, que totalizaram 27h semanais

c) As crianças falam

A entrevista é um instrumento de trabalho que traz, na fala dos sujeitos, a possibilidade para se revelar sistemas de crenças, valores e condições histórico-sociais de vida (MINAYO, 2008). De acordo com Minayo, entrevistar é estabelecer um diálogo a dois, ou entre vários interlocutores, cujo objetivo é construir informações pertinentes ao objeto de pesquisa. A entrevista caracteriza-se por ter nos sujeitos a fonte primária de investigação, realizada por iniciativa do entrevistador, e por tratar da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia; traz como traço essencial a interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados.

Por ser um forte instrumento da comunicação e por sua grande utilidade nas pesquisas educacionais, as vantagens dessa ferramenta são lembradas resumidamente, pela captação imediata e corrente da informação desejada; por atingir informantes inalcançáveis, senão pela aplicação de um questionário. Logo, permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz (LÜDKI &

ANDRÉ, 1986). Os Cuidados e exigências ao se empregar qualquer tipo de entrevista são também lembrados pelas autoras que asseveram quanto ao respeito ao entrevistado, o que envolve local e hora, sigilo e anonimato dos informantes e informações; o respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o uso de vocabulário adequado ao nível de instrução do informante.

Ao entrevistar as crianças, percebi o quanto esses cuidados são necessários e exigem habilidades e sensibilidades que envolvem melhor capacidade comunicativa, paciência para ouvir atentamente e observar informações não presentes na fala verbalizada. A exigência de “atenção flutuante”, sintonizada com as crianças, permitiu perceber e interpretar o conjunto de sinais expressivos emitidos no momento da entrevista, cuidados e exigências que foram imprescindíveis para se evitar distorções e a imposição de uma problemática (LÜDKI & ANDRÉ apud THIOLENT, 1986, p. 35). Do contrário, poderiam gerar respostas e expectativas no informante ou levá-los a responder em conformidade com o pesquisador.

Neste estudo, tal instrumento teve um caráter mais flexível, aproximando-se de esquemas mais livres e menos estruturados. Isto permitiu um clima de estímulo e aceitação mútua, no qual as informações fluíram de maneira autêntica. Criei e adotei um roteiro organizado para guiar a entrevista através dos tópicos que obedeceram a uma ordem lógica e gradual entre os assuntos e questões (APÊNDICE H.i). Outros recursos, como gravações em *pendrive*, fotografias e filmagens com câmera fotográfica foram usados.

A fotografia foi usada para auxiliar a observação das instalações físicas, a organização dos espaços e a relação destes com a interatividade das crianças, em atividades realizadas tanto dentro, quanto fora da sala de aula ou no intervalo do recreio. O recurso das imagens, neste estudo, configura-se por ser um instrumento para a difusão do sentimento de infância e, quando bem utilizado por pesquisadores, propicia a apresentação de trabalhos renovadores e sempre instiga novas reflexões metodológicas (MACEDO, 2010).

Dadas as restrições em pesquisas com crianças e pelas limitações do referido equipamento, estes somente auxiliaram a captar o que não foi possível anotar. No entanto, foi necessário explicar e negociar previamente seu uso, bem como preparar o manuseio correto desses equipamentos, evitando a utilização inadequada e os constrangimentos da criança.

Outro recurso para mediar o diálogo com as crianças foram as massas de modelar que já eram parte do repertório infantil. Um brinquedo educativo muito usado pelas professoras em sala de aula para desenvolver os estímulos táteis e a coordenação motora fina. Nas mãos das crianças, as massas faziam lembrar o quanto é importante a ação no momento da fala, quando “[...] signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo um meio de contato social com outras pessoas” (VIGOTSKI, 2003, p.38). Além de revelar a capacidade criativa da criança, pela facilidade com que os objetos tomavam forma e ganhavam significados diversos na interpretação destas, serviu de viés para o relato de suas experiências e brincadeiras vivenciadas, as quais se apresentavam relacionadas à memória social dos grupos infantis.

A entrevista foi aplicada aos doze informantes, porém em pequenos grupos, com o predomínio do diálogo informal, o roteiro de perguntas foi previamente elaborado, a partir das observações em campo. Essas entrevistas foram realizadas em 3 sessões, na sala de aula com alunos, em pequenos grupos. O tempo desse diálogo variou em função das crianças, e oscilaram entre 15’ a 20’.

d) As rodas de conversas

Essa fase da entrevista coletiva foi baseada nos estudos do Grupo Focal ou *Grupos Focus*⁷. Gatti (2005) concebe o grupo focal como meio de pesquisa, no qual as rodas de interação são privilegiadas e tem o potencial de acrescentar profundidade e dimensão ao conhecimento. Segundo a autora:

Um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal [...] (GATTI apud POWELL E SINGLE, 2005; p. 7)

A singularidade deste instrumento está na investigação, a partir a) da experiência concreta e comum aos participantes, o que permite uma compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia, mas também leva a perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, e b) os modos pelos quais os indivíduos são influenciados por outros. Assim, usei a técnica do grupo focal como instrumento para

⁷ *groups focus* é uma técnica utilizada por profissionais de marketing desde a década de 20. Em 1980 foi redescoberta por outros profissionais como antropólogos, sociólogos, educadores que se apropriarão para fazer pesquisas qualitativas.

extrair, a partir das trocas de informações entre os participantes, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças e experiências.

Entre as orientações que permeiam sua praticidade como técnica de entrevista, destaca-se a aproximação do investigador com os sujeitos e os dados da pesquisa; a flexibilidade na condução da entrevista; a checagem das informações *in locu*, no momento da entrevista; o armazenamento dos dados qualitativos relativos a percepções e opiniões dos participantes; o aprofundamento do tema em foco (ou tópicos); seu uso em triangulação com outras técnicas, para assegurar fidedignidade e profundidade na pesquisa.

Quanto à sua organização, os argumentos enfatizam o formato interativo entre moderador e participantes e entre os participantes; o incentivo, a partir da fala de um participante aos demais, sobre o tema em questão, o que enriquece a qualidade das informações a partir da conversa ou debate, favorecendo a segurança ao permitir opiniões com respostas genuínas e espontâneas (GATTI, 2005).

A essa técnica coletiva oriunda do grupo focal, designei o nome “rodas de conversas”, por favorecer a reflexão baseada na experiência; por reunir certa quantidade de informações com detalhamento de profundidade; e por ser realizada em um período relativamente curto. Nas rodas de conversas o esforço estava em considerar as opiniões diferentes que privilegiam o tema ou tópico em foco. Essa fase seguiu uma atmosfera favorável onde as crianças, conforme sentiam-se confiantes e movidas pelo assunto, expressavam suas opiniões, uma a uma. Os mais tímidos manifestavam-se com menos frequência. Então, eu os envolvia na conversa, junto com os outros. Em alguns casos, todos queriam falar ao mesmo tempo e era preciso dar vez a todos, assim eu os chamava pelo nome e, um a um exponha seus pensamentos.

A composição do grupo abrangeu 13 crianças selecionadas na fase anterior a esta. O roteiro foi previamente elaborado (APÊNDICE Hii), a partir das entrevistas em pequenos grupos, com base nas observações e conversas realizadas, agendadas em forma de convite com hora e local apropriado (APEÊNDICE D). Os procedimentos envolveram a seleção de crianças de mesma faixa etária, escolaridade, bairro, e turma, com variações quanto ao sexo, situação escolar, espontaneidade e diversidade de opiniões.

O local da realização foi a própria escola, na Sala de Leitura (atual biblioteca), no horário de aula das crianças, as quais eram informadas previamente, junto com

os pais e professores. Para completar as informações contidas nos registros em forma de anotações, foi necessário usar os recursos audiovisuais como gravações em pendrive, fotografias, e a filmagem das conversas.

Ressalto que estes recursos acrescentaram e enriqueceram o material disponível nas entrevistas. Para as crianças, foi essencial para compreenderem o que se realizava na entrevistas, uma vez que lhes eram mostradas as fotos e as gravações. Tendo em vista a faixa etária das crianças, o tempo de duração dessas rodas de conversas aconteceu entre 15' e 30', conforme a disposição do grupo, em 3 sessões por grupo, ou 6, no total.

A terceira etapa compreendeu a análise sistemática do material, e envolveu a elaboração do relatório final, a partir do que fora observado, captado e problematizado com enfoque nos objetivos da pesquisa.

Segundo Minayo (2008) na passagem da análise para a teorização, é provável que, para além da descrição, outras proposições surjam, mediante as ideias iniciais que constituem o salto qualitativo da pesquisa. Então, a autora sugere que as ideias iniciais sejam repensadas e reavaliadas, no intuito de se estabelecer relações e conexões que se adicionem às novas interpretações e explicações, relativas ao campo de estudo do objeto.

Desse modo para fazer a análise do material coletado na pesquisa, uma vez que este não se restringia apenas às anotações, aos relatos e às entrevistas gravadas, fotografadas e filmadas, extraí o conceito do *Método de interpretação de Sentidos*⁸, que analisa, entre outros: palavras, ações, conjunto de inter-relações, grupos e instituições, sobretudo, porque as impressões das situações da pesquisa, das crianças e do conteúdo de suas falas, pulsavam a todo o momento em meus pensamentos.

Isto me levou a um plano descritivo do material coletado, o qual auxiliou na interpretação do conteúdo seu conteúdo, o qual foi organizado e classificado em categorias de análise, viabilizando a construção de um cabedal de informações que levaram ao desvelamento de mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas silenciados, relativos ao estudo.

⁸ É uma perspectiva das correntes compreensivas das ciências sociais, sua concepção está fundamentada na interpretação da cultura e no diálogo entre as concepções da hermenêutica e dialética (MINAYO, 2008)

As fases da análise compreenderam a leitura compreensiva do material; exploração do material; e exploração da síntese interpretativa. Durante essas fases, destaco a atenção dada ao procedimento de adotar os seguintes passos, para evitar o acúmulo exagerado de informações difusas e irrelevantes, dos quais cito: a delimitação progressiva do foco de estudo; a formulação das questões analíticas, pensadas a partir do foco de estudo; a revisão da literatura; e a testagem de ideias junto aos sujeitos.

Esse material retornou aos envolvidos na pesquisa sob a forma escrita, visual e audiovisual (textos, slides, fotografias), na perspectiva de mostrar para os sujeitos o resultado do que estava sendo tratado e problematizado no estudo. Após esta apresentação obtive o consentimento e aprovação através do Termo de Cessão Gratuita de Direitos sobre Depoimento Oral (APENDICE I) e Termo de Compromisso de Uso (APENDICE J) para posteriormente utilizar as informações na organização, sistematização e análise do material.

II O FIO E A TRAMA I: pelas trilhas do corpo, da criança na escola

[...] há três lugares sociais constantes de onde partem discursos dominantes “sobre Infância”. São ideias e ações ou, como diria Foucault, são “domínios de conhecimento” e “técnica de poder” da Igreja, dos poderes públicos e dos intelectuais. Cada categoria citada tem suas distinções e formas de incidência na vida das crianças, mas só exerce poder em função da rede de interdependências que potencializa a erupção de diferentes características “da infância”. As conexões podem estar articuladas entre si e em co-incidência ou em franca oposição, ou sem manifestar-se explicitamente o que não implica em inexistência de relação (MULLER, 2007, p.124).

2.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA, ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE CORPO

No pensamento ocidental, o processo conhecido como racionalidade⁹ das ideias desencadeou formas de pensar e agir, no trato com a realidade. Isso levou as sociedades a desenvolver formas específicas de conduta com o ser humano. Sobre corpo, é possível fazer uma relação das noções que foram se formando e se transformando ao longo de décadas, conforme se configura a estrutura social e econômica de uma época, por um lado, e, por outro, a vida cotidiana dos sujeitos que compõem esse processo. Entre eles, o pensamento, o comportamento, os costumes, as práticas corporais, sobretudo aquelas que envolviam a participação infantil.

Segundo Medina (1987), a noção mais aceita de corpo é aquela advinda de seu estatuto, em função das dualidades corpo-alma ou corpo-mente. Diz o autor que, desde a racionalidade do pensamento, com Sócrates, Platão e Aristóteles, concebe-se o corpo como instrumento da alma, onde a alma inteligível habitava. Com a racionalidade moderna, o pensamento de Descartes, Hegel e Kant, também entendido na perspectiva da dualidade corpo-alma ou corpo-espírito, também reforça a ideia secundarizada do corpo em relação à razão, outrora alma inteligível. Especialmente com o *Cogito, ergo sum*, “penso logo existo”, de Descartes, isolou-se a *res cogitans* (mente) da *res extensa* (corpo), tendo como princípio que as duas partes eram fundamentalmente diferentes (MEDINA, 1987; ANDERY, 2002).

Na concepção ocidental, o corpo é tido como extensão material do espírito ou da mente, ou ainda canal e via de controle do pensamento humano. Essa ideia de corpo se expandiu e, com o acelerado progresso das ciências no mundo moderno, o homem, que passou a considerar a razão como o único instrumento válido de conhecimento, distanciou-se cada vez mais da compreensão de seu corpo como uno. Dessa forma, afirmou-se a dualidade corpo-mente, estendida ao universo, reduzindo as coisas a mecanismos mensuráveis, cujos princípios mecânicos eram também a base de todas as funções corporais, de onde se originou a ideia de Homem-máquina que é ao mesmo tempo, uma redução materialista da alma e uma

⁹ Encadeamento aparentemente lógico de juízos ou pensamentos que se transformam, conforme a humanidade constrói sua cultura. Nela se manifesta um único lado de uma pulsação social (ELIAS, 1993; FOUCAULT, 2009).

teoria geral do adestramento, no centro das quais reina a noção de “docilidade”, que une ao corpo manipulável o corpo analisável (FOUCAULT, 2008).

Ainda pelo pensamento ocidental, o corpo passou a constituir-se em objeto das ciências naturais, em sua concepção unicamente biológica, submetido à manipulação científica e ao controle. Para Soares (2002) este processo, no Século XIX, marcou a história do ocidente com uma pedagogia do gesto e da vontade, ou “educação do corpo”, reconhecida e baseada na concepção de corpo mecanizado, voltada para seu controle e utilidade.

No entanto, cabe lembrar que apenas pelo olhar da ciência mecanicista, não se teria respostas satisfatórias para explicar as condutas criadas e que se transformaram, ao longo de décadas. As concepções e tratamentos dados ao corpo e os modos de o homem se comportar corporalmente sempre se desenvolveram em determinados momentos históricos da sociedade, relacionados a circunstâncias sociais e culturais que marcaram maneiras de pensar e agir, interferindo significativamente na vida social das pessoas e em seu grupo de convivência.

Admite-se, neste trabalho, que essa construção histórica não é linear ou comum a todos; o corpo e suas manifestações estão diretamente ligados aos condicionantes culturais de cada sociedade e assume diversos tratamentos e espaços na organização e vida social, material e simbólica (MORAES, 1996), a ponto de uma sociedade definir como e de que forma devem ser educadas as crianças, iniciadas, desde muito cedo, no processo de socialização.

Dito isto, recorre-se a teorias que, diferente das concepções unilaterais e estáticas, podem ajudar a compreender os processos que envolvem o controle das paixões, sentimentos e tensões atuantes na personalidade do indivíduo, em conjunto com uma economia de gestos, posturas e atitudes corporais, diante de situações específicas e momentos históricos também determinados.

Penso que esclarecer como esses métodos de controle e autocontrole chegaram até as crianças é salutar, por entender que esses interferem em suas atividades lúdicas e corporais, uma vez que cada sociedade escolhe a forma específica de educar suas crianças.

Evoca-se o pensamento de Elias (1993), para quem a condição humana é uma lenta e prolongada construção do próprio Homem, cuja compreensão deve estar para além de uma natureza já dada. O autor, ao estudar o processo civilizador ocidental, na França do Século XVIII, possibilitou uma ampla visão do que

aconteceu naquela sociedade, quando em processo de transformação. Isto, porque entende sociedade como construção do pensamento, onde as relações sociais compreendem crenças, valores e expectativas, tanto quanto interações no espaço e no tempo, da mesma forma que a dinâmica social envolve planos, ações, impulsos emocionais de pessoas não isoladas que se entrelaçam.

Apesar de não tratar diretamente da infância e de questões relativas ao corpo, o autor deixa pistas que nos ajudam a pensar no controle e autocontrole de emoções, atitudes e gestos, principalmente no que diz respeito à dinâmica de um entrelaçamento. Este envolve, sobretudo, um padrão de conduta imposto por cada sociedade a seus membros, em especial o tratamento dado aos pequenos. Dessa forma, afirma que não basta conhecer apenas os aspectos da racionalidade, referentes aos comandos e proibições de atitudes e comportamentos. É preciso explorar suas origens.

Acrescento, quanto a isto, que para além do racional existe, também, o emocional, onde operam a economia das paixões e tensões pelo sentimento do medo que induzem os membros de uma sociedade a controlar e conduzir de uma forma específica os preceitos referentes ao padrão de conduta de cada indivíduo e da coletividade.

Para Elias, os medos invadem o mais íntimo do ser humano, principalmente quando expostos às tensões provenientes das lutas travadas na arena social, onde os indivíduos se entrelaçam, e porfiam constantemente para manterem-se protegidos. Ressalta, ainda, que as situações que envolvem o ser humano são tão complexas, quanto as soluções buscadas para resolver os problemas dessa natureza. Por este preceito, suponho que, ao se falar de crianças, é possível pensar que através dos adultos elas aprendem desde cedo por assimilação, ou educação em determinada sociedade e contexto específico, as manhas do comportamento humano. Já nascem com sentimento de pertença, dentro de um determinado estrato social, família e grupo de convivência.

Ainda sobre as questões relativas aos regulamentos impostos por uma sociedade aos pequenos, penso que viver em sociedade é viver sob a lógica de um grupo social específico onde as pessoas se comportam de acordo com as suas exigências. Para Elias, isto é possível, porque

Nenhuma sociedade pode sobreviver sem canalizar as pulsões e emoções do indivíduo, sem um controle muito específico de seu comportamento. Nenhum controle desse tipo é possível sem que as pessoas antepõem limitações uma às outras. E todas as limitações são convertidas, na pessoa a quem são impostas, em medos de um ou outro tipo (NORBERT ELIAS, 1993, p. 270).

O autor segue a dizer que os medos impostos às crianças pelos adultos, de forma consciente ou inconsciente, modelam a personalidade maleável da criança; sofrem nela uma precipitação e reproduzem-se automaticamente. Então, modelada por estes medos, acostuma-se a agir de acordo com o padrão de comportamento predominante, sejam esses medos gerados pela força física ou pela privação dos desejos ou necessidades vitais ao homem (ELIAS, 1993).

Mas esse controle específico do comportamento, que incide sobre o corpo, pela força física e privação dos desejos, compõe um quadro de controle e autocontrole, explicado com mais clareza por Foucault (1979). Ao referir-se à sociedade capitalista do Século XVIII e início do Século XIX, aborda questões sobre as quais o controle social não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia. Contudo, começa no corpo e com o corpo. O autor, em seu estudo, mostra que o desenvolvimento do processo de domínio e controle do corpo sempre operou sobre a égide da violência física e das punições e que sob a ótica da lei e do julgamento atingiu, dentro de um campo de saber, o que muitos chamam de alma, personalidade, subjetividade, consciência.

Além disso, Foucault (1979) é enfático ao observar que todas as práticas de controle, que se operou pela força física no Século XVIII, em muitos casos pela violência e morte, através de suplícios corporais, também acompanharam a sua evolução para uma punição mais velada. Ressalta ainda, que, com o afrouxamento dessas práticas também houve, na mesma proporção, maior controle e autocontrole por parte daqueles que detém o poder sobre os indivíduos a quem se impunha a lei e as punições. Da mesma forma e na mesma medida, observou que esse tipo de poder revela, de outro lado, a reação daqueles que sofriam as punições das sentenças recebidas naquela época.

Logo, é possível afirmar que tanto a explicação de Foucault, quanto a de Elias fazem pensar que o medo é induzido para que os que veem, sentem e sofrem possam guardar na memória as experiências corporais para jamais esquecer-las. No meu entender, este foi, para os detentores do poder, um dentre os tantos caminhos

que se trilhou para se manter a sociedade sob controle, a ponto de desenvolver métodos específicos de tortura e violência física sobre aqueles a quem se pretendia subjugar, controlar e explorar.

Nesse contexto, pensar em uma economia de gestos, a partir destes dois autores é admitir, com eles, que se desenvolveu um tipo de saber sobre o corpo, para se manter o poder generalizado, ao mesmo tempo em que se materializava o método de controle sobre ele e sobre a alma do indivíduo, seus atos, atitudes e comportamento.

Com Foucault (2008), especificamente, é possível compreender melhor como esses mecanismos de controle operam sobre o corpo. Uma vez que para ele, “[...] uma tecnologia política do corpo só pode existir como força de produção, segundo relações complexas e recíprocas, onde o corpo é investido por relações de poder e de dominação” (FOUCAULT, 2008, p. 25).

A respeito disso, enfatiza que tal relação somente é possível se o corpo estiver preso a um sistema de sujeição, onde a necessidade é também um instrumento político auspiciosamente organizado, calculado e utilizado. Ressalta ainda que, segundo tal condição, o corpo só se torna força útil se for, ao mesmo tempo, corpo produtivo e corpo submisso. Ou seja, um tipo de sujeição que não é obtida apenas pela violência física direta pode ser sutil, calculada, organizada e tecnicamente pensada, na mesma proporção que o poder de controlar se exerce mais do que o próprio fato de possuí-lo. Essas relações entre dominador e dominado aprofundam-se, à medida que se entrelaçam, dentro da sociedade.

Foucault é taxativo sobre esta ideia de que, para manter-se e manter a ordem pública, a sociedade do século XVIII ao século XIX precisava controlar o âmbito público; era a vida, controlada pelas instituições. As crianças daquela época, segundo Muller (2007), pertenciam e eram filhas das instituições, nas quais a política de controle sobre a infância caracterizava-se de maneira diferente, em relação ao adulto. Para as crianças ricas, a autoridade pedagógica era a condição para que pudessem, futuramente, assumir funções governamentais. Para a infância pobre, as opções se concretizavam nos hospícios, hospitais com metas punitivas de correção e modelação para a formação dos meninos e meninas.

Soares (2002), em conformidade com Elias e Foucault, reitera que, a partir da utilização das práticas de controle e autocontrole do corpo, ao longo do Século XVIII e, mais especificamente, do Século XIX, formou-se a pedagogia do signo e do gesto,

como um mecanismo para moldar o corpo que se pretendia criar. Pensou-se que fosse proveitoso levar tal conhecimento para dentro das instituições escolares e utilizá-lo como instrumento para o adestramento de uma nova sociedade, com caráter especificamente utilitário à modelagem do corpo (SOARES, 2002).

Esse conhecimento, segundo a autora, objetivava negar a frivolidade e o entretenimento, na mesma proporção que evidenciava a afirmação da educação moral, por excelência, ao mesmo tempo em que se negavam os movimentos livres praticados em espaços públicos. Cita, entre outros, o exemplo dos artistas circenses, com suas acrobacias da época e tudo quanto estivesse associado às festividades ou à manifestação popular. Sobre as festas populares, sabe-se que desde épocas medievais até o Renascimento, “[...] as festividades (qualquer que seja o seu tipo) são uma forma primordial, marcante da civilização humana” (BAKHTIN, 1993, p. 7), a qual, em sua base, apresenta características determinantes do tempo natural (cósmico), biológico e histórico.

Para Bakhtin (1993), a festa popular emana dos fins superiores da existência humana e está diretamente relacionada às fases que marcam os ciclos da vida ou os tabus¹⁰, vividos na sociedade. Neste sentido, a festa popular converte-se em celebração singular da vida, na que se penetra na universalidade, na liberdade, na igualdade e abundância, mas também no imutável e no instável.

Outra contribuição bakhtiniana reza sobre a concepção de corpo e de mundo na época renascentista, quando coexistiam duas concepções que se entrecruzavam. A primeira deriva da cultura cômica do popular e a outra, da burguesia; de um lado, o princípio material em crescimento, o ridente, a expansão, o renovador; e de outro o princípio material abastado e rotineiro, que preside a sociedade de classes. Quanto à concepção de corpo, as experiências vividas apontavam para uma ideia de unicidade, um corpo que não estava separado do resto do mundo, nem vivia isolado na sociedade. A exemplo, cita-se as práticas corporais ao ar livre, o jogo, a dança, em conjunto com as festas populares.

Nas observações de Soares, em relação às práticas corporais, além das acrobacias realizadas no circo, também há referência ao jogo, reconhecido “[...] como uma forma primordial de relação do homem com o mundo que o cerca [...]”

¹⁰ O tabu tem a função de isolar tudo o que é sagrado, e nele desprender sua energia, o mana, que se liga essencialmente à vida de um grupo, impondo-lhe uma classificação e juízos sobre elas (RODRIGUES, 1983).

(SOARES, 2002, p. 70). Aquele, quando submetido à racionalidade gestual, era tratado contrariamente como parte da festa popular e utilizado unicamente em sua versão de utilidade, na qual o professor reconheceria o caráter e os vícios de seus alunos. Tal praticidade se evidenciava, por facilitar ao professor a tomada de decisões e medidas para dominar os vícios e as atitudes pouco civilizadas de seus alunos.

Segundo a autora, essa economia de gestos foi inspirada nas ideias de um militar, Francisco Amoros y Odeano¹¹, natural de Valença, Espanha, no qual assevera sobre a cultura utilitária. Respalda seu estudo na educação moral pela intensificação do exercício físico, a ginástica, que inserida no conjunto de normas de conduta e pedagogias, objetivava a modelagem do corpo e regulação de sua manifestação e suas vontades (SOARES, 2002). Idealizava-se com este método:

[...] criar um corpo civilizado, um corpo em que não existissem excessos, no qual os gestos fossem comédidos e, sobretudo econômicos e úteis a finalidades precisas [...] para o ideário burguês que se desejou universal, tudo era utilidade, nada podia ou devia ser desinteressado (SOARES, 2002, p. 58).

Contrariamente à cultura popular ou cultura vivida pelo povo, a Ciência e a técnica, cujas formas específicas de saber construíram suas bases nas atividades daquele universo lúdico, de ousadia, alegria e riscos cada vez mais se distanciavam de suas origens, na medida em que se mostrava a construção de um saber que respondia aos apelos da ordem, da disciplina, de fixidez, pois atuava no corpo e pretendia, a partir dele, pela autodisciplina, alcançar o prolongamento da ordem e a moralidade dos costumes para a sociedade.

Logo, o tratamento dado ao jogo, na compreensão de Soares (2002), a partir das ideias “amorosianas”, deveria associar-se, também, às finalidades morais e voltar-se para o desenvolvimento físico dos indivíduos sendo, assim, mais uma possibilidade para o treino com características militares, pois as ações executadas nos jogos objetivavam avaliar a capacidade do indivíduo de reproduzi-las, quando necessário, na vida comum ou quando solicitados a servir a pátria. Nesse contexto, pode-se dizer que esta ideia de jogo, atuando para controlar e disciplinar o corpo, nada tem a ver com a festa popular e as práticas populares vivenciadas pela

¹¹ Amoros, como membro da sociedade para instrução elementar, em Paris no ano de 1820, publicou seus estudos, sobre a ginástica (SOARES, 2002).

coletividade, uma vez que a concepção de corpo, vivida em sua unicidade, voltava-se para a liberdade e para o corpo coletivo. Daí a preocupação das Artes e da Literatura em retratar a cultura cômica popular, as festas populares, os jogos realizados ao ar livre, pois nessas atividades registrava-se a pulsação da vida das pessoas em grupo.

Ao centralizar a atenção na concepção de corpo e nas técnicas de controle corporal, desenvolvidas para adestrar a humanidade, pretendo atentar para a forma como as mesmas foram idealizadas e geradas, contrariamente à concepção de corpo uno, sobretudo como uma sociedade a utilizou para impor o autocontrole e a disciplina. A concepção ocidental de corpo, ao ser analisada dentro de um processo civilizador, o qual envolveu também a infância, resultou em um sentimento que induziu as sociedades a escolher uma forma de tratamento específico para os pequenos. Em outras palavras, significou estabelecer espaços de atuação privilegiada na ação dos homens, a partir da percepção de Infância como fenômeno histórico.

O sentimento de infância também passou a existir, com a ideia de um mundo infantil separado dos adultos, ao mesmo tempo que limitou o acesso das crianças aos jogos, brincadeiras e espaços destinados aos adultos, restringindo, igualmente, o acesso destes últimos, censurando e limitando sua conduta, quando em contato com a criança.

2.2 INFÂNCIAS E CRIANÇAS: UMA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO DO PRESENTE

Etimologicamente, infância ou *infantia* significa a dificuldade ou incapacidade para a fala e refere-se, tanto às nossas crianças, quanto à nossa infância pessoal, à nossa criança interior e, neste caso, em particular, à criança, entendida como o outro (FRIEDMANN, 2005). No Brasil, as considerações relativas à Infância medeiam a socialização que aconteceu entre adultos e crianças, na qual ainda não é efetivamente assegurado a estas o direito de brincar com dignidade. Socialização que marca as crianças brasileiras, pelas contradições das sociedades nas quais estão inseridas, onde lhes é furtado o direito de ser criança, como ser que produz cultura e se faz objeto de produção cultural. Essas condições contraditórias que parecem, por vezes simples, são tão complexas que impulsionam a buscar

explicações na história para se entender claramente o entrelaçamento dos conceitos de infância e de criança.

Para o historiador francês Philippe Ariès (2006), a noção de infância não surgiu e existiu sempre, da mesma maneira; ao contrário, foi se construindo a noção de infância, no sentido de diferenciação do adulto, à medida que um novo contexto sócio-histórico-cultural se desenhava na passagem do Século XVII ao Século XVIII, na Europa. Seu estudo demarca uma nova linha de pesquisa, a história da Infância, o que influenciou inúmeros estudos nas últimas décadas. Em sua análise, a partir de imagens, roupas, jogos e outros artefatos que remetem à infância, identificam-se traços os quais, segundo ele, marcam a falta de sentimento em relação à criança, associando-a a um adulto em miniatura; a mesma, independente dos cuidados da mãe ou da ama, desde cedo era inserida na sociedade dos adultos, participando dos seus trabalhos e jogos, adquirindo conhecimento junto a eles.

Observou também que naquele processo, muitas vezes, as crianças eram entregues a famílias desconhecidas, para serem educadas, prestar serviços domésticos ou aprender algum ofício; a criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las e assim acontecia a aprendizagem, a transmissão dos valores e dos conhecimentos e, de modo mais geral, a socialização da criança que não era assegurada ou controlada pela família.

Em caráter específico, destaca-se que naquela época as mesmas brincadeiras e jogos eram comuns às crianças e adultos e envolviam a sociedade como um todo (ARIÈS, 2006), o que faz pensar que existia também outra lógica moralista, diferente da vivenciada em dias atuais.

Atualidade em que prevalece uma rígida distinção entre jogos e brincadeiras, destinados a crianças e adultos. Tal ruptura não aconteceu inesperadamente, mas se efetivou em um processo, com as mudanças na base da sociedade europeia, acompanhada por uma campanha de moralização empreendida pela Igreja Católica. A criança foi, aos poucos, separada do mundo adulto, deixando de apreender a vida diretamente com eles. Passou a viver um processo de *enclausuramento*, representado pela convivência no colégio, antes de retornar à sociedade.

Dessa forma, a sociabilidade extensiva do Antigo Regime europeu foi gradualmente substituída por uma socialização mais restrita à família e à escola. E a partir do Século XVII formou-se, entre moralistas e educadores, um sentimento da infância que influenciou todo o século XX (ARIÈS, 2006). Para Ariès, não se pode

dizer que as crianças eram tratadas com desdém; em sua análise, o que existia era a chamada “paparicação” - que surgiu no meio familiar, com as criancinhas pequenas e, logo depois, a “moralização”, proveniente de uma fonte exterior à família, ou seja, dos eclesiastas ou homens da lei, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. O autor assevera que

[...] Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar [...] (ARIÈS, 2006, p. 105).

Tais sentimentos trouxeram-na para a escola, traduzidos em forma de paparicação e “moralização”, por considerar-se a criança, por um lado ingênua, inocente e graciosa, e, por outro, como ser incompleto e imperfeito, que precisa ser educado. Com ela, nesse contexto, dois ingredientes contraditórios passam a fazer parte de sua formação: a ternura e a severidade.

Corsinho (1997) diz que esses sentimentos permanecem nos dias atuais em sua forma dual:

[...] Em que uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção em face desse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece [...] (CORSINHO, 1997. p. 33).

A partir das contribuições de Ariès sobre concepção de infância como categoria social, histórica e cultural, muitos estudos ressaltam similitudes e diferenças, ao comparar as realidades nas quais se deu tal processo. Entre eles, os estudos de Sarmiento (2005), para quem a construção do pensamento moderno sobre a infância abarcou um trabalho de separação do mundo adulto e a institucionalização das crianças. Para ele reside, neste processo, uma “negatividade”, a qual resume a distinção, a separação e a exclusão do mundo dos adultos.

Sarmiento afirma ainda que a infância em sua etimologia compõe uma negatividade, e corresponde à idade do não falante, quando a criança está em processo de criação, de dependência de trânsito para o outro. Dessa forma, foi

construído o conceito de infância, em relação ao adulto e a criança foi considerada como aquela que não é, por ser incapaz, inapta, dependente, entendida em sua negação, ao invés de sua diferença, em relação aos adultos.

Esta interpretação da infância resultou em implicações que a modernidade também desenvolveu, para lidar com o sujeito concreto desta categoria, a criança. Ela, como ser “negativado”, em última análise, é o indivíduo que não sabe defender-se, que não pensa adequadamente, que não tem valores morais e, portanto, necessita que a submetam a processo de instrução.

Para efeito de entendimento, e com o suporte da Sociologia da Infância, Sarmiento esclarece sobre a distinção semântica e conceitual entre infância e criança; utiliza o primeiro termo para significar a categoria social do tipo geracional, e o segundo, para assinalar o sujeito concreto que integra essa categoria e que, na sua existência para além da Escola, pertença a um grupo etário próprio. É sempre um ator social provido de componentes de referência: classe social, gênero, idade, etnia, espaço geográfico, entre outros.

No Brasil, os estudos de Kulmann (1998) revelam certa preocupação, ao tratar de conceitos construídos sobre infância. Considera os estudos de Ariès (2006) inovadores, ao trazer o sentimento de infância como construção histórica. Ressalta, ainda que, apesar de sua significativa influência no mundo ocidental, seu estudo é limitado, pois, considerando-se que não faz inferências às camadas subalternas, no interior das relações sociais.

Para o autor, ao contrário, Ariès (2006) favorece a interpretação de uma emancipação da infância, sob os auspícios da camada superior da sociedade, e a ela atribui o processo de promoção do respeito à criança. Sobre essa interpretação de Ariès, Rosa (1975) lembra que somente após a Revolução Francesa, no século XVIII e com o advento do Naturalismo,¹² idealizado por Rousseau, é que se pode falar em evidências de uma preocupação com a criança, uma tendência a ver a Educação a partir da criança, sua natureza, seus instintos, suas capacidades. Há ainda quem suponha uma propensa oposição aos padrões e normas impostos pela sociedade. No entanto, não se deve esquecer que esse movimento de Rousseau nasceu dentro dos padrões de moralidade daqueles tempos. Quanto às classes

¹² Contrário à Filosofia das Luzes, Rousseau propôs, ao invés da lei da razão, o evangelho da fé na natureza, para quem natureza é a vida originária, pura, não maculada por convenções sociais ou preconceitos (ROSA, 1976, p.192)

sociais, a marginalização dos pobres, em benefício dos privilégios concedidos aos nobres, ao clero e aos burgueses ricos era algo considerado natural na época (PILETTI & PILETTI; 2000), o que não quer dizer que naquele período não houvesse resistências àquele tipo de organização social.

Conforme estudos de Ariès (2006), consideram-se as contribuições relativas às análises baseadas em modificações ocorridas nas formas de organização da sociedade. Isto tem contribuído para a maior compreensão dos estudos que se voltam à criança no presente, não mais como uma categoria abstrata ou um problema em si, e desfocada da sociedade em que vive (KRAMER, 1995). Igualmente, encontram-se, em seu estudo, pistas concretas de como se desenvolveu a “especialização das brincadeiras”, primeiro entre adultos e crianças e posteriormente entre crianças, havendo estímulos para a utilização de determinadas brincadeiras e brinquedos, como alternativas, ao invés do seu uso exclusivo. Essa mudança de mentalidade ou sentimento em relação à infância e à criança decorre, além dos condicionantes socioeconômicos, de mudanças nas ideias moralistas difundidas sobre ela, sobretudo as que dizem respeito aos jogos e brincadeiras.

Penso que tudo isto reitera a ideia de que em épocas remotas era permitido às crianças brincar e aprender junto aos adultos e participar dos momentos de lazer e festas, abertamente. Ao mesmo tempo concordo com a ideia de que tal participação coexistia, contrariamente, com os ideais moralistas da sociedade europeia e contava com o apoio de oficiais de justiça e de polícia, juristas adeptos da ordem e da boa administração (ARIÈS, 2006). Estes os reprovavam radicalmente, julgando ser alguns jogos inadequados para a participação das crianças, devido seu caráter corruptor da moral e dos costumes. Um exemplo disto foi a proibição entre outros, dos jogos de azar e de salão.

Outro aspecto importante no estudo de Ariès (2006) diz respeito ao caráter sazonal destas atividades, cuja finalidade supunha a reunião de toda a coletividade, reservando à criança participação especial. Chama atenção para a importância dos jogos nestas festas e ressalta que muito antigamente o tempo de lazer era permitido e vivido não como hoje, quando o divertimento torna-se quase um ato vergonhoso e sua aceitação está condicionada ao tempo livre, sendo permitido em intervalos escassos ou clandestinos. Lembra Ariès que, naquelas festas sazonais, as crianças participavam em pé de igualdade, no lugar que lhes cabia, entre outros grupos etários, sem importar a classe social.

Neste trabalho, entende-se que o sentimento de infância não é uma construção linear, pois guarda suas particularidades, quanto ao seu desenvolvimento. Os sinais da formação do sentimento de infância também podem ser encontrados na língua, nas manifestações artísticas, no comportamento sexual, nas práticas de saúde, na ênfase à educação e à moral, mas também nos jogos e brincadeiras. Todavia, para Kulmann (1998), o que se vive no Brasil não são os ecos da sociedade europeia; há que serem considerados outros aspectos, como a colonização do País e o contraste social, pela distribuição de renda desigual, que fez emergir infâncias distintas para classes sociais também distintas.

A respeito desse assunto, Kramer (1999) também alerta para as marcas da diversidade, no processo de socialização de adultos e crianças dada

[...] à diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que interferiram na nossa formação: a presença da população indígena e seus costumes, o longo período de escravidão brasileira, e ainda as migrações, o colonialismo e o imperialismo, inicialmente europeu e mais tarde americano, forjaram condições que, sem dúvida, deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de adultos e crianças [...] (KRAMER, 1999, p. 20).

Diversidade que se constituiu desde o Brasil do Século XVI, quando os Jesuítas forjaram a estratégia de sua catequese, baseada na educação dos pequenos indígenas. Trouxeram de Portugal crianças órfãs para atuarem como mediadoras nessa relação, bem como na implementação de seus programas educativos, com o *Ratio Studiorum*¹³ o qual estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina (CHAMBOULEYRON, 2008).

Na prática, o ensino das primeiras letras ficava sob o encargo das famílias, na sua maior parte. As mais ricas pagavam um preceptor ou delegavam o ensino das crianças a um parente mais letrado; assim, o ensino dos jesuítas abrangia os filhos dos brancos, não muito pobres, alguns mestiços filhos dos colonos e a catequização indígena, com especialização na educação dos jovens e já basicamente instruídos, uma vez que a instrução das crianças pequenas era responsabilidade dos pais e senhores da época (MULLER, 2007).

Dessa forma, é possível pensar que durante o processo de colonização o que aconteceu foi a negação do sentimento de infância. Consta na literatura, que o tratamento dado às crianças descendentes dos nobres não era o mesmo, e que com

¹³ Método pedagógico dos Jesuítas, promulgado por Aquaviva em 1616 (FRANÇA, 1952)

a chegada dos escravos ao Brasil, em meados de século XVII, as crianças negras, assim como as indígenas, desde cedo, eram moldadas pela pedagogia colonial, em atividades cotidianas, para ato de servir. Isso leva Kulmman (1998) a sugerir que a historiografia internacional pode ser fonte de inspiração, mas não de bússola. Ressalta ainda que, no caso do Brasil, é preciso atentar para aspectos significativos e diferenciais na história da criança brasileira entre eles: que a história da criança não é diferente da história do adulto, tendo a divisão entre senhores e escravos como determinante da sua estrutura social.

Tal pensamento reforça a ideia da não homogeneidade das crianças e, sobretudo, das particularidades que afetam a realidade social e cultural das infâncias brasileiras, o que resulta decididamente mais complexa, com evidências que mostram a articulação das infâncias em classes, com a presença de, ao menos, três modelos de infância. E, no interior desse crescimento esquizofrênico da importância e do valor da infância, a permanência e a rejeição da sua alteridade (DEL PRIORE, 2008).

As infâncias brasileiras, para Del Priore (2008) são marcadas significativamente pelas formas de organização da sociedade e pelas condições de existência e de inserção das crianças, em cada contexto social, econômico, político e cultural. Para a autora, é na sociedade que vão se delineando as diferentes concepções de infância e as diferentes formas de se ser criança. Ressalta que, em relação às crianças mais abastadas, do Período Colonial à República dos anos 30, estas eram entregues por seus pais e educadas por preceptores particulares, não tendo frequentado escolas até o início do Século XX; quanto aos filhos dos pobres (de escravos, mestiços e imigrantes), desde cedo eram considerados força produtiva, não tendo a educação como prioridade.

Nesse contexto, observa Del Priore (2008) que a evolução da vida privada familiar brasileira foi precária, em todas as classes sociais, o que, nas periferias urbanas, ainda é um fato presente nos lares com famílias numerosas. A autora ainda chama atenção para a mestiçagem, no sentido de afirmar que esta foi a base da reprodução humana na sociedade brasileira, e teve aspectos bem definidos, quanto às funções do trabalho escravo; apesar de existirem outros modelos familiares, predominava o patriarcal, que era grande e incluía todos que dependessem diretamente do senhor, a autoridade máxima.

Del Priore (2008) enfatiza que aquela época foi marcada por contradições e muita tristeza para as crianças consideradas abandonadas, categoria que passou a existir, a partir desse período, dadas as condições precárias de suas famílias. Segundo Marcílio (2006) a prática de abandonar crianças é tão antiga quanto a história da colonização do Brasil. Muitas crianças abandonadas eram assistidas por famílias caridosas ou por uma instituição, a Roda de Expostos¹⁴, criada com fins caritativo e filantrópico, e objetivos heugenistas para acolher as crianças, filhas do abandono e da pobreza. A Roda de Expostos, trazida para o Brasil sob os moldes de Portugal, “[...] multiplicou-se no período imperial, manteve-se durante a república e foi extinta recentemente, na década de 1950” (MARCÍLIO, 2006, p. 53).

Muller (2007), em acordo com Del Priore, ressalta que o destino das crianças foi sendo traçado em função das expectativas dos adultos para as crianças, mais também de seu abandono. Quanto aos modelos de infância, ao menino branco, bem instruído, o esperado é vê-lo dono das terras e não trabalhador; as meninas brancas deveriam reproduzir o papel da esposa e senhora de mucamas. Em seu enfoque a partir da cultura, Muller acrescenta que o pensamento ocidental não explica a complexidade da infância brasileira.

No entanto, ressalta que, depois de sua disseminação pelo mundo, estabeleceu-se uma forma, um costume, e uma cultura a ser desenvolvida, no sentido de afastar as crianças dos adultos familiares para serem cuidados por outros adultos-preceptores, em residências ou instituições que deveriam formá-las para o futuro.

No caso do Brasil, solicita a autora máxima atenção para se pensar a partir do lugar dessas crianças, dos seus costumes, da cultura que orientava as crianças que aqui habitavam anteriormente à chegada dos europeus. Também lembra que aqueles já chegaram aqui com crianças pobres e órfãs – categorias aqui não existentes. Com isso passa a considerar, também, as condições da existência das famílias e das instituições que foram introduzidas na cultura autóctone,

[...] com um padrão de criança europeia: uma criança branca, de religião cristã, de família cosanguínea, de idioma português de colégio interno, cuidada por outros, caracterizada como a criança do futuro, de idade acabada, e prestígio, era a idade adulta (MULLER, 2007, p. 99).

¹⁴ O sistema de Rodas de Expostos foi inventado na Europa Medieval como um meio para garantir o anonimato do expositor, que ao invés de abandonar o bebê, era estimulado a levar o bebê que não deseja para a roda (MARCÍLIO, 2006).

Dito isto, a autora considera *a priori*, a trajetória que marcou a vida das crianças brasileiras, mediante as condições alheias à sua cultura, uma vez que já existiam povos indígenas e depois os negros de diversas origens, e que juntos passaram a representar a nova brasilidade, configurando-se novas categorias de infâncias e crianças. Logo, pode-se aferir que é incorreto pensar em um conceito de criança que seja universal, pois a forma de organização social institui diferentes classes sociais e, em seu interior, delega às crianças papéis sociais diferentes.

Os conceitos e informações disponíveis na literatura podem ser mecanicamente suplantados, sem que sejam consideradas as diversidades dos aspectos sociais, culturais e políticos. Entretanto uma sociedade desigual, constituída por antagonismos, em seu núcleo, se desenvolveu um sistema que propiciou experiências de infâncias bastante excludentes. Para Kramer (1997) a autoridade de uma sociedade sobre as crianças é um fato social e, na medida em que é produzida, a dependência da criança frente ao adulto está presente de uma forma ou de outra, nas diversas classes sociais.

Tal autoridade está igualmente presente nas instituições criadas para cuidar da infância e marcam o começo de uma política familiar diferente, no caso das crianças desamparadas; o importante era o isolamento para evitar a marginalidade e a delinquência. Em relação a esta última, os estabelecimentos onde se poderia aplicar o controle eram as “casas de segurança, cadeias, casas de correção, casas de trabalho, hospitais, manufaturas e escolas” (MULLER, 2007, p. 81). Todos se voltavam para uma diferente política de controle sobre a infância para diferentes classes sociais: de um lado está a submissão das crianças ricas à autoridade pedagógica, como uma condição de assegurar a estas, em momento específico, assumir funções compatíveis com o *status* da classe social a que pertencem; de outro, a infância das crianças pobres, destinadas àqueles espaços tidos como lugar de correção, disciplina e modelagem de comportamento, do qual o Estado assume a responsabilidade assistencialista e paternal (MULLER, 2007).

2.3 A CRIANÇA CHEGA À ESCOLA

A instituição escolar, o legítimo local para a transmissão de conhecimentos e saberes, passou por transformações que corresponderam a formas de socialização

e aprendizagens específicas, construídas ao longo de décadas, o que resultou em uma forma diferente de apreender a vida (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Porém, como instituição de ensino, esta nunca foi um direito de todos. Mesmo na Europa do século XVIII, a educação somente alcançava os de origem nobre ou pertencentes às classes sociais mais abastadas.

A escolarização como processo não possuía extensa magnitude. Com as mudanças ocorridas na passagem do absolutismo, configurou-se um movimento em favor da escola acessível a todos. Esse processo teve implicações específicas e a tendência de ir ao encontro das crianças, uma socialização que, a princípio, apontava para o entendimento de diferenciação da criança em relação ao adulto, de sua natureza e depois de sua classe social (ARIÈS, 1996).

Em contextos sócio-históricos específicos e com recursos técnico-metodológicos apropriados, esses aspectos ganharam força, impulsionando uma prática que se configurou, de formas a modelar, civilizar e controlar as infâncias e as crianças. Essa foi uma normatização na qual foram esquadrihadas em classes distintas, separadas por sexo, idade e classe social, para serem formadas com vistas ao futuro adulto (FOUCAULT, 1979; ARIÈS, 1996).

Desde a escola medieval, a socialização da criança veio a tornar-se assunto da igreja. Porém, com o transcorrer das décadas, passou a ser preocupação de especialistas. Isto, porque no início essa tarefa era reservada à instrução de clérigos com fins religiosos, uma longa trajetória que até os tempos modernos constitui-se um caminho para separar as crianças e formá-las tanto moral quanto intelectualmente, uma formação seguida de forte disciplina, de controle e adestramento (ARIÈS, 2006; FOUCAULT, 2008).

No transcurso da simples sala de aula, ao colégio moderno, uma instituição complexa, um processo determinante de vigilância e ajustamento da criança e da juventude aconteceu. Em outras palavras, enquanto se processava a escolaridade para a criança, esta se submetia cada vez mais à disciplina rigorosa e permanente. Os castigos corporais eram prática generalizada entre adultos e crianças, à qual todos estavam submetidos, independente da classe social, mesmo nos espaços extraescolares. Escapavam das surras somente os fidalgos; fora isto, nestes espaços de moralidade, todos eram igualmente castigados. Como não havia uma distinção clara entre infância e adolescência, tais métodos estendiam-se a toda a

população escolástica, uma humilhação compartilhada pela criança, pelo adolescente e pela plebe. Dessa relação Ariès (1996) enseja que

[...] a particularização da infância e sua diferença em relação ao adulto, também veio daquele sentimento mais elementar, de sua fraqueza diante aos castigos corporais praticados nos colégios, que a rebaixava ao nível das camadas sociais mais inferiores (ARIÈS, 1996, p. 118).

Logo, do sentimento de reprovação e da compreensão que o castigo corporal não se adaptava à fraqueza da infância, principalmente dos filhos dos nobres, por conta da humilhação, veio a atenuação desses castigos, por volta do século XVIII. Isto redimensionou a educação para uma nova orientação, a preparação à vida adulta, que aconteceria em etapas e metodicamente. É certo, ainda, que já estava claro a condição da criança, para aqueles especialistas religiosos, como:

[...] ser maleável, de onde se deriva sua capacidade de ser moldada; de sua fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua “civilização”; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade da alma, que distingue o homem dos animais; e, natureza em que se assentam os germens dos vícios e das virtudes [...] (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.3).

Considerando-se os precedentes acima e o entendimento de que as crianças são imaturas e maleáveis, no caso dos moralistas mais severos, é presumível que da criança exijam o desenvolvimento da razão e da civilidade, para controlar sua natureza inclinada aos vícios, um malefício da alma que pretendia ser disciplinado a começar pelo corpo (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Nessa perspectiva, os jogos, práticas culturais comuns que faziam parte do cotidiano de adultos e crianças, foram proibidos abruptamente nesses colégios; reprovação que contou, *a priori*, com o apoio absoluto da igreja e com um grupo de leigos apaixonados pelo rigor e pela ordem, cuja obsessão pairava em civilizar os impulsos da massa em seus costumes mais instintivos (ARIÈS, 2006). Entretanto o jogo, do ponto de vista social tinha seu *status* garantido na nobreza e junto ao povo e sua representação em quadros de pintura da época com cenas de adultos e crianças jogando e brincando livremente, são provas daquela realidade vivida intensamente (BAKTIN, 1993; ARIÈS, 1996).

Naqueles espaços eficazes de moralização os jogos de azar foram os primeiros a ser proibidos. Isto se pode afirmar, em função do sentimento repulsivo

sobre eles, cada vez mais entendidos como uma paixão perigosa, associados à ideia de um vício grave (ARIÈS, 2006). No entanto o jogo por ser uma prática bastante difundida foi tolerado naqueles espaços, por se apresentar ligado as circunstâncias da vida, vivido como se fosse uma extensão do trabalho e associado aos momentos de comemorações festivas cotidianas e especiais daquela época.

Assim é que, do deslocamento desses jogos para os espaços de moralização, foram subvertidos e passaram a ser vivenciados sobre proscrição, que por vezes vinha em forma de diálogos ou manuais de civilidade, com instruções de bom comportamento para sua realização. Manuais que de nada adiantavam, o que levou muitos colégios a organizarem seus estatutos e estipular normas de proibição seguida de multas, cujo objetivo era limitar tanto os pretextos de divertimentos, quanto os riscos de delitos. Dessa forma, é perceptível deduzir que esse processo de aceitação nos estabelecimentos se deu contrariamente ao aprendizado livre, quando as crianças se encontravam integradas ao coletivo da sociedade.

No decorrer desse período, as possibilidades educativas dos jogos ampliaram-se, especialmente nos colégios Jesuítas¹⁵, onde passaram a ser aceitos com mais flexibilidade, pois estes religiosos compreenderam que não era possível nem desejável sua exclusão, ou mesmo fazê-los depender de permissões tão obsoletas. Assim, os jogos começaram a fazer parte dos programas e regulamentos, com a condição de escolha, regulamentação e controle, supondo os religiosos que pudessem disciplinar o divertimento nestes espaços. Desde então, os jogos tidos como bons, eram permitidos, admitidos e recomendados, e a realização destes, passou a ser meio de educação (ARIÈS, 1996).

Os Jesuítas editaram em latim, tratados de Ginástica, com recomendação de jogos. Desses tratados, no fim do século XVIII, médicos inspirados nos “jogos de exercícios” conceberam nova técnica de higiene corporal: a cultura física¹⁶. Mais tarde, ganharam uma justificativa patriótica, estabelecendo-se parentesco entre os jogos educativos dos jesuítas, a ginástica dos médicos e o treinamento do soldado (SOARES, 2002; ARIÈS, 1996).

¹⁵ A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, em 1534, foi uma das medidas que a Igreja Católica adotou para manter seus fiéis juntos ao Papa, frente à divisão dos cristãos em católicos e protestantes. Objetivava a pregação religiosa e a educação da juventude (PILETTI & PILLETE, 2000).

¹⁶ Referente a um dos aspectos da Cultura Universal, na qual se manifestam as práticas corporais em suas formas históricas ou nas diversas formas em desenvolvimento, como a ginástica, o esporte, o jogo, a dança, a Educação Física. Através do “movimento”, reflete o patrimônio cultural historicamente produzido pela sociedade, que se expressa na forma prática de um indivíduo concreto.

Note-se que a prática do jogo dentro desses espaços foi desviada dos fins práticos da atividade coletiva, vivenciada como parte da cultura popular¹⁷, pois esta última apresentava relação direta com a vida em seus aspectos mais superiores, que representavam a liberdade de expressão, o inesperado, o improvisado, o risco, a criação, a tradição e, sobretudo, se antepunham aos padrões vislumbrados pelos conceitos rígidos daquela formação religiosa em voga (SOARES, 2002; BACKTIN, 1993).

De outro lado, as classes menos abastadas não tinham acesso a esse tipo de educação. Quando o tinham, as condições de ensino eram precárias. Apesar de já haver propostas de organização escolar, com base nas ideias de Comenius¹⁸, somente décadas mais tarde tornar-se-iam viáveis, ou seja, após a condenação dos Jesuítas e a supressão do regime disciplinar escolástico, em 1763. Isso contribuiu para que a sociedade encontrasse um pretexto para reorganizar todo sistema escolar.

Ressalta-se que neste processo a educação das classes desfavorecidas, ou plebe, até esse período, acontecia na própria comunidade, onde se educavam as crianças a partir de associações, corporações ou confrarias, ou as crianças, assim que se tornavam mais independentes, seguiam com um menino mais velho, dividindo com ele suas alegrias e suas agruras, estabelecendo uma relação que, por vezes, custavam-lhe castigos e surras (ARIÈS, 1996).

Para Varella e Alvarez-Uria (1992), os reformadores católicos empenharam-se em constituir-se como preceptores e mestres de príncipes, enquanto as outras crianças, filhas e filhos da plebe, eram objeto da “paternal proteção”, sob a qual deveriam ser recolhidos e doutrinados. Da motivação desses religiosos se constituiu a dedicação em buscar nos programas educativos, em especial aqueles voltados para a instrução da juventude, um trabalho que todo tempo esteve baseado em projetos clássicos, desde os ensinamentos de Platão, Aristóteles e Quintiliano. Aqueles religiosos tinham como princípio que na diferença das qualidades de natureza da criança, o mais eficaz seria a adoção de diferentes programas educativos (VARELLA; ALVAREZ-URIA, 1992).

¹⁷De caráter universal, pertence ao domínio do povo, mas a ideia de povo é a que se renova constantemente (BAKTIN, 1993)

¹⁸ Comenius, pastor e bispo dos morávios, escreveu a obra *Didactica Magna*, na qual aborda sua ideias sobre educação, entre elas a finalidade da educação e o método e a organização das escolas (ROSA, 1975).

Dessa forma, na escolarização dos mais afortunados havia um cabedal de conhecimentos diferenciados, os quais eram negados às poucas instituições que acolhiam as crianças pobres. Entre eles citam-se as disciplinas literárias, o ensino do Latim e outros idiomas, entretenimento com brincadeiras e exercícios condizentes com a categoria social. Destaca-se, ainda, que em função das diferentes naturezas infantis e das diferentes formas de ensino, pouco a pouco se instituíram novas infâncias que se estendiam desde a nobreza até a infância mais rude das classes empobrecidas (VARELLA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Da força e utilização dos preceitos morais, a família adquiriu importância, frente ao Estado e a Igreja. Para estas instituições fazia-se necessário e salutar o apoio da família e tê-la como aliada para a instrução de seus filhos. Logo, esta foi persuadida pela cultura letrada a encaminhar seus filhos à escola para aquisição de uma formação adequada. No entanto, a adesão não foi unânime e muitas crianças permaneciam ainda fora dessas instituições (MULLER, 2007). Sintetiza-se este período da seguinte forma:

Do Renascimento ao Iluminismo, no referente à vida das crianças, é uma época onde se percebe com intensidade a polarização de conceitos; tempo de fazer ver as diferenças entre o *certo* e o *errado*, entre o *bom* e o *ruim*. Os conselhos e regras, influência da cultura letrada, da Igreja e do estado, sobre outros os "incultos", faz-se sentir em múltiplos aspectos da vida da criança. Somente agora quando a vida vai se individualizando, quando as pessoas, os acontecimentos e os conceitos estão definindo-se em seus espaços, tempo e funções, é quando a categoria de criança, a infância é individualizada mais efetivamente (MULLER, 2007, p. 44-45).

Segundo Muller (2007), acredita-se que é na fase de transição da sociedade que as mudanças em curso, outrora latentes, influenciaram definitivamente a vida infantil. No que diz respeito à passagem da escola medieval até a modernidade, estas mudanças não só influenciaram como interferiram nos novos rumos que a escola deveria seguir e, por isso, tornam-se cruciais para se entender a concepção moderna de infância e de escola, bem como uma suposta educação diferenciada para a criança.

Assim é que o século XVIII, colocado no curso da história como o século das Luzes, prosseguiu inspirado nas ideias de René Descartes, que se destacou por sua

importância na História e na Filosofia com a obra “*Discours de La Méthode*”¹⁹. Nesta célebre obra, Descartes rejeitou os escolásticos e reconstruiu a Ciência, a partir do *cogito ergo sum* ou penso logo existo (ROSA, 1975). Desde então, permaneceu o desejo de se examinar tudo e aceitar apenas a verdade, submetendo todas as coisas à dúvida metódica. Isto, associado ao advento do Capitalismo, desde a revolução Industrial, resultou em um novo cenário, cuja ideia de produtividade, utilidade e lucro passaram a seduzir o mundo moderno.

Entre os fatos ocorridos nesse período, destacam-se o progresso das invenções científicas, que preconizaram a modernidade, as modificações na estrutura socioeconômica, marcada pela Revolução Industrial, a queda do Absolutismo e a ascensão da burguesia ao poder, seguida pelo surgimento da classe operária, o avanço das Ciências Naturais, o desenvolvimento da Ciência Moderna e o surgimento das Ciências Humanas (ROSA, 1975; PILLETI; PILLETI, 2000). Estes fatos, além de marcarem terminantemente aquele período, foram decisivos na transformação radical de novos conceitos, e suas consequências foram decisivas em todos os aspectos da sociedade. Entretanto, o pensamento científico ainda era minoria e somente com o movimento iluminista e depois com o movimento naturalista, essas mudanças influenciaram, de fato, na perspectiva de educação infantil em caráter mais incisivo.

O projeto iluminista, por exemplo, ao focalizar as preocupações com a infância de modo sistematizado, criou um novo paradoxo, pois os iluministas, ao contraporem-se às formas opressoras, pregaram a supremacia da razão humana, segundo a qual tudo deveria submeter-se ao intelecto: a Sociedade, o Estado, o Direito, a Economia, a Religião, a Educação (JOBIN e SOUZA; PEREIRA, 1998).

Assim, pelo entendimento moderno do conceito de Ciência, que aceita a verdade, baseada em fatos exatos, esta chamou para si a tarefa de explicar, organizar, sistematizar, catalogar e racionalizar o real, com base na certeza, exatamente comprovada. Porém, esse pensamento, ao estender-se para outras áreas de conhecimento, em especial para a Educação, apresentou-se na forma de pensar a infância como depositária de “algo que está por vir”. Se de um lado a infância, e com ela a criança, passaram a se constituir objeto de estudo para a Ciência, sob o controle dos especialistas que assumem a responsabilidade para

¹⁹ Primeira obra filosófica e científica redigida, escrita em Francês, por Descartes em 1637, tina como objetivo expor a força de seu método de investigação (ROSA, 1975, p. 159).

explicar a infância e a criança, de outro, submetem-nas à lógica da razão, e a criança como “ser” que não a possui, necessita de instrução, ensino, disciplina, e ser antecipada à vida adulta (PEREIRA, 1998).

Contudo, tal pensamento não reinou sozinho; outras influências na mentalidade da época também foram de significativa importância, como o Positivismo de Auguste Comte, o Evolucionismo de Darwin, e o Naturalismo de Rousseau, na Pedagogia.

Destaca Muller (2007) que essas ideias tiveram suas áreas específicas de domínio no campo do conhecimento, mas se espalharam de forma decisiva na sociedade, pois serviram de base para a nova estrutura social que se formara. Dessas correntes, o Naturalismo de Rousseau foi o que se adaptou perfeitamente às exigências da modernidade, modificando a forma de se pensar a criança, a escola e a Educação. Desse intelectual destacam-se duas grandes obras, “Contrato Social” e “Emílio”, ambas com marcante influência na sociedade, a partir do século XVIII.

Na análise de Rosa (1975), o pensamento de Rousseau sobre infância e criança funda-se na fé e na natureza humana, para caracterizar as qualidades intrínsecas, inatas do indivíduo. Segundo a autora, é sobre esta ideia que se baseia a informação infantil. Todavia, como vertente naturalista, apresenta visão dicotômica entre corpo e alma, trazendo “argumentos religiosos, higienistas e naturais misturados todos em uma trama inseparável” (MULLER, 1975, p. 50).

Assim é que, a partir do que fora argumentado acima, Rousseau passou a afirmar que a infância deve ser protegida das más influências mundanas porque, com suas características próprias, desenvolve-se naturalmente, através de seus estados evolutivos. Por entender-se que a criança ainda não apresenta condições de abstrair verdades, reconhecer e amar a bondade, através da Educação, enfatiza que se deve protegê-la contra o vício e o erro, bem como aperfeiçoar os órgãos do corpo, pelo exercício dos sentidos, que é o caminho para a razão (MULLER, 1975). Dessa forma de pensar a criança adveio a ideia de “criança inocente”, que antes daquele período não existia; igualmente, passou-se a considerar a criança como sujeito fora de seu contexto sócio-histórico, uma vez que se homogeneizaram as crianças e as infâncias como todas iguais (GHIRALDELLI JR., 2006).

Jardin (2003), a partir das considerações de Rousseau, acredita que o pensador francês tenha sido o precursor da teoria do desenvolvimento infantil, e que suas ideias, apesar de trazerem resquícios de uma educação religiosa, se, por um

lado, impulsionaram a pesquisar a criança, a tratá-la melhor e buscar, na prática, meios de liberá-la e protegê-la dos castigos físicos, por outro, provocaram um movimento de retração, um adiamento no movimento de autonomia da criança, marcando, no imaginário do adulto o mito da criança espontânea, criativa e autêntica, suporte dos desejos e aspirações dos adultos.

Ratifica Jardin (2003), ao dizer que na Era Moderna, o mundo ocidental, com o apoio da Ciência, divulgou a ideia das crianças como filhas e filhos de todos, instituindo a formação e o controle destas para além da responsabilidade familiar, ou seja, responsabilidade que também passou a ser das instituições médicas, religiosas, assistenciais, educativas e também jurídicas. Isto, porque se definiu o estatuto de infância como aquela que está “por vir”, e a criança como um “ser” que, ainda em construção, passa a ideia de trânsito, o que está em vias de ser mas ainda não o é, justificativa que respalda a razão pela qual a criança deve continuar a ser conservada, instruída e disciplinada (VARELLA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Ao analisar a História, com enfoque a partir da Educação sobre a infância, a criança e a Escola, Ghiraldelli Jr. (2006), em breves palavras, diz que a Escola, na modernidade, não nasce propriamente para ensinar, no sentido de instruir; antes de tudo, passa a ser um local no qual a infância possa ocorrer.

Nessa configuração histórica, Ghiraldelli Jr. reitera que sua gênese está no século XVII e a segunda no Século XVIII. Coloca, ainda, que ambas influenciaram e formaram a mentalidade de quase todos os séculos posteriores ou a mentalidade das pessoas que tiveram algum tipo de contato com a educação ocidental. Ratificando o que diz o autor, acredito que esta última, além de influenciar, enclausurou as crianças, dividindo-as por idade, sexo e em classes sociais; e isto permanece forte em nossos dias, naturalmente. Tal pensamento leva, em certa medida, a se questionar quais tradições circulam a escola voltada para a criança, em seu contexto sócio-histórico e cultural.

Neste breve percurso histórico percebo que, no desenvolvimento da socialização e escolarização das crianças está engendrado um movimento maior - que se pode chamar hoje de Sistemas Nacionais de Ensino -, o qual corresponde às tendências teóricas, que objetivavam a civilização dos costumes, o refinamento dos hábitos e comportamentos, cujo lugar de ancoragem privilegiado foi o corpo (OLIVEIRA, 2007).

A utilização de Escola Nacional representa, neste trabalho, o termo mais adequado para relacionar as práticas de socialização entre crianças e adultos, no contexto moderno, onde estão dispostas as classes distintas entre crianças, por faixa etária, as metodologias construídas ao longo de décadas, e uma tendência a se considerar as necessidades da criança, mesmo que a partir do pensamento científico (VARELLA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Logo, a denominação de Escola Nacional é utilizada como movimento que aconteceu em toda a Europa, do século XVIII em diante, e se estendeu ao mundo inteiro traz em seu desenvolvimento um ideário que deu sustentação à escola pública estatal, voltada para a nacionalidade, com princípios da educação universal, gratuita e obrigatória, na qual pensadores e educadores advogam a crença do poder racional na vida dos indivíduos e dos povos (LIBÂNEO, 1997), sendo construída em meio ao processo de dominação das classes superiores e detentoras do poder e do conhecimento, que excluíram a possibilidade para a autonomia das classes populares (SANFELICE, 2005).

Igualmente, como projeto de Escola Pública, de um lado, nasce das lutas e reivindicações da sociedade, principalmente das classes de menor poder aquisitivo, ou seja, das famílias pobres; de outro, surge da intenção dos detentores do poder e do conhecimento, os quais impulsionam e participam de sua criação. Na maioria das vezes é baseada, na negação do ofício dos pais de crianças que frequentam a escola, na inferiorização da identidade da cultura popular e na incompreensão desta última, quando relacionada à cultura lúdica daquelas crianças.

Digo isto, porque no Brasil, desde o império, até a proclamação da República, especificamente no campo cultural, tentou-se implementar as transformações econômicas ocorridas na Europa, trazendo para o país as ideias iluministas, não por seu conteúdo revolucionário, mas por sua compreensão materialista dos seres humanos, quanto ao otimismo e ao progresso, por meio da educação e uma perspectiva, em geral, utilitarista da sociedade (GHIRALDELLI Jr., 2006).

Nesse processo, com o contexto educacional já alterado, uma perspectiva de ensino frágil, e a quem diga ineficiente, o Brasil foi impedido de construir a tradição na arte de educar, pois sua condição de colônia não permitiu galgar tais anseios, além disso, desde o início as diferenças entre sinhozinhos e sinhazinhas, curumins e moleques ou molecas era notória (MULLER, 2007; GHIRALDELLI, 2006).

Acerca das particularidades das infâncias que se originaram desde a colonização no Brasil, concordo, neste estudo, com os argumentos que advogam que as crianças foram aceleradas para o mundo adulto, sem liberdade para escolher. O diferencial entre estas é marcado pela divisão das crianças em categorias distintas, ou seja, enquanto as crianças das classes empobrecidas seguiam instruídas para o trabalho servil, sem tempo para brincar, ou brincando sem usufruir da dignidade da vida, as outras seguiam o caminho da instrução e da cultura letrada, aos moldes da instrução européia (MULLER, 2007).

Ghiraldelli Jr. (2006) atribui isso às tendências oriundas do Iluminismo, e depois ao movimento da Escola Nova, que penetrou na pedagogia e se perpetuou na Educação. Mais que isso, incentivou os reformistas desse período a planejar a escola pública pautada sobre os princípios de uma criança abstrata e de um Estado neutro. Acrescenta Ghiraldelli que muito do que tem sido feito pela educação brasileira e, que está voltado para as crianças de classes pobres, ignora sua condição de existência socioeconômica, ao menos o que se refere à questão pedagógica. Na escola nacional a cultura escolar impõe a estas crianças conteúdos e métodos pouco interessantes para a criança e muito distantes de sua realidade social.

Da concretude histórico-social da criança brasileira, até se chegar à industrialização, constam na literatura evidências de um processo de negação do sentimento de infância, em função da complexidade inicial em que se desenvolveram as relações sociais, sobretudo pela caracterização das diferenças sociais e econômicas entre as classes. Para Kramer (1995), dentro desse processo, ao mesmo tempo em que uma classe social se esforça por reproduzir as condições de sua própria existência, a manutenção e o controle, de outro lado, impulsiona o sistema de relações sociais a criar antagonismos e contradições em outras esferas. Ou seja, à medida que um grupo de pessoas luta em torno de questões de gênero, classe, raça, em cada uma dessas esferas, o processo social inteiro é afetado.

No caso das ações direcionadas as crianças, até seis anos de idade, dois aspectos são observados: 1) a concepção de infância a ser cuidada e não educada; e 2) a manutenção e o controle das crianças em distintas classes sociais. Para Kramer (1995) as crianças até os seis anos de idade sempre estiveram sob a responsabilidade do Sistema Brasileiro de Proteção Social, de cunho médico-sanitarista, religioso e jurídico-policial.

Essas organizações, como instituições de proteção, cumpriam o objetivo de isolar as crianças pobres ou abandonadas de influências que pudessem contaminá-las, da rua principalmente, garantindo a segurança da sociedade contra a desgraça humana (FARIA, 1997). Dessa forma, concretizavam-se as ações dirigidas a medidas assistencialistas e envolviam as ações filantrópicas, que buscavam gerir segurança às mães trabalhadoras e aos seus filhos e filhas enquanto estas se encontravam afastadas pelo trabalho da mãe; as ações de higiene, que pretendiam garantir a saúde corporal, a segurança física e o combate à mortalidade infantil; as ações religiosas, que almejavam a formação moral, ao mesmo tempo em que beneficiavam a mudança da criança pobre da rua, impedindo seu contato com as coisas perigosas do mundo; as ações jurídico-policiais, que tratavam da infância moralmente abandonada e da má influência dos meios familiares desestruturados.

A partir do século XIX, um período de intensas mudanças sociopolíticas e estruturais se consolidava, e fixavam-se os valores universais a um tipo de vida massificado, sobretudo pela estratificação das classes sociais e a disseminação das concepções iluministas. No Brasil predominou, entre outras em relação à criança a ideia de ser aquela que precisava de cuidados, para uma atuação ulterior (FARIA, 1997, p. 23).

Para Faria (1997), tal período também foi marcado pelo início de importantes lutas, como o feminismo emancipador, de um lado e a filantropia moralizadora, de outro. Tal fato levou à efetivação de medidas preventivas e assistencialistas à criança, razão pela qual foram extinguido as “rodas” e surgindo as creches, jardins de Infância e os orfanatos. No entanto já se evidenciava a diferenciação de atendimento para as crianças de origens sociais variadas. Os jardins de infância, para as crianças cujos pais possuíam melhor poder aquisitivo; as creches para os filhos de mães trabalhadoras e os orfanatos para as crianças consideradas abandonadas (FARIA, 1997).

É válido ressaltar que essas instituições são posteriores à escola básica obrigatória e surgem oficialmente em meados do século XX, na década de 70. Quanto às creches, são instituições que passaram a acolher os filhos e filhas das classes populares, não por reconhecimento das crianças, como sujeitos dignos de um atendimento de qualidade, mas por reivindicação das mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos.

A mobilização dessa categoria e dos movimentos sociais, que consideram as crianças dessa faixa etária sujeitos detentores de direito a um tipo de formação e instrução fez surgir o pré-escolar. Esse nível de ensino passou a existir e ser reconhecido como parte da educação básica, embora cumprisse a função de ser apenas uma forma de adaptar e familiarizar a criança, antes de sua entrada no ensino primário, uma vez que apresentava elevado índice de repetência e evasão escolar infantil.

Destarte, a escola pública básica, surgida bem antes das creches e jardins de infâncias, já atendia as crianças a partir dos sete anos e continuava com ensino fragmentado, promovendo o ensino primário de cunho prático e curta duração; o secundário, de cunho erudito e longa duração e o ensino superior, surgido somente no final de século XIX. Em todos os casos, a obrigatoriedade e gratuidade aparecem pela primeira vez na constituição de 1934, sendo obrigação do Estado e da família (GHIRALDELLI JR., 2006). Isto permanece até os dias atuais.

Como a escola resulta da estratificação da sociedade, esses níveis, a princípio, continuavam independentes, impregnados das concepções iluministas e vinculados aos aspectos como a formação moral, a disciplina, o controle dos gestos e atitudes, com fortes características de educação compensatória²⁰, a qual está baseada na ideia de “privação cultural”. Esta relaciona o baixo rendimento escolar dos filhos com a pouca instrução cultural dos pais (KRAMER, 1995). Após a Segunda Guerra Mundial, essa tendência ganhou força e influência das teorias científicas do desenvolvimento infantil, ou clínico-educacionais, destacando-se os estudos de Montessori, Piaget e Vigotski.

Em meados da década de 60, os estudos sobre privação cultural, no intuito de superar as deficiências e carências das crianças das classes populares, centraram-se na linguagem e no rendimento escolar, envolvendo questões como a intensificação da ação protetora na área médica, dentária e de serviços educacionais, como se estes resolvessem o problema do fracasso escolar. A teoria da privação cultural aponta o baixo nível de rendimento das crianças tanto no pré-escolar quanto no ensino fundamental em decorrência da cultura de baixa instrução familiar.

²⁰ De origem norte americana, os pensamentos de Pestalozzi e Froebel advogavam que a pré-escola era encarada com uma forma de superar a miséria, a pobreza, e a negligência das famílias (KRAMER, 1995).

Para Kramer (1995), são poucas as intervenções de cunho político-pedagógico a enfrentar e problematizar quanto ao conhecimento, os saberes e as práticas promovidas dentro da escola, no sentido de rever o elevado índice de repetência e evasão, associados à forma como se instituiu a escola e sua cultura escolar.

Observo que mesmo com a abolição dos castigos e a estatização da Escola, é possível que os métodos de ensino ainda configurem-se tradicionais, baseando-se, quem sabe, em um conceito de criança abstrata, homogênea e não histórica. Isto faz pensar que a escola desconsidera a cultura da criança das classes populares, ao impor conteúdos pouco acessíveis à sua realidade, como faziam as escolas tradicionais de décadas passadas. Ignoram que estas possuem local de origem, classe social, família, e principalmente uma cultura peculiar própria da idade escolar, que não diz respeito somente ao processo de escolarização, mas à sua forma de vida, e sua real condição de existência em sua comunidade.

Ao revisitar a história, durante análise acerca dos estudos dirigidos a crianças pequenas, penso que é preciso fortalecer a criança como sujeito do “devir”, que tem o direito de acesso ao conhecimento mas, também, de vivenciar a sua cultura dentro da escola. De outro lado também percebo fortes argumentos que propõem a escolarização da criança pequena, por razões que envolvem questões discutidas anteriormente, como o combate à mortalidade infantil, o assistencialismo, a proteção, o ensino obrigatório e a privação cultural.

Embora as ações educacionais que envolvam políticas de intervenção dentro desse contexto histórico tenham mostrado a preocupação em tirar as crianças pobres das ruas mais cedo, para evitar a delinquência, também tem antecipado a sua entrada na escola pública. A regulamentação do ensino fundamental de nove anos²¹ é uma prova concreta disto. Em contrapartida, a Educação Infantil luta para expandir-se e atender o contingente de crianças até os seis anos de idade, ainda fora da escola. Isso demonstra um esforço por parte da sociedade para proteger e escolarizar a criança o quanto antes, empurrando-a para acelerar-lhe a idade da razão, antecipando-lhe a fase adulta, mesmo que a intenção signifique um sentimento de cuidado e proteção.

²¹ Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, foi instituído o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001 (HADDAD; FERNANDES, 2006)

Nesse processo de escolarização, até hoje considerado irreversível, tem-se questionado como o tempo dessas crianças tem sido ocupado nestes espaços, uma vez que a Escola Nacional se especializou em ensinar conteúdos descontextualizados, quanto à realidade das crianças de classes populares, bem como aquém da realidade dos seus pais. Para Varella e Alvarez-Uria (1992), no percurso da Escola Nacional, foi instituída uma forma de aprendizagem, cuja cultura escolar há muito estabelecida, confronta a criança com o trabalho intelectual de características abstratas e adversas à sua realidade social, distante de sua necessidade, que se não é a primeira, é uma das mais importantes, a necessidade de vivenciar a cultura lúdica de seu cotidiano.

Acrescenta-se a isto que a escola nacional, como espaço de convivência, tem oferecido um repertório de atividades recreativas e lúdicas subvertidas ou voltadas a outra formação, ignorando, além da cultura popular, as manifestações da cultura lúdica, expressas nas brincadeiras e jogos populares.

Deve-se considerar, também, que tudo isto, na relação direta com as características do mundo moderno, gera outras questões, nas quais o tempo, a energia e o esforço tendem a estar compatíveis com a filosofia de vida que se integra aos padrões da sociedade capitalista e a forma de produção das relações, não só econômicas mais também sociais.

A Escola, fruto dessas relações vivenciadas no mundo moderno, continua a acelerar as crianças ao mundo da razão, como o fez em séculos passados; no entanto, apresenta uma versatilidade ao adaptar-se ao modelo de sociedade vigente, na qual o divertimento, a alegria, o lúdico, subvertidos desde épocas medievais, continuam a perder cada vez mais suas características mais nobres ou são transformados em momentos estéreis de divertimento, por conta da supremacia da utilidade, onde tudo é regrado, calculado, vigiado, sempre com a imposição do tempo para estudar, do tempo para brincar, do tempo para rir e festejar.

III O FIO E A TRAMA II: pelas trilhas do brincar na escola

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM (Loris Malaguzzi)²²

A criança
é feita de cem,
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar,
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove,
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo,
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário as cem existem.

²² MALAGUZZI, Loris. **Ao Contrário, As Cem Existem**. Disponível em:
http://www.miudinhos.com.br/artigo_lorismalaguzzi.php Acesso 21/12/2010.

3.1 O LÚDICO E O BRINCAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

“O brincar é o modo de ser da criança, e a brincadeira, sua maneira de experienciar-se e construir-se” (MACHADO, 1998, p. 11).

Na minha busca por tornar preciso o conceito sobre o ato de brincar, encontrei na literatura denominações que circulam socialmente. O resultado aponta para termos similares que se aproximam e se distanciam, o que implica dizer que arriscar uma definição constitui tarefa um tanto desafiadora. Buscar sua compreensão, por outro lado, é o que justifica seguir a trilha do conhecimento e seus significados, apesar de constatar a sua difícil compreensão, por serem termos similares, como brincar/jogar ou ainda brincadeira/brinquedo.

Como a linguagem é o princípio para o entendimento simbólico das coisas e o lugar no qual se articulam expectativas semânticas e sua realização (WITTGENSTEIN, 2003), busquei a explicação da palavra, para compreender os conceitos e significados, que, *a priori*, estão no conhecimento daquilo que experienciamos na vida. Isto deixa margens para o entendimento das denominações encontradas, com vistas ao significado comum entre as palavras que designam o brincar.

Alguns teóricos estudaram características e semelhanças, em busca de significar seus conceitos e uma definição única. Assim é que, a partir dos termos: brincar/jogar ou brincadeira/brinquedo, e devido ao caráter polissêmico encontrado, segui a opção de aqui utilizá-los não para especificar suas variações e desdobramentos, e sim para destacar seu lugar para além de uma atividade específica. Por isso, a meu ver faz mais sentido considerar o brincar como processo cuja noção tem sido construída, no uso do cotidiano e sob a influência de diversas teorias e práticas sociais em acordo com o contexto histórico de cada teórico (JARDIN, 2003), no intuito de pontuar o que me afasta das concepções conservadoras que predominam na escola.

O termo *brincar* vem do latim *Vinculum* e possui derivação de *vinco* depois evoluindo para *brinco*, que significa laço, união. No entanto, tal significado é relativo e não equivalente, nos outros idiomas europeus: os verbos *Spielen* (alemão), *To Play* (inglês), *Jouer* (francês) e *Jugar* (espanhol), significam tanto “brincar”, quanto “jogar” e são utilizados, usualmente, para definir outras atividades, como a

interpretação teatral ou musical (JARDIN, 2003). Porém, nos mais conhecidos dicionários brasileiros organizados por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986), alguns termos aparecem relacionados com inúmeras possibilidades. Por exemplo, é comum encontrar-se o termo brincar, como sinônimo de divertir-se infantilmente ou entreter-se em jogos de criança; recrear-se; distrair-se, folgar.

Por outro lado, o termo *Jogar*, aparece várias vezes na literatura como extensivo tanto às noções de brincar quanto em outras atividades; seu uso é mais frequente para definir passatempos e divertimentos, na maioria, sujeitos a regras. Sobre o termo jogar, Porto (2008) constata que há uma imensidão de significados e certa incompreensão, quando se estende o termo para outros idiomas. Assim:

[...] na língua inglesa “to play” – “brincar” ou “jogar” – a autora percebe que funciona como substantivo, verbo, um advérbio, adjetivo; pode ser um jogo, um objeto para brincar, uma peça de teatro, pode significar ou tocar um instrumento musical, um brinquedo ou ainda realizar alguma coisa de forma divertida, sem definir um significado exato, porem apresenta uma combinação de muitos (PORTO, 2008, p. 43).

Já a brincadeira, longe de ser atividade natural da criança, apresenta um conceito de origem no qual, na maioria dos casos, predomina a concepção estruturalista e organicista de brincar, ou seja, a visão de natureza infantil biologicamente determinada, que cumpre requisitos básicos e pré-determinados (WAJSKOP, 2007). O termo “brinquedo”, por sua vez, aparece definido como objeto que serve para crianças brincarem; jogo de crianças; brincadeira; divertimento; passatempo; festa; folia; folguedo.

Todas essas denominações tratam de acepções bem gerais, existentes no vocabulário usual, nas quais persiste uma total indiferenciação e imprecisão entre os conceitos brincar – jogar – brinquedo – brincadeira (OLIVEIRA, 1986).

Essa imprecisão, para Marcelino (1990), resulta de diferentes significações contraditórias que circulam no contexto social, onde, via de regra, é encontrado um grande número de palavras com tantas definições que não contribuem para sua especificação. Assim, compreendo que está fora do objetivo deste estudo a pretensão de restringir o termo ao uso das palavras. Interessa identificar o percurso histórico do brincar e suas raízes culturais no contexto infantil.

Para Santin (1990), o homem se torna humano dentro da dimensão do sentido e, como tal, constrói um sistema de significados, cuja função o permite criar

representações simbólicas para expressar suas crenças, seus mitos, seus valores. Isto, para o autor, corresponde a uma linguagem simbólica, na qual o homem se humaniza além de constituir o mais fundamental argumento para se falar de criatividade e imaginação, presentes no brincar.

Esses elementos ocupam e constituem lugar importante no processo psicológico iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. Insiste ainda o autor que existe, no homem, uma intencionalidade lúdica de representar e aprender sempre, caracterizada pela capacidade criativa.

Esta intencionalidade lúdica, associada ao brincar, reflete a produção simbólica dos personagens, (sujeitos) que entram em cena por uma forma própria de pensar e agir da criança, que corresponde a um sistema de significações ou ação (SANTIN, 1990). Ao mesmo tempo, faz do ato de brincar um momento em que está articulada a relação das crianças entre si, com os adultos e com a cultura, bem como se constitui um caminho, no qual ocorrem as brincadeiras, caracterizando um processo intenso de participação social, constituídas e reinventadas pela participação coletiva das crianças (BORBA, 2006). Acrescenta Borba que a intencionalidade lúdica é

[...] força propulsora do brincar e do jogar, que corresponde ao modo de ser e estar no mundo da criança, faz desta um ser criativo, cuja "temporalidade" é marcada pela continuidade e pela mudança, e envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação (BORBA, 2009, p.74).

Posto dessa forma, fica mais fácil compreender por que, na literatura, o termo *lúdico*, que vem do latim *ludus*, é mais abrangente e remete às brincadeiras, aos jogos de regras, às competições, à recreação, ou ainda às festas, representações teatrais e litúrgicas (HUIZINGA, 2007, p. 41) e compreender, também, por que este passa a constituir-se na dimensão humana, que torna possível vivenciar inúmeras situações de desprendimento do mundo (SANTIN, 1990).

Considerando-se as importantes colocações feitas na literatura sobre o lúdico, a partir do brincar e do jogar, é salutar rever os trabalhos de autores como Huizinga (2007) e Caillois (1990), que são de grande importância para se redimensionar e confirmar o lúdico como fenômeno concreto e constituinte da cultura, haja vista que, para estes autores, o lúdico se expressa na vida do homem, por uma relação com o

mundo, que está para além da diversão e do entretenimento. Isto é frequentemente relacionado na contemporaneidade, quando se tem como referência o brincar da criança ou os momentos de lazer do adulto.

Huizinga (2007), ao estudar os padrões de cultura como “temas”, “símbolos”, “sentimentos” e “formas”, enfatiza que a própria cultura possui um “caráter lúdico”²³, que acompanha as diversas manifestações culturais, desde as civilizações antigas. Na clássica obra *Homoludens*, refere-se a “lúdico” sob a forma de Jogo, cujo significado compreende

[...] Uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, é dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana [...] (HUIZINGA, 2007, p. 33).

Ao associar as características do jogo com o mundo cultural, o autor encontrou fundamentos para afirmar que o jogo também é uma atividade que sempre esteve e estará presente no mundo. Em sua convicção, é no jogo, e pelo jogo, que uma civilização se desenvolve; atribui isto ao “espírito lúdico”, que guarda estreita relação com a festa e com o sagrado, cuja capacidade lúdica está presente e propicia uma eliminação da vida cotidiana, caracterizada pela alegria, envolvimento, prazer e liberdade (HUIZINGA, 2007).

Para Huizinga, o espírito do jogo ou “espírito lúdico”, está na origem de fecundas convenções sociais, que permitem o desenvolvimento das culturas. Ele preconiza que, no caso dos jogos e brinquedos, estes, ao serem deslocados no espaço e no tempo, no decurso da história, transformam-se em resíduos de sua cultura original, destituídas, porém, de sentido na sociedade em que se inserem, uma vez que na sociedade original constituíam parte das instituições sagradas ou laicas.

A partir das análises de Huizinga (2007), Caillois (1990), propôs, em outro momento, uma conceituação diversa do jogo, tomando como base seu caráter prático. Reitera que o jogo é uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento, cujas características implicam em regras que existem em alguns jogos e não existem em outros; no envolvimento e na fantasia; e na simulação. Dessa

²³ Para Huizinga, a Cultura, em sua forma primitiva, é um jogo, o que não quer dizer que ela nasça no jogo para nunca mais se separar dela; ela surge no jogo, e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter (HUIZINGA, 2007, p.193).

compreensão prática sobre jogos, o autor estabelece uma classificação baseada nas características que fazem dele, o jogo, uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia.

Em face desses atributos, o autor propõe, ainda, uma subdivisão na qual predomina a competição (*Agon*), a sorte (*Alea*), o simulacro (*mimicry*), a vertigem (*ilinx*) (CAILLOIS, 1990). Para o autor, em relação a estas categorias, tudo está inserido no jogo. Porém, elas não abrangem inteiramente o seu universo. Estabelece, ainda que, ao percorrê-las, é possível encontrá-las distribuídas, conforme seus princípios, e dispostas mais próximas entre os pólos denominados *paidia* e *ludus*, cuja configuração se mostra da seguinte forma:

[...] numa extremidade está a *paidia*, a indicar a presença do divertimento, da turbulência da improvisação livre, por meio da qual se exprime uma fantasia incontrolada; na outra extremidade está o *ludus*, no qual se manifesta a necessidade de curvar ante às convenções arbitrarias, estabelecendo-se igualmente uma série de barreiras, a fim de tornar mais árduo o caminho para a obtenção de um resultado desejável (CAILLOIS, 1990, p. 32).

Caillois (1990), ao proceder tal análise, faz relação à subversão lúdica, correspondente ao desenvolvimento da civilização, uma vez que, para este, os princípios dos jogos correspondem a quatro aspectos intrínsecos: competição, procura de oportunidades, simulacro e vertigem. No entanto, imbuídos de uma satisfação própria, tornam-se adequados a uma contribuição útil para o enriquecimento e a fixação de estilos culturais, com a disciplina dos instintos e uma existência institucional.

Embora o texto dos autores apresente limitações relativas ao contexto atual, reconheço o mérito dos seus estudos. Especifico, ainda, entre outros aspectos, aqueles vistos como relevantes para este trabalho. O primeiro relaciona-se a Huizinga (2007) e sua pesquisa. O autor preconiza uma reflexão sobre a função social da atividade lúdica, tanto no jogo, quanto no brinquedo; afirma que, na transposição desses elementos de uma sociedade para outra, há uma mudança na função social do jogo, da brincadeira e do brinquedo. Permanece, porém, a essência lúdica. Assim, penso que, embora uma sociedade reproduza a cultura, através das representações, como o brinquedo, a brincadeira e o jogo, as crianças sempre brincaram e manipularam os elementos que os compõe.

O segundo aspecto relaciona-se ao *status* que o jogo sempre ocupou, tempos atrás, como parte essencial para a vida social. Diz respeito aos estudos de Caillois (1990), que cita o conteúdo variável do jogo, por vezes entrecruzado com o domínio da vida corrente, pois envolve as características do jogo da vida. Isto impulsiona a se pensar no paradoxo que o desenvolvimento da sociedade moderna criou, quando considera que o jogo, a brincadeira e o brinquedo venham a ser ocupação exclusiva da criança, sem deixar de seduzir o adulto, mesmo que este último viva na sociedade moderna, em oposição à essência lúdica do jogo.

Sobre a lógica da sociedade moderna, é possível que tanto o brinquedo, quanto a brincadeira, se degenerem, à medida que o mundo se torna cada vez mais civilizado, ou industrializado (SANTIN, 1996; CAILLOIS, 1990). No pensamento moderno sobre o brincar, a infância é o futuro da vida humana, sendo a criança pensada como imatura, com a vida entregue à imaginação. Assim, deve ser acelerada a idade adulta, com certa carga de preocupação com o futuro, mesmo que para a criança a realidade seja o presente vivido e sentido de maneira direta e imediata (SANTIN, 1996). Para o adulto, ao contrário, a vida é marcada pela dedicação às atividades produtivas, pela valorização dos resultados, pela transformação dos objetos em instrumentos e pela mudança do sistema de símbolos, cuja participação nas relações econômicas pressupõe maior seriedade.

Na síntese de Santin sobre o brincar na modernidade, enfatiza:

[...] a criança sabe brincar e brinca, [...] por não perceber os limites de sua imaginação, [...] o adulto não consegue mais brincar porque está cercado por regras e princípios que o aprisionam e controlam o poder criativo de sua imaginação (SANTIN, 1996, p.21).

Assim, quando as imagens que me vêm à mente, são crianças brincando na escola. Outra lógica circunda estes conceitos, de modo que passo a pensar o lúdico para além dos parâmetros da lógica moderna, segundo a qual o mundo encontra-se racionalizado no tempo e no espaço, preza a lógica mecanicista de uma sociedade industrializada, cujos princípios encontram-se cristalizados na vida cotidiana do homem. Quanto ao brincar, uma lógica adultocêntrica está posta à criança, acelerando-lhe o acesso à vida adulta e ao mundo do trabalho, com o encurtamento da infância.

Em relação ao lúdico, é certo que este contém a alegria, a espontaneidade, o riso, a sorte, a competição, o desinteresse, a criação. Quanto à criança, também penso que considerar o lúdico é reconhecer que a infância é rica em representações e símbolos significativos, os quais resgatam a fantasia e a imaginação, ao mesmo tempo em que transformam a realidade em expectativas. Ao visitar essas teorias acredito, ainda, que na experiência do brincar está a possibilidade para a compreensão das múltiplas facetas, nas quais a sociedade racionaliza e fragmenta o homem.

Para entender o brincar, mais do que um fenômeno cultural, que vai de encontro aos parâmetros da modernidade, segui em busca de fundamentos que respaldem o brincar, como aprendizagem social na escola, sem subverter suas características lúdicas, como fazem os estudos centrados em uma perspectiva inatista. Nesta última, predomina o conceito baseado na natureza infantil, a qual, pelo olhar do adulto, muitas vezes é considerada, na escola, atividade canalizadora de energia, utilizada em momentos de relaxamento, para acalmar o corpo e distrair a mente da criança, após uma atividade intelectual exaustiva ou ainda apenas como entretenimento e distração.

Na contramão do senso comum sobre o brincar, olhando-se a sociedade na qual se está inserido, encontrei fundamentos em estudos que o reforçam como atividade lúdica, numa perspectiva bem próxima da minha percepção sobre a brincadeira na escola. Trata-se de uma aprendizagem que se constrói dia após dia, na fluência da vida, na sociedade, em coletividade, e que incide em um processo complexo, mas contínuo, que marca a criança individualmente, e a inclui no social e no cultural.

Os estudos de Benjamin (2007), por exemplo, reiteram que o ato de brincar, para a criança, constitui-se na sua forma mais autêntica de ser criança. Livre dos pré-conceitos, brinca, constrói, desconstrói, experimenta, subverte a ordem das coisas, remove do lugar, imagina e cria um mundo para si, diferente.

O autor vê que nesse processo do brincar residem a forma e a possibilidade para a criança resistir à ordem estabelecida, resistência essa associada à sua capacidade criativa e à imaginação. Nessa relação que o autor faz da criança com o mundo real, suponho que, além de brincar, caracterizam sua capacidade criadora e, por isso, demonstram a sua singularidade, que as impulsiona a reconstruir, refazer. São atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, jogos e brincadeiras, sobre as quais

estão sempre dispostas a aprender e re-criar; as crianças fazem história a partir dos restos da história (Benjamin, 2007)).

Ao fazer da infância seu objeto de estudo, Benjamin assinala pensar o brincar, como um elemento resultante de uma construção histórica, onde a criança é o sujeito que constitui e significa essa prática cultural. Ao mesmo tempo, revela os contra-sensos do posicionamento adulto em relação à criança, quando o tema é “brinquedo” ou “ato de brincar”. Vê, neste último, a possível mudança e a renovação da experiência, a qual, muitas vezes, alguns adultos não percebem. Ao se voltarem para a criança, almejam ver nesta, a sua infância espelhada, ou o futuro adulto em que se tornará.

A brincadeira, para a criança, no entanto, escapa a esta acepção do adulto. Ao contrário, pressupõe, no entendimento de Brougère (2008), uma aprendizagem social, ao menos nas formas que ela adquire, junto aos homens. Por exemplo, quando pequena, a criança é envolvida na brincadeira por pessoas em seu redor, desde o seu nascimento, em um contexto social. Isto implica dizer que desde cedo inicia esse processo de aprendizagem inserindo-se no jogo pré-existente do adulto. Conclui-se, pois, que a brincadeira é um processo de relações interindividuais, no qual se aprende a brincar.

É uma forma de aprendizagem que, segundo Vigotski (2003), acontece pela ação da criança, em interação com o meio, uma vez que as crianças estabelecem diálogos, diante dos quais criam relações mútuas, renovadas e modificadoras. Isto é possível porque, segundo o autor, signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e, acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas, da mesma forma, que a combinação desses elementos constitui algo novo, criação que pertence à criança, sem ser a simples repetição das coisas vistas e ouvidas do cotidiano dos adultos.

Dito isto, em acordo com Vigotski (2003), compreendo que a capacidade de combinar o antigo com o novo sustenta a base da imaginação, um processo psicológico, articulado com a atividade criadora infantil, ou seja, de reproduzir o novo, mas sempre recombinao elementos da realidade, onde a imaginação está associada a experiência, no sentido de as crianças se apropriarem das referências culturais familiares e de outros espaços, além do material cultural disponível e presente em suas vidas, como, por exemplo, os conteúdos da mídia, do espaço da rua e da escola, não apenas os reproduzindo, mais recriando-os (BORBA, 2009).

Em seus estudos, Vigotski, sempre negou as concepções mecanicistas que sugerem que as experiências e ações, quando imitadas ou repetidas, acumulam-se uma sobre as outras. Isto resultaria na cristalização de um esquema ou um princípio definido de atividade. Assim, penso que a imaginação, apesar de constituir um importante processo psicológico que envolve a faculdade mental da criança, passa, também por experiências, nas quais os sujeitos reelaboram e reinterpretem situações de suas vidas cotidianas e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades.

Na mesma linha de raciocínio, Benjamin (2007) ressalta que as capacidades de imaginar e significar estão diretamente relacionadas ao ser humano que, nessa condição, é o único a apresentá-las. Quanto a isso, diz Benjamin:

[...] Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, das atividades do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente (BENJAMIN, 2007, p.57).

Para Benjamin, aí reside a imaginação que se apresenta relacionada à capacidade mimética da criança, caracterizada pela faculdade de reconhecer e reproduzir semelhanças, e distinguir-se de imitação por não se tratar de uma cópia, pois a criança não perde o sentido em relação ao mundo real. Ao contrário, esta experiência é rica, porque a faz transformar a realidade que lhe é apresentada, uma forma de representação ou de reelaboração da realidade que se apresenta na seguinte situação:

[...] Quando as crianças brincam de ser "outros", (pai, mãe, médico, polícia, ladrão, bruxa etc) refletem sobre suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação da vida [...] (BENJAMIN, 2006, p.36).

Nesta análise, o autor chama a atenção para a forma como a criança se entrega ao jogo e à brincadeira, mostrando por que ela não o faz de forma romântica. Na diluição da criança, no brinquedo ou no momento em que esta se mimetiza com o objeto do brincar, e brinca, por conseguinte. Ambos dão forma à

máscara infantil imaginária, a qual assume os mais diversos personagens, conforme sua curiosidade e interesse.

A partir das contribuições de Benjamin e Vigotski, entendo que o brincar, como constituinte da experiência escolar, pode ser um indicativo revelador da continuidade e da mudança refletida nas ações e vivências infantis, pois nela o inesperado é possível; a criança pode inventar e fazer sempre de novo, porque no ser humano habita o imprevisível. Acredito, também, que a criança, ao passo que forma a sua existência, mostra que o brincar contém a criação e constato, ainda, que a relação entre esses processos é construída a partir de diálogo com a criança, que se manifesta com seu modo de ser, sua maneira de existir; inventar-se, relacionar-se com pessoas, objetos e com o mundo.

Em relação ao lúdico, sou conduzida a pensar na “criança feliz” agora, na construção do futuro já, bem como a partir das considerações sobre o conceito de lúdico, que está na contramão daquele, colocado pela modernidade. A partir desta última, é preciso trabalhar com o conceito de criança como o sujeito do presente, que se constitui na história, na cultura, na sociedade, o que ocorre dentro de um processo dialético e contextualizado historicamente.

Para Jardin (2003), o que se percebe hoje, na relação adulto/criança, é um deslizamento por parte deste último, no que diz respeito ao “ser” criança. Continua a autora:

[...] Em um momento colocam a criança como ser incompleto, inocente, ingênuo, subestima-se a capacidade de criar, de produzir, de pensar, em outro momento a colocam no lugar de perfeita, apta, pronta a enfrentar o mundo assimilando tudo o que aparece [...] (JARDIN, 2003, p. 27).

Para a autora, estas múltiplas formas de perceber as crianças, que surgem na contemporaneidade, traduzem as cristalizações exercidas em séculos passados, como vimos no capítulo anterior, nos quais a criança não tinha lugar de destaque na família, mas depois passou a ocupar uma posição central. Enfatiza, ainda, que esta expectativa em relação ao futuro corresponde a uma forma de socialização ocidental, relacionado ao vir-a-ser²⁴, o qual, em sua acepção, já se encontra inscrito em um sistema determinista, ou seja, o vir-a-ser é determinado, antes de ser. Junto

²⁴ No vir-a-ser reside uma “negatividade”, a infância é a idade do não falante; o aluno é o sem luz; a criança é quem está em processo de criação, de dependência de trânsito para o outro (SARMENTO, 2005).

a este conceito, a autora apresenta outra possibilidade: a criação de um devir criança, que em contato com a multiplicidade que nela mora, a deixa tomar voz. Entende, além disso, que considerar a criança como devir é “[...] vê-la dispor de um saber, o qual ela mesma ajuda a fabricar, e que deve ser reconhecido nas suas experiências cotidianas [...]” (JARDIN, 2003, p.28), da mesma forma que redimensiona a posição da infância, da criança, e o lugar do brincar.

A partir das considerações feitas sobre o lúdico e o brincar, penso que este último assume a importância na vida e na constituição das identidades infantis, uma vez que incorpora, pela experiência e por meio das relações que estabelece com os outros, valores e significados construídos e partilhados pelos sujeitos de uma dada sociedade, classe social, localidade ou faixa etária. Trata-se de uma experiência que não é somente reproduzida; ela se transforma, à medida que a criança acrescenta ingredientes da sua capacidade para re-inventar a própria cultura (BORBA, 2006).

Por essa razão, acredito que a ludicidade deva ser o elemento fundante, no processo de ensino-aprendizagem para crianças que frequentam o espaço escolar, onde a brincadeira é uma das formas segundo a qual a criança pode dar significados às coisas; e o brincar na vivência escolar torna possível a ampliação deste, como conhecimento produzido pela criança.

Neste sentido, é necessário que a Escola se questione a respeito das práticas conservadoras, seja ela naturalista ou reprodutivista, e passe a refletir a dimensão cultural do brincar, no processo de constituição, não só da identidade, mas da formação humana da criança, justamente porque o brincar compõe um dos pilares das “culturas da infância²⁵”. Nelas, as crianças podem interpretar, representar e agir sobre o mundo, constituindo um saber e um conjunto de práticas partilhadas em que desenvolvem coletivamente suas brincadeiras. Além disso, a possibilidade do brincar, como parte de um processo contínuo para a criança na escola, pode significar, também, o direito de vivenciar o brincar e o jogar, pois constituem uma experiência de cultura, um processo interativo e reflexivo, o qual envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo, da mesma forma que ampliam os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor.

²⁵ Compreendida: “significações e forma de ação social específicas que estruturam as relações das crianças ente si” (BORBA, 2006, p.39)

3.2 DAS BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS ÀS CULTURAS INFANTIS

A criança, ao nascer, já se encontra e faz parte de um tempo histórico, de um grupo e classe social específica, em uma relação que se estabelece por meio de interação, na convivência com o adulto e a sociedade. Somente a partir dessa relação, se pode pensar em cultura lúdica como algo que se constitui uma bagagem cultural para a criança e pela criança. Tal herança, inserida no convívio social, se incorpora de modo dinâmico à Cultura, por sua capacidade criativa²⁶, na qual a análise das brincadeiras no cotidiano infantil, dentro da Instituição Escolar, tem como referência a criança, em seu contexto sócio-histórico.

Assim, ao observar a conjuntura dos estudos voltados para a criança, percebo que se apresenta uma tendência a querer reconhecer a autonomia conceitual da Infância, como categoria geracional e a considerá-la sujeito dessa categoria a ser estudada em sua alteridade, heterogeneidade e identidade. Isto se dá, sobretudo, por sua expressividade e linguagem que parecem estar presentes no estudo das Culturas Infantis que será discorrido mais adiante.

Por essa razão, é necessária a reconstrução dos conceitos de cultura e uma abordagem que permita identificar sua dinâmica, dentro do contexto no qual a criança apreende o mundo. Logo, tornam-se imprescindíveis os estudos sobre o brincar, pois estes apontam para uma relação de aproximação com o contexto maior, no qual se encontram as crianças, já que o brincar é parte da dimensão cultural e lúdica que compõe o ser humano.

Do Latim *colere*, cultura significa cultivo e cuidado com as plantas, animais e tudo que se relaciona com a terra. No decorrer do tempo, com algumas particularidades, “cultura” passou a articular-se à ideia de civilização, também vinda dos vocábulos latinos *civic* e *civitas*, que significam homem educado, polido. Isto permitiu que “cultura” exprimisse o aperfeiçoamento moral e intelectual, com a definição sendo o “[...] processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, que é facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos [...]” (CUCHE, 2002; GOHN, 1999).

²⁶ Inerente ao homem, que, “é criação e sendo criação, é o único que apresenta a capacidade de significações, justamente porque é um ser que cria alteridade, que é fonte de alteridade e altera a si mesmo” (CASTORIADES, 1992; p. 91).

Esse conceito, cuja base funda-se nas Ciências Naturais, reflete uma cultura homogênea que se universalizou e a tudo tentou explicar pela evolução e pelo desenvolvimento da espécie humana. Para a criança, pensou-se o desenvolvimento humano como um processo de atualização de capacidades, já potencialmente dadas, que nascem com os indivíduos, dependentes apenas do aspecto maturacional (PINTO; ROCHA, 2005) e a brincadeira, como característica inata. Do mesmo modo, cultura, como aperfeiçoamento moral, implicou na forma de pensar e agir, cujos fins incidem no privilégio de alguns trabalhos e valores ou a maneira pela qual os indivíduos podem se tornar cultos, ou enobrecidos na mente e no espírito, diferenciando-se e sobrepondo-se a outros.

Afirma Cucho (2002) que, apesar das variações conceituais, existe uma coerência simbólica, que vai em direção a uma coletividade ou a um grupo de indivíduos, o que permite se pensar na renovação de tais conceitos. Para o autor, nenhuma cultura existe em estado puro, sempre igual a si mesma, sem ter jamais sofrido a mínima influência externa. Desta característica, cultura passou a ser vista como tendo um caráter relacional, dotada de sentidos e significados nos processos de interação, ou seja, analisada em relação ao outro, ou a outra cultura. E seu caráter relacional entendido como algo em movimento, que guarda estreita relação com a ideia de mudança e transformação social. Isto se tornou imprescindível para se pensar a humanidade na diversidade, para além dos termos biológicos.

A partir da ideia de relação com o outro, contrária a socialização da criança em que vigora o pensamento adultocêntrico²⁷. Ressalto que nos estudos sobre o brincar, este pode ser revelador da riqueza dos sentidos, que permite a compreensão de determinada sociedade e cultura, com ênfase na criança como sujeito ativo desse processo.

Neste sentido, a brincadeira da criança, cujo conceito faz parte de uma estrutura complexa e hierarquizada, recebe estruturas da sociedade, o que lhe confere um aspecto específico. Um exemplo disto está na diferença de gêneros, de sexo, de gerações e, até mesmo, de idade, meio social, regiões e nações. Para Brougère (2008 p. 51) “[...] a cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma, ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social [...]”.

²⁷ Entende-se por pensamento “adultocêntrico”, a ideia de criança, primeiramente com a conotação de adulto em miniatura e mais recentemente, com vistas ao futuro adulto.

Dito isto, se afirma que a cultura lúdica não é só composta de estruturas de brincadeiras, de manipulações em potencial, que podem ser atualizadas, dispõe de certa autonomia, de um ritmo próprio e não deve ser entendida apenas em sua interdependência, com a cultura global de uma sociedade específica. Segundo esse autor, a cultura lúdica é estratificada, compartimentada, e não acontece do mesmo modo em todos os lugares onde a brincadeira é possível, pois, em cada espaço diferenciado como, por exemplo, na casa onde moram, na rua ou na escola, as crianças adotam aspectos específicos de suas brincadeiras.

Para Fernandes (2004), na cultura lúdica infantil existem elementos que se deslocam no tempo e no espaço, de meio e de posição (localidade); contudo, conservam a mesma “função social”, carregando os valores sociais e tradicionais padronizados, que são transmitidos nos momentos de culto ou lazer aos membros da comunidade. Para o autor, nem tudo provém da cultura do adulto; certo está que cabe à criança receber os traços culturais que se tornaram coisa cristalizada e tradicional, entretanto podem aceitar ou recusar o que lhe é transmitido.

Vigotski (2003) afirma que a criança cria, reproduz, adapta, transforma e recria o real. Ressalta que ao brincar, a criança comporta-se como se estivesse adiantada para o seu tempo cronológico, o que o faz discordar da ideia de que as crianças reproduzem o que os adultos fazem em suas ações. Para o autor, a criança em aprendizagem, possui uma zona de desenvolvimento proximal e superior²⁸ que a faz progredir, a partir da relação de interação com o outro, com o meio social e com a cultura a qual está inserida.

A partir das considerações à criança, como um ser “[...] dotado de uma inteligência prática e de uma fala inteligente, as quais estão associadas à descoberta dos signos²⁹ [...]” (VIGOTSKI, 2003) e ao estender esse pensamento para a atividade lúdica, acrescenta Vigotski que, tanto a brincadeira, como o brinquedo, passam a ter um significado próprio, num sistema de comportamento social, cujas ações são dirigidas a objetivos definidos, porém espelhadas pelo filtro do ambiente onde a criança se encontra. Mas isto, não implica dizer que esse processo aconteça de forma estanque e fora de um contexto sócio-histórico. Ao

²⁸ “[...] O conceito de zona proximal possibilita entender o sujeito num espaço de fronteiras (não demarcáveis), trafegando entre o que ele sabe e o que não sabe, ou sabe parcialmente [...]” [PINTO; ROCHA, 2005].

²⁹ “[...] A Atividade simbólica dos signos tem uma função organizadora específica que invade tal processo, no uso dos instrumentos, e produz novas formas de comportamento [...]” (Vigotski, 2003, p.32)

contrário, está condicionado ao meio em que a criança vive e constrói sua trajetória e, às condições inerentes tanto ao indivíduo, quanto ao coletivo.

Sobre o brinquedo, a percepção da criança se encontra preenchida, em toda parte, pelos vestígios da geração anterior, com as quais está em contato, o que inviabiliza pensar-se em brinquedos, no âmbito da fantasia ou fora de uma situação real. A respeito disto, Benjamin (2002) acrescenta que o brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, tanto da criança com os adultos, quanto dos brinquedos com a criança. A esta última cabe a aceitação ou negação do objeto, por conta da imaginação que é constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens. E isto é o que permite aos sujeitos certa liberdade para agir, quanto às restrições impostas pelo contexto vivido, e torna possível transformá-lo.

Por esse pensamento o autor chama atenção para o fato de que é incorreto supor que “[...] são as próprias crianças movidas por suas necessidades, que determinam os brinquedos [...]” (BENJAMIN, 2002 p. 96). Afirma, ainda, que há uma preocupação exagerada em pensar no brinquedo, como criação da criança ou para a criança, da mesma forma que há no brincar a demasia que traz o olhar do adulto, exclusivamente sob o prisma da imitação.

Isto é possível, na compreensão do autor, porque o adulto, como criança e ao nascer, já se integra em uma história e uma cultura: a história e a cultura de seus antepassados, próximos e distantes, que se caracterizam como peças importantes na construção de seu desenvolvimento. Ao longo dessa construção, estão presentes as experiências, os hábitos, as atitudes, os valores e a própria linguagem daqueles que interagem com a criança, em seu grupo familiar (VIGOTISKI, 2003; BENJAMIN 2002).

Para Brougère (2008), o brinquedo é produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos e, como objeto, também é portador de significados e significações, pois remete a elementos legíveis do real e do imaginário de uma sociedade. Por esse motivo, para o mesmo autor, o brinquedo é o suporte de representações e a brincadeira pode ser entendida como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo, cujo valor social está ligado à definição de cultura, como um conjunto de significações produzidas pelo homem.

As ideias de Brougère em relação ao brinquedo e a brincadeira confirmam que nestes reside a riqueza dos sentidos, a qual permite a compreensão de

determinada sociedade e cultura, ou a compreensão de um processo de relações interindividuais, que apresenta uma função humanizadora. O brincar, por sua vez, também se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos, no contexto histórico-social, onde se inserem. A criança é impregnada por esta imersão, “[...] é iniciada por pessoas que cuidam dela, de quem inicialmente é o expectador ativo e depois o real parceiro” (BROUGÈRE, 2008 p.97) e nesse desenvolvimento a criança passa a compreender, dominar e depois produzir uma situação específica, distinta de outras situações.

Por esse motivo, falar dos elementos que compõem o brincar é abordar um processo profundamente enraizado na história individual e social de cada ser humano (VIGOTSKI, 2003; SANTOS, 2003), com base nas significações aprendidas pela criança e atribuídas à sua percepção da realidade (GUERTZ, 2008; VIGOTSKI, 2003) e de memória. Esta última, entendida como processo social, dentro do qual, indivíduos marcados por um contexto histórico não estão isolados, mas interagem através de estruturas psíquicas e sociais determinadas (BOSI, 1994; SANTOS, 2003).

Na brincadeira, as crianças são ora envolvidas pela sociedade e pela cultura, ora são produtoras desse processo. Por isso, entendo que:

[...] Re-criar o passado é impossível, porque o movimento que fazemos de interiorização do outro mantém em nós vida, pensamento, corpo, voz, olhar e alma do outro, embora na forma de sinais, símbolos, imagens e representações mnemônicas, que são apenas fragmentos lacunares, dispersos e separados [...] (SANTOS, 2003, p.160).

Então, ao falar da experiência da criança como parte integrante da cultura, especialmente de uma cultura lúdica, (a brincadeira), apesar de não ser predominante em toda infância, surge como outras atividades presentes no seu desenvolvimento, e apresenta valor significativo dentro de um processo que afeta, de um lado, a imaginação e, de outro, a memória social de grupos infantis.

Sobre a imaginação, Vigotski enfatiza que, “[...] representa uma forma especificamente humana de atividade consciente; uma função da consciência que surge da ação [...]” (VIGOTSKI, 2003, p.124). Logo, uma situação imaginária só é compreensível à luz de uma situação real de fato acontecida. Afirma o autor que,

neste caso, um objeto como, por exemplo, um brinquedo³⁰, seria muito mais a lembrança de algo que tenha acontecido, que da imaginação e, portanto, mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. Como significado e ação são duas variáveis correlacionadas, um olhar superficial pode intuir a se pensar que no brinquedo a criança é livre para determinar suas ações, mas essa liberdade “[...] é ilusória, porque suas ações estão subordinadas aos significados dos objetos e a criança age de acordo com eles” (VIGOTSKI, 2003 p.136).

Das criações anônimas que não se capitalizam, as brincadeiras, envolvem as operações culturais (que) são dinâmicas e suas trajetórias são indeterminadas. Nas cenas do cotidiano entendido por Certeau (2008) como “[...] cultura comum ou a apropriação (ou reapropriação) – o consumo ou recepção, considerada como uma maneira de praticar [...]” focalizam infinitas maneiras de fazer. É neste cotidiano que as brincadeiras infantis, como suporte de representações, são influenciadas por uma cultura maior, ou a cultura de consumo, por exemplo, pela imagem televisiva.

Entretanto, assevera Brougère, que nesta interação a brincadeira apresenta-se como algo a mais que imitação servil, daquilo que é visto na imagem. Assim como para Certeau (2008), as crianças, também se apropriam dos bens culturais produzidos, dos temas que lhes são propostos no quadro das brincadeiras usuais, as quais podem ser combinadas, utilizadas, transformadas no âmbito de uma estrutura lúdica. Logo, vista pelo enfoque de sistemas de significados, no qual as crianças estão inseridas, considera-se o que já está na sociedade e não fora dela.

Mais que imitação servil, Segundo Brougère (2008) as crianças nas vivências diárias retiram elementos do repertório de imagens que representam a sociedade no seu conjunto, e o fazem pela incorporação de componentes produzidos que são expostos em forma de imagens variadas, proferidas não só pelo adulto e para a criança, mas também constituídas nas relações de interação, em suas culturas de pares, em espaços variados, entre eles, em casa, nas praças, nas ruas ou na escola.

Acerca das imagens televisivas, não basta que estas sejam apresentadas na televisão, nem mesmo que agradem, para gerar brincadeiras; é preciso que se

³⁰ O autor utiliza o termo “brinquedo” como forma de atividade simbólica e articula o caráter especial das necessidades da criança que são as motivações, tendências e incentivos que estas experimentam ao criar situações imaginárias que estão relacionadas à atmosfera afetiva emocional do brinquedo (VIGOTSKI, 2003, p. 22).

integrem ao universo lúdico das crianças, às estruturas que constituem a base da cultura lúdica, e, especificamente, à lógica da brincadeira infantil, na qual estão as estruturas das formas simbólicas, que podem ser revestidas de conteúdos significativos (BROUGÈRE, 2008). Isto quer dizer que a imagem televisiva, em sua gênese, pode, mesmo, chegar a propor inculcações a partir das brincadeiras infantis, da mesma forma que as crianças podem se apropriar destas. Isto propicia a ela aceitá-la ou negá-la.

3.3 ÀS CULTURAS INFANTIS

Ressaltei acima que nenhuma cultura é isolada, cada uma atribui vivências às crianças, em lugares diferenciados; uma atribuição que se apresenta ligada a multiplicidade dos aspectos que constitui o humano essencialmente revelador de como as brincadeiras são transmitidas e/ou permitidas às crianças de qualquer contexto social, ou mesmo que revele o brincar como característica da criança, experimentada ou construída na relação com o outro

Nesse sentido atendo-me ao olhar que ressignifique a ação propositiva dos sujeitos, por isso destaco o estudo sobre as culturas infantis, o qual tem ocupado lugar especial, principalmente, quando se entende a brincadeira como “fenômeno da cultura e espaço no qual se configura um acervo comum, onde os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas e faz do brincar o pilar das culturas infantis” (BORBA, 2009, p. 71).

Não obstante, dar voz e vez às crianças nesta discussão é ter conhecimento que existe um movimento de lutas, o qual faz parte de um contexto histórico-social e nasce igualmente da mobilização de grupos e movimentos sociais, especialmente os que tratam das questões identitárias e das vozes silenciadas (GIROUX, 2003; McLAREN, 1997).

Ao se considerar a singularidade das culturas infantis e as determinações sociais e econômicas, que interferem na condição dos sujeitos que compõe essa categoria. Vem a exigência de se reconhecer, também, a heterogeneidade e as desigualdades sociais presentes nos conflitos culturais que marcam igualmente a violência contra as crianças, o trabalho Infantil e, mais recentemente, sua entrada no mundo midiático e digital. Desses contracensos que compõe aspectos relativos às

culturas infantis, ressalta-se a discussão dentro do espaço institucional que é a escola.

Ancorado no olhar multicultural, este trabalho pode conduzir a maior visibilidade das vozes marginalizadas, que expressam nas particularidades históricas, em especial, da criança brasileira, nas quais o passado remete a muitas crianças anônimas em um país marcado por diferenças regionais e de condições sociais extremistas, cuja identidade manifesta, em mesma proporção a riqueza e a pobreza material (Del PRIORE, 2008).

De sua relevância no cenário social, tal preocupação sempre foi bastante sensível aos folcloristas brasileiros que se debruçaram nesta temática, deixando a rica contribuição de seus trabalhos na expressão que hoje conhecemos como Cultura Infantil, conhecida anteriormente como manifestação da cultura popular.

Suas evidências são observadas nos estudos de Silvio Romero, Câmara Cascudo, Alceu Maynard, Mário de Andrade (FARIA, 1999; OLIVEIRA, 1986). Somente a partir dos anos 70, no Brasil, é que as ideias mundiais debatidas na UNESCO sobre infância e criança influenciaram as dimensões, tanto políticas quanto sociais. Por sua relação com o marco do dia Internacional da Criança, em 1979, deu início ao ‘mergulho’ no trabalho teórico objetivando compreender a visão de infância, presente na cultura popular e na pedagogia (KRAMER, 1996).

Assim é, que nos estudos de Fernandes (2004) sobre “Folclore e mudança social na cidade de São Paulo”, encontram-se subsídios consistentes para se falar de cultura Infantil. O autor, em seu pensamento, advoga a existência de uma cultura infantil composta de elementos culturais, quase exclusivos das crianças marcadas por sua natureza lúdica atual, de onde se observa uma distinção entre “folclore infantil” e “cultura infantil”. Ressalta o autor que esta última, assume características mais inclusivas que a primeira e traz consigo a conotação específica, no que diz respeito ao segmento da cultura total partilhada e, de modo particularizado, nos grupos infantis.

Apesar de ser um estudo realizado fora das fronteiras escolares, Fernandes (2004) deixa suas contribuições, ao afirmar que nem tudo o que existe na cultura infantil ou corresponda às coisas de crianças, provém da cultura adulta; existem elementos formulados a partir de seu patrimônio cultural, ações modificadoras, fruto da socialização das crianças em situações de convivência regulada por sua própria vida social.

Na Pedagogia, Paulo Freire e Célestin Freinet, pensam adultos e crianças como cidadãos, “[...] criadores *de* e criados *na*, produtores *da* e produzidos *na* história, feitos *de* e *na* linguagem” (KRAMER, 1996, 14 grifos do autor) e também fornecem indícios para ampliar o conceito de infância, cuja prática de pesquisa leva ao reconhecimento da criança como sujeito e não como objeto. Isto redimensiona o conceito de cultura infantil, como produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (seu espaço de convivência), sem deixar de ser jamais cultura atualizada, fora de seu tempo ou contexto.

Na ação infantil, existe o potencial criativo que vai se expressando em uma experiência cultural, na qual se atribuem significados diversos às coisas, aos fatos e artefatos e, como as crianças não formam uma comunidade isolada; elas constituem um grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento (KRAMER, 2006). Sentimento de pertença que muitas vezes a escola desconsidera, interferindo em sua condição de existência, a qual, entre outros motivos, aparece associada ao não reconhecimento da diversidade cultural e da desigualdade social da criança brasileira.

Tal fato está relacionado, sobretudo, com as consequências do mundo moderno, cujo contexto é caracterizado pelo acelerado desenvolvimento urbano e a crescente violência nas grandes capitais, que se espraia por todo o país. No entanto, se de um lado esta configuração social tem contribuído para continuar o processo de isolamento da criança, em virtude dos tempos e espaços do brincar (CORSINHO, 2009), de outro, não se pode afirmar que isto, apesar de afetar o convívio das crianças, é um potencial determinante em suas vidas.

No campo sociológico os estudos de Sarmiento (2005) sobre culturas infantis, contribuem para a investigação das crianças, com base nos estudos da infância como categoria geracional própria, e tende ao reconhecimento crítico dessa alteridade. O autor propõe uma revisão crítica das perspectivas teóricas que constituíram o objeto infância, como a projeção do adulto em miniatura ou como o adulto imperfeito em devir, na tentativa e esforço de desconstruir os constructos prefixados e de investigação empírica, nos quais:

[...] A alteridade da infância constitui um elemento de diferenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como atores, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna [...] (SARMENTO, 2005, p.372).

Dentro dessa perspectiva, o princípio da alteridade “se exprime no quadro de um reconhecimento das crianças como os múltiplos - outros, perante aos adultos, por efeito da variedade de condições sociais” (SARMENTO, 2005; p. 372), nas quais são construídas identidades em relação ao outro.

Esta é uma realidade mostrada pela História, segundo a qual as relações estabelecidas com a infância expressam certa indiferença a uma cultura que não reconhecemos, e está relacionada com os conceitos sobre infância e criança que a sociedade moderna também universalizou com base em um padrão de comportamento, que perpassam questões de classes, raça, gênero (KRAMER, 2006). Trata-se de um padrão comportamental que, segundo Kramer, tem negado a cultura popular, ao se identificar com as classes mais abastadas, caracterizado por critérios de idade e de dependência do adulto, de acordo com a inserção da criança nessas categorias.

A respeito da Escola, Kramer (2006) enfatiza que o trabalho pedagógico precisa refletir a formação cultural e passar a favorecer a experiência, com o conhecimento científico e com a cultura, tanto na sua dimensão de produção cotidiana, quanto da dimensão historicamente acumulada, pois a educação é uma prática social e inclui além do conhecimento científico, a arte e a vida.

Dito isto, entendo que talvez seja possível repensar as relações sociais com as crianças, no sentido de aproximar os sujeitos envolvidos na pesquisa em educação, pois há tempos os trabalhos sobre crianças são escritos a partir do olhar do adulto ou do pesquisador, sem que a voz da criança enseje sua participação na pesquisa.

Desse modo, a sociologia da infância, ao perspectivar estudos que destacam o reconhecimento da sua alteridade, marca as culturas da infância como porta de entrada para os estudos das ações infantis, sobretudo definidas pelos usos das linguagens, cujas brincadeiras como práticas culturais infantis representam uma forma de significar o mundo (SARMENTO, 2005).

Tal linguagem somente é reconhecida com a ideia de culturas infantis que tem origem na validade dessa alteridade e sua concretização no acontecimento da infância, em que as crianças são sujeitos competentes e têm capacidades de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios (SARMENTO, 2005). Isto porque, o fazem de forma distinta e particular para lidar com tudo o que as rodeiam, e que diferem dos pensamentos e sentimentos dos adultos.

Entretanto, compreendo que é necessário reconhecer os limites dessa discussão, quanto à posição da criança em relação à hierarquia das decisões, principalmente no que concerne aos aspectos considerados relevantes na sociedade, e que estão longe de ser administrados por crianças.

Até o presente momento, a História tem fornecido provas concretas de que as ações efetivamente de ordem pedagógica, ética e política, relativas às crianças, passam, majoritariamente, pelas aspirações e decisões dos adultos e que em nenhum lugar do mundo as pessoas em faixa etária tão jovem, como as crianças até 6 anos de idade, organizam-se em defesa de seus direitos e interesses. Quem seria, senão o próprio adulto, a dar o primeiro brinquedo e a iniciar uma brincadeira com criança? Quem, senão o adulto, a traçar a socialização à qual a criança deve ser submetida?

O olhar da sociologia da infância acrescenta à valorização da criança, por sua capacidade para produzir símbolos e a constituição de suas práticas, representações, crenças e valores, organizados social e culturalmente (PORTO, 2008). Assim, da preocupação com heterogeneidade, as “culturas infantis” também tem se envolvido com os impactos do que é produzido culturalmente, não só para o adulto, mas para as crianças, uma vez que isto repercute na formação de suas identidades e subjetividades (KINCHILOE, 2004; GIROUX, 2003; McLAREN, 1997).

Porto (2008) ressalta que houve um redimensionamento do propósito infantil ao longo da história, sob olhar cuidadoso das culturas infantis. A autora, parte das observações que a sociedade atual reserva e inclui as crianças no novo sistema midiático, o qual considera o universo lúdico, como acesso mercantil na sociedade contemporânea. Afirma que nessa perspectiva deve-se atentar às preocupações que passam pela forte influência da Indústria cultural, que atua sobre as crianças e pode determinar seus comportamentos, em termos de vivências e experiências.

Para Steimberg e Kinshiloe (2004) a Indústria Cultural, apropria-se da cultura popular e afere-lhe nova roupagem, fazendo uso de articulações desenvolvidas conforme o movimento do mercado consumidor, o qual lhe exige as adaptações necessárias para a fabricação de produtos vendáveis. Tais adaptações incidem sobre o mundo das imagens e conteúdos apresentados que mascararam questões vividas no ambiente social, mas que estão latentes na vida da criança, como: questões de gênero, raça e classe social.

A forte influência da Indústria Cultural sobre a infantil e seus impactos sobre o comportamento, tem levado a questionamentos de estudiosos que ao detectar a rebeldia de crianças e jovens atribuem isto a falta de autoridade dos pais, ao movimento feminista e na luta das mães trabalhadoras por espaços na sociedade. Acreditam Steimberg e Kincheloe (2004), que isto não explica a situação complexa apresentada. Ao contrário, pensar dessa forma é não problematizar a real situação que precisa ser refletida para além do controle dos pais sobre os filhos.

Pois está relacionada à conjuntura atual do modelo de sociedade, que inclui vários aspectos entre eles: família não nuclear; aumento do número de mães solteiras; o pouco tempo de dedicação dos pais aos filhos, tanto para educá-los, quanto para os momentos de lazer, em função do trabalho; a especulação urbanística que se apodera dos espaços de lazer, nos grandes centros urbanos; e a violência que aumenta em todos os espaços de convivência.

No que diz respeito às informações no mundo da mídia, seus produtos chegam até as crianças pela indústria cultural. São informações antes restritas aos adultos, quando a infância era protegida e não se tinha acesso aos recursos tecnológicos, como a TV, vídeos, revistas, brinquedos industrializados e outros serviços e são transformadas em um mundo imaginário que beira a ficção e a realidade das crianças. Porém, quando observadas mais de perto, por exemplo, nas brincadeiras infantis, podem se reproduzir como modelo de vida e convivência.

Isto não quer dizer, contudo, que se inviabilize o conceito de culturas infantis como repertório intrinsecamente produzido também pela criança. Existe um conjunto de atividades, ações, significações vivenciadas e artefatos, também produzidos por estas, que não são totalmente redutíveis aos produtos da indústria cultural e aos seus valores e processos, ou unicamente aos elementos integrantes das culturas escolares (SARMENTO, 2005).

Análise semelhante em relação à Indústria Cultural já era preocupação nos estudos de Benjamin (2002), quando teceu suas primeiras observações em relação aos brinquedos industrializados, que perderam a autonomia da produção artesanal e manufatureira para a o monopólio da fabricação dos brinquedos em massa, produzidos nas indústrias. Entretanto este nunca descartou o poder de resignificação do brinquedo e do brincar, tendo em vista a capacidade criadora da criança, que é forte e movida pela curiosidade, que impulsiona a criança a

desconstruir e construir continuamente, reelaborando o mundo que a sociedade lhe apresenta como pronto e definido.

Para Brougère (2008), mesmo o que é produzido para crianças precisa ser relacionado com o repertório infantil, ou seja, mesmo sendo produzido e direcionado às crianças, somente tem sentido se for possível sua interpretação e ressignificação; ao contrário, não tem sentido de ser. Para o autor, cultura é “[...] um conjunto de significações produzidas pelo homem, um processo que permite à criança entender a sociedade e a cultura pelo mundo das imagens e símbolos [...]” (Id., 2008, p. 40). Destaca ainda, que as informações situadas dentro de um campo cultural são traduzidas à realidade em um universo imaginário para a criança, no qual ela se expressa e capta novas produções.

No entanto, para que isso ocorra, as crianças precisam dispor de um banco de dados expressivos. Em outras palavras, precisam dominar os mediadores³¹ correspondentes a representações, imagens, símbolos e significados. Nesse caso seria mais apropriado usar-se o termo “impregnação cultural”, que significa: “[...] mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações com formas diversas e variadas” (BROUGÈRE, 2008, p.40).

Dito isto, também se entende que o estudo das culturas infantis tende a reconhecer que as brincadeiras são construídas por um conjunto de formas, significados, objetos e artefatos que conferem à criança modos de compreensão sobre o mundo que é diferente em relação ao olhar do adulto e que, como práticas culturais, guardam intrínseca relação com a constituição de suas subjetividades e identidades.

Assim, volta-se ao conceito de infância, o qual, na perspectiva de Brougère, vem a ser o momento de apropriação dessas fontes diversas, sendo seu suporte de manifestação a conduta lúdica, cujo diferencial para a criança consiste em saber que não está diante de uma reprodução fiel da realidade, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada.

Logo, a impregnação cultural é o que completa o mundo das significações, de referências culturais, seja por objetos ou brinquedos que lhes são apresentados.

³¹ O termo “mediadores” são os códigos presentes na cultura que representam o real, não deve ser confundido com mediador social, pois este refere-se a participação do outro (entendido como todo homem que afeta a constituição do sujeito).

Ocorre que na brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos. Ela deseja manipular imagens, significações, símbolos e tudo o quanto seja parte dessa impregnação cultural, à qual está submetida. Como resultado disso ela passa a ter acesso a um repertório parcial da civilização.

Na análise de todos os aspectos mencionados até aqui, destaco especialmente a brincadeira, por ser, entre outros, usada pela criança para se apropriar dos conteúdos que lhes são apresentados. Por essa razão, entendo que esta também se confronta com a cultura. Nela, é possível apropriar-se do mundo exterior, por uma atividade que a criança domina, movida sempre pelo interesse e pelo prazer, em conjunto com a capacidade para adaptação, a transformação e a criação.

IV AS MANHAS E ARTIMANHAS DO BRINCAR



Figura 6: Alunos em sala de aula
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.



Figura 7: Atividades lúdicas em sala
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.



Figura 8: aula de Educação física na quadra de esporte
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.

Educamos crianças e jovens porque eles nasceram. Porque vieram ao mundo sem saber quem são, quem somos nós que os antecedemos, e o que é este mundo que compartilharemos juntos por algum tempo e que, um pouco adiante deixaremos para eles, adultos. Educamos os que nascem porque esta é a única maneira – escolar ou não – de criar pessoas e recriar mundos de interações entre pessoas. Mundos que culturalmente transformam atos em gestos em ações regidas por acordos sociais de sentidos e por consensos de significados. Educamos para que o outro – a educanda, o educando – sejam como nós ou, se possível, melhores do que nós. Para que sejam tal como nós acreditamos que somos, habitantes conhecedores, conscientes, e criativos de um mundo cotidiano (BRANDÃO, 2002, 140).

Esta seção se materializou no decorrer das informações coletadas com intuito de explicar a brincadeira vivenciada na escola, sobre o enfoque da cultura lúdica. Assim, se constitui como um esforço em analisar primeiramente as brincadeiras vivenciadas pelas crianças, a articulação que a criança faz com o mundo a partir da brincadeira e do contexto que a engendra, bem como elencar em que momentos a criança inserida neste ambiente se manifesta em conformidade ou resistência ao que lhe é apresentado.

Na observação participativa foram identificadas 39 brincadeiras, que apresentam alguma similaridade com: brincadeiras populares, brincadeiras que acontecem no âmbito pedagógico e brincadeiras que são influenciadas pela cultura midiática. Nas entrevistas realizadas a partir das brincadeiras encontradas e das falas das crianças, foi organizado um conjunto de temáticas que apontam para uma relação com as brincadeiras encontradas na escola e os mecanismos de proibição, controle e resistência às brincadeiras infantis, bem como as estratégias das crianças em resistir ao ordenamento instituído pela cultura escolar.

As temáticas foram extraídas das observações e falas das crianças e correspondem a imaginação e a memória; ao cotidiano da criança e cultura de consumo; gêneros, grupos e pares; a interatividade e aos saberes do brincar. Por entender que tais temáticas se fazem presente nas brincadeiras, independente do lugar e tempo do brincar, estas serão discorridas no desenvolvimento dos textos, conforme as subseções apresentadas adiante.

A análise do material coletado foi realizada com base no método da Interpretação dos sentidos, cujas análises consideram os dados de uma pesquisa como formas simbólicas³². Sobre isto, Minayo (2002, p. 99) assevera que o ato de compreender “caminha na direção de interpretar e estabelecer relações para chegar a conclusões, [...] no caminhar entre aquilo que é estranho – busca-se esclarecer as conclusões sob as quais surge a fala”. Desse modo, os resultados foram organizados a partir das observações e das entrevistas analisadas com base na interpretação das interações das crianças em grupo e da linguagem infantil

³² Forma simbólica refere-se a uma ampla variedade de fenômenos significativos, desde ações, gestos e rituais até as manifestações verbais, textos, programas de televisão e obras de arte (THOMPSON, 1995).

articulada a partir dos diálogos³³, nas entrevistas e rodas de conversas sobre o brincar.

Desta forma, se trabalhou com o entendimento de cultura como manifestação do simbólico e das significações apreendidas pela criança, atribuídas a sua percepção de realidade (GUERTZ, 2008; VIGOTSKI, 2003). Porém, não se pode deixar de considerar seu aspecto relacional, disponível ao que é produzido para criança pela cultura de consumo, pois nesta trama, em consonância com Brougère (2008), nota-se que as crianças fazem parte de um contexto sócio-histórico e são ora envolvidas pela sociedade e pela cultura, ora se constituem sujeitos ativos deste processo.

A cultura lúdica é a brincadeira da criança, que se constitui de uma estrutura complexa e hierarquizada, composta de brincadeiras familiares e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais e geracionais (BROUGÈRE, 2008). A brincadeira é a forma como a criança apreende o mundo social e cultural, uma interpretação dos significados contidos em contexto, imersa neste último e impregnada das significações produzidas pelo homem. Logo, a cultura lúdica, a partir das brincadeiras identifica-se com as características simbólicas, tornando-se suporte das representações, imaginação, relatos, histórias e memórias.

Nos tempos e espaços observados na hora do recreio, nas aulas de Educação Física e na sala de aula, as crianças brincam de muitas coisas, e suas brincadeiras, ao mesmo tempo em que fazem parte do domínio popular, mesclam-se com o que é fornecido no âmbito da mídia e no âmbito pedagógico. Para Brandão (2002), existe uma trama e fios de relações entre pessoas e hierarquias sociais, nas quais se estruturam também as culturas. Isto porque estas existem em processos dinâmicos, em movimento, e articulam-se na sociedade complexa e desigual entre conflitos e atos de resistência ao que é estabelecido por uma cultura que se impõe sobre outras culturas.

Admitir, como Brandão (2002), que existem culturas, é compreender também que existem classes sociais diferenciadas, fruto das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Assim ao ressaltar que a experiência do brincar para criança é parte integrante da cultura, reforço que sua ação lúdica surge como atividade

³³ Os diálogos dos alunos (as) apresentam-se em destaque no texto, com os codnomes das crianças, sempre em itálico.

presente em sua trajetória individual e social, em que as brincadeiras encontradas estão articuladas entre essas hierarquias, em momentos de controle e não controle, e suas ações lúdicas se apresentam de forma mais intensa, ou menos intensa, nos espaços de convivência em que as crianças se encontram e são partícipes no processo que afeta a interatividade infantil, a imaginação e a memória social dos grupos infantis.

4.1 O CONTEXTO É INTERATIVO

A escola, espaço onde as crianças estudam e brincam, comporta as contradições da sociedade, por isso é primordial esclarecer que as relações entre os sujeitos refletem o contexto social que as engendram, ao mesmo tempo em que estas relações não são determinantes no processo socioeducativo. Assim, nas trilhas do brincar, a cultura lúdica infantil traz a flexibilidade que está na criança, ao mesmo tempo que também a marca com as contradições presentes na escola, apesar disso, quando fazem referências sobre o “brincar de” escola e na escola, referem-se da seguinte forma:

“Éééé! brincar de escola. Háááá tia, brincar de escola! Brincar de escola, tia! Háááá eu gosto!” (Laiana)

Desse modo, a ação lúdica da criança acontece em conjunto com as formas de relações, que também são construídas no cotidiano escolar, cujos efeitos assumem características diversas e depende da ação-reação da criança diante dos contra-sensos que esta enfrenta em sua trajetória, bem como envolvem aspectos da cultura escolar sobre as brincadeiras.

A partir das brincadeiras infantis, identificadas na pesquisa, pode-se dar voz às crianças, pois, antes de qualquer coisa, significa redimensionar seu lugar enquanto sujeito, e com ela o brincar representa sua autêntica forma de expressão e apreensão do mundo, de acordo com o que se propõe na literatura, onde consta que se deve atentar para o fato de que existe uma distância estabelecida entre os adultos e crianças. Esta situação é histórica, e se construiu ao longo de décadas, envolvendo a assimetria do poder exercido nas relações sociais de modo geral.

Tal distanciamento pode ser percebido na pesquisa, presente entre sujeito-pesquisador e sujeito-criança, principalmente do poder do primeiro sobre o segundo,

num duplo movimento que remonta ao *status* do pesquisador (CAMPOS; FRANCISCHINI, 2008).

Durante a observação participativa, no esforço de adquirir aceitação junto às crianças, deparei-me com a interatividade infantil dos sujeitos entre si e sujeito-pesquisador, a partir da qual constatei que é possível se construir um caminho no campo da pesquisa em conjunto com a criança, desde que se esteja disponível para o diálogo e sensível às manifestações desta. A presença do adulto pesquisador no ambiente de interação infantil deve ser construída em sintonia, sob condições concretas de sua existência, na interação que aos poucos permite a aproximação entre sujeito e pesquisador.

A percepção da criança sobre a realidade que a circunda, entre outros aspectos, está relacionada ao fato de ser movida pela curiosidade no que diz respeito às coisas e às pessoas com as quais interage. No fragmento do diálogo abaixo, que compreende o contexto da sala de aula, pode-se notar o pensamento das crianças em relação a minha presença nas aulas durante as observações:

Laina: Porque ela senta na cadeira pequena com eles? (refere-se à cadeira em que estou sentada na sala de aula)

Ana: Ela deve ser aluna e vai estudá! Ela é a nova aluna e vai copiar do quadro também!

Com esse breve comentário, compreendi, no caso de Laina e Ana, o entendimento sobre a condição de aluno e a condição adotada em relação a quem observa. Assim, por estar sentada com eles nas cadeiras pequenas, do ponto de vista da criança, era uma condição de igualdade que permitia e encurtava o espaço para o diálogo, e, por conseguinte, colocava-me na condição de aluna também. Fato semelhante aconteceu nas aulas de Educação Física, onde fui observada e questionada pelas crianças:

Reinaldo: Tu não vai brincar?

P. Agora não.

Reinaldo: Mas se tu não vai brincar, então porque tu está aqui?

P. Porque vou olhar as brincadeiras de vocês.

Reinaldo: Humm! Mas se tu quizer brincar, tira o teu sapato e vem!

Dos questionamentos das crianças sobre minha presença entre elas e do convite para participar das brincadeiras, compreendi sua presença ativa no processo

da cultura vivida na escola; mais que isso, pude percebê-la dentro desta trama, que se apresentava complexa e não estava facilmente explícita. Foi necessário ter em mente que a expansão da consciência da criança sobre a realidade provoca a necessidade de se apropriar do mundo real, uma apropriação que não é realizada de forma direta, e sim pela linguagem e pela atividade lúdica (VIGOTSKI, 2003; BROUGÈRE, 2008).

Logo, nesta interatividade com a criança, a partir das observações e diálogos, mediados pelas massas de modelar, o que facilitou compreender como esta apreende o mundo e constrói sua perspicácia sobre o que acontece a sua volta, se apropriando de forma indireta das representações simbólicas disponíveis na sociedade. Algumas vezes o faz parcialmente, mas isto não quer dizer que não compreendam o que está acontecendo, ao contrário, elas entendem o que lhes é apresentado, processam no pensamento e são capazes de emitir opiniões sobre o que acontece, mesclando informações conhecidas com as novas.

As vivências de brincadeiras, as quais as crianças se envolvem compreendem a brincadeira popular ou folguedos, as brincadeiras influenciadas pelos recursos pedagógicos da cultura escolar e as brincadeiras influenciadas pela cultura de consumo (meio televisivo e midiático). Isto não quer dizer que essas categorias se apresentam isoladas, ao contrário elas mesclam-se na cultura lúdica infantil apresentando-se de forma mais ou menos intensa em acordo com o local, com os grupos, e com os brinquedos que utilizam para brincar.

Da constatação que as crianças vivenciam as brincadeiras na escola, utilizei o termo brincadeira popular para designar as brincadeiras, que aconteciam nas áreas de lazer, das quais se destacam o *hall*, a quadra de esportes, o “campinho”, o “parquinho” e corredores periféricos em que as crianças encontravam-se sem a supervisão do adulto ou professor. De brincadeira pedagógica aquelas permitidas, dirigidas e supervisionadas pelo professor em sala de aula; e brincadeiras advindas de influências da cultura de consumo disseminadas pela Indústria Cultural através do meio televisivo e midiático.

Essas brincadeiras acontecem nos tempos e espaços do brincar e acentuam-se conforme permissão ou não da escola, são construídas conforme experiências de aprendizagens em espaços específicos e acompanham as crianças onde quer que estejam. Relacionam-se com temáticas que abrangem as Culturas Infantis, as quais

permeiam as ações lúdicas das crianças, fazendo parte da cultura e convívio com a qual a criança se relaciona e tem acesso, seja em casa, na rua, ou na escola.

4.1.1 A escola é lugar de brincar?

[...] O lugar permite ao mundo realizar a oportunidade de uma história que ao se realizar, muda, transforma, determina a ação; é onde os homens estão juntos vivendo, sentindo, pensando, pulsando e que tem a força da presença do homem, mesmo que o moderno imponha o efêmero (MACEDO, 2010, p.36-37).

Ao fazer uma relação da escola com o contexto maior, a literatura conferiu suporte teórico e auxiliou o percurso neste espaço que acomoda dialeticamente as contradições da sociedade e enfrenta as exigências do mundo moderno, junto com a criança. Para Apple (1984), a escola em seu interior possui um processo mutável, para além da reprodução, ela se auto-organiza de forma a representar e tomar para si a cultura de consumo³⁴ em forma de conhecimento, entretanto o autor considera que os sujeitos sempre resistem de um jeito, ou de outro a esta cultura que é processada em forma de conhecimento e transmitida em forma de saber aos aprendizes.

Na escola Almerindo Trindade, os traços de uma cultura escolar em sua organização prisma pela eficiência e a produção do conhecimento que deve ser transmitido às crianças, da mesma forma que volta sua preocupação para com o ideal de cidadania com perspectivas a ajudar a criança em sua ascensão aos níveis de escolaridade e melhorias sociais.

Neste espaço educativo, entendido como terreno cultural multifacetado no qual a criança convive parte do dia, as normas de funcionamento e conduta se faziam presentes em todo o espaço escolar, em especial na conduta dos sujeitos que trabalham no fazer educativo, nas expectativas de comportamento das crianças e dos professores, nos rituais³⁵ da escola vistos pelo prisma da cultura escolar

³⁴ A escola não apenas ensina ou transmite, ela auxilia o conhecimento técnico-administrativo, ajuda a expandir a economia e a produção do capital cultural, em forma de conhecimento que deve ser consumido e gerado pelo trabalho dos sujeitos nas instituições, entre elas a escola (APPLE, 1984).

³⁵ Ritual, para McLaren (1991, p.88), é um processo que envolve a encarnação de símbolos, metáforas, paradigmas básicos através de gestos corporais, formativos e não devem ser vistos como veículos transparentes que abrigam significados pré-emballados.

demandam: rotinas, procedimentos, expectativas, posturas, que resultam em atividades escolares.

No cotidiano escolar pude comprovar pelas observações que existe um mundo de normas, de disciplina que devem ser vivenciadas, cumpridas e lembradas por aqueles que os constituem, inclusive nos momentos de comemorações, em que a festa está presente em forma de “culminância”, considerada aqui uma atividade realizada conforme o planejamento escolar, por vezes idealizada para criança, com fins pedagógicos em seu âmbito maior.

Esta rotina, como em todas as escolas municipais é regida por uma campanha, que indica e controla o tempo do trabalho laboral, marca o início, intervalo e o fim das atividades pedagógicas. No ínterin desse tempo, acontece uma espécie de permuta das crianças por entre os espaços, um deslocamento espacial durante atividades específicas, conforme o esquadramento do tempo e do espaço que deve ser obedecido rigorosamente, tais atividades compreendem: aulas em classe com o professor regente; aula de educação física; aula de Arte, de Informática e Leitura. Esta última teve seu espaço físico cedido para biblioteca por determinação da Secretária de Educação – SEMEC.

A rotina também foi observada no tempo que regula além dos espaços que a criança deve freqüentar o recreio que compreende 30', este é dividido em dois momentos: no primeiro, participam as crianças da educação Infantil e do Ciclo básico um – CBI; no segundo, as crianças do ciclo básico dois – CBII. Sobre o recreio na escola sabe-se que este envolve a participação da criança, bem como intensas trocas de interações de brincadeiras.

As possibilidades de aprendizagem na escola pautam-se na disciplina, na obediência, na dedicação em ensinar ou aprender um saber que está formalizado no currículo escolar. Presenciei algumas reuniões nos “conselhos de ciclos” entre professores, em que estes discutiam o potencial da aprendizagem de cada aluno, pontuando aspectos que envolviam nível de rendimento, interatividade, família e perspectivas de intervenção para cada caso. Os conselhos de ciclos são organizados para oferecer suporte a este tipo de aprendizagem, neles se tem um panorama geral sobre a situação escolar em termos de rendimento do aluno, com vistas à intervenção no processo de escolarização da criança.

Das atividades culturais e recreativas planejadas em reuniões destaco aquelas que envolveram o coletivo pela participação propositiva dos sujeitos, entre

elas: o dia da criança com uma dramatização; os jogos escolares; o dia do folclore; o círio Mirin; o dia de natal; o baile de carnaval. Todas estas atividades tiveram a participação infantil seja como expectadores ou atores, ressaltando ainda que esses eventos em alguns momentos ampliaram-se e alcançaram a comunidade local a qual a criança está inserida.

Abaixo as fotos com atividades que escola realizou:



Figura 9: Eventos comemorativos da Escola.

Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.

A participação da comunidade local é fato a considerar, isto proporciona um *feedback* em termos de receptividade escola-comunidade. Em relação a criança, quando a comunidade local vivencia determinados eventos, em termos de participação, esta percebe em termos de cultura vivida o reflexo do ambiente a qual faz parte. Por esse motivo a participação e presença dos alunos nas atividades de comemoração é um dia esperado ansiosamente, sobretudo se estiverem relacionadas com a cultura lúdica infantil, oferece uma leitura acessível das representações disponíveis e presentes da cultura local em relação às culturas infantis, onde as representações e informações são facilmente interpretadas e reconhecidas em forma de aceitação ou de negação.

Entretanto isto não quer dizer que aquelas normas, disciplina que devem ser vivenciadas, cumpridas e lembradas por aqueles que constituem o fazer educativo, deixem de se fazer presentes inclusive nos momentos de comemoração. Do movimento da escola em relação às atividades desenvolvidas percebo que esta se coloca na linha divisória ao que deve ser mantido pela cultura escolar, ao mesmo tempo em que está disponível às experiências que possibilitem as perspectivas e vivências inovadoras.

Ao focalizar as brincadeiras infantis no cotidiano escolar, constatei que muito dos rituais que a escola vivencia com a criança pequena, também compreendem um universo simbólico vivido e apreendido pela criança, por vezes apresenta resultados imperceptíveis aos próprios sujeitos que lidam com estes rituais. Isto implica dizer que não há um controle total sobre o que está sendo ensinado ou apreendido de fato pela criança, além do mais, muito do que a criança já sabe, passa pelo convívio familiar, pela educação que recebe dos pais e parentes próximos.

Logo, considera-se que parte do que é estimado pela cultura escolar, nem sempre está visível, ou seja, o que é cobrado em forma de expectativas reflete-se nos comportamentos das crianças e nem sempre está elencado em forma de planejamento, presume-se que está na ação daqueles que executam e operacionalizam o próprio fazer educativo. Nesse contexto a cultura escolar por exaltar alguns conteúdos ou silencia, ou esquece, de potencializar outros. Ao perspectivar o que deve ser esperado da criança quando esta ingressa na escola, cobra-se destas rendimentos, comportamentos, como se houvesse um acordo preestabelecido entre a escola e os sujeitos que lidam e educam as crianças.

Na cultura escolar, estes acordos já estão selados, compreende-se que tradicionalmente a escola é o espaço da aprendizagem, da cultura erudita, do saber, do trabalho intelectual. A criança ao frequentar este espaço, deve assimilar seus valores e conhecimentos sem os questionar, entregues pelos pais a escola, reitera-se o acordo que na maioria das vezes é estabelecido sem que os sujeitos percebam ou questionem, quais as conseqüências do tipo de socialização escolhida para a criança.

Se de um lado aquelas, chegam à escola com sua bagagem cultural, de outro, nesta última já existe uma rotina, com espaços específicos. Para que a aprendizagem aconteça, essa rotina deve ser mantida e seguida por todos, mesmo que isto consista na divisão entre as tarefas intelectuais e não intelectuais (lúdicas, artísticas, manuais). Essa divisão está relacionada antes de tudo com a forma e estrutura em que as escolas se organizam para receber suas crianças, em geral obedece a determinação das secretárias de educação e as formaliza em termos práticos nas tarefas laborais.

A cultura escolar promove sem dúvida uma organização que tenta homogeneizar as crianças, entretanto nem sempre a escola e os sujeitos se comportam passivamente as determinações impostas por esta. Ao confrontar a criança com o trabalho intelectual a afasta de sua vivência lúdica, priorizando a aprendizagem formal. Nesse sentido podemos dizer que a escola comporta-se como uma escola tradicional por razões históricas e enraizadas na cultura escolar, que visa (trazer os fundamentos deste tipo de saber). Entretanto por mais que esta imponha seu ritmo acelerado às crianças, o esperado é que haja reação mesmo que de forma não intencional.

Nas observações sobre o brincar notei o diferencial que se configurava entre os grupos e as implicações das experiências e vivências nas brincadeiras. Entre eles a flexibilidade da criança na brincadeira para lidar com os padrões da cultura escolar, no confronto com o que lhe é posto. Isto fez atentar para aspectos que não estão invisíveis, ou mesmo silenciados, pulsam na escola clandestinamente e apresentam-se relacionados com a dinâmica da brincadeira infantil.

Nas similitudes e diferenças entre os grupos A e B os aspectos como: a faixa etária de 6 anos; as vivências de trabalho escolar; tempo para brincar e estudar; o mobiliário disponível para os trabalhos laborais. Na rotina dos dois grupos esses elementos influenciavam as vivências lúdicas das crianças, ou seja apesar desses

aspectos marcaram os pontos em comuns entre os grupos, na prática, também expressavam suas diferenças.

As fotos abaixo mostram um pouco deste cenário:

Grupo A:



Figura 10: Alunos do grupo A em sala de aula.

Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.

Grupo B:



Figura 11: Alunos do grupo B em sala de aula

Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.

A turma A dispunha de cadeiras e mesas pequenas, o que propiciava aos alunos maior convivência em grupo por comportar 4 crianças por mesa, além de ser mais confortável para os alunos, pois corresponde anatomicamente a faixa etária até seis anos. A caixa de brinquedos era disponibilizada ao final da aula, concedida às crianças, como forma de descontração, ou premiação por tarefas realizadas e

cumpridas, também a massa de modelar, o desenho, a pintura, o recorte e colagem, as histórias.

Nas aulas de Educação Física, as crianças do grupo A, vivenciavam as experiências do brincar pedagógico com mais frequência, socializadas, brincavam em pequenos grupos, quase que integralmente o tempo da aula, dividiam o material didático pedagógico, aceitavam-se mutuamente nos momentos de interatividade, modificavam suas brincadeiras conforme negociação entre elas e eles. As crianças, nos momentos de brincadeira livre, na maioria das vezes brincavam com intervenção mínima do professor, mesmo quando este direcionava as atividades, estas as desenvolviam seqüencialmente conforme planejamento.

A permissão e aceitação entre as crianças durante as atividades favoreciam as trocas de interação, e de um saber específico no momento da brincadeira, inclusive entre meninos e meninas, que brincavam juntos. As preferências de brincadeiras existiam, entretanto as crianças aceitavam experimentar outras vivências propostas pelo professor.

O grupo B vivenciava as brincadeiras pedagógicas com menos frequência, talvez pelo fato do espaço de acomodação para o corpo dessas crianças nas carteiras não ser suficiente em altura e largura. Os pés de algumas crianças não tocavam o chão, pois as carteiras eram inadequadas para a faixa etária de 6 anos. Isto provocava uma movimentação das crianças ao buscar o conforto para concentrar nas atividades. A organização em colunas não lhes deixava alternativa a não ser olhar para frente. Isto gerava certa ansiedade na criança. Com os movimentos limitados, a criança fica restrita à sua própria circunferência. Obviamente, as mais agitadas eram logo denunciadas.

Nos estudos de Moraes (2005) a despeito da permanência da criança por tempo prolongado na posição sentada num móvel inadequado às suas características físicas, ainda é um fato não considerado, no que diz respeito ao desconforto da criança quanto à necessidade de se movimentar, sempre que sentir-se incomodada. Nessa configuração espacial da sala de aula, ressalta o autor que há também indícios de uma concepção de educação voltada para a disciplina, na qual os ideais pedagógicos centram-se na “transmissão do conteúdo” e ignoram qualquer outra forma de aprendizagem e postura corporal.

No grupo B nas aulas de educação Física, o momento do brincar apresentava aspectos bastante diferenciados em relação ao grupo A, nas aulas dirigidas ou nos

momentos livres. Isto foi observado nos comandos estabelecidos pelo professor, que eram facilmente esquecidos pelas crianças e nas aulas dirigidas que eram difíceis de ser concluídas, ou custavam-lhes os 40' de aula. Havia dificuldade por parte dos alunos para compartilhar, aceitar, dialogar, negociar as brincadeiras em grupo. As crianças queriam brincar cada uma com o seu material e de modo diferente, as insatisfeitas ou isolavam-se ou reclamavam. Isto não quer dizer que não o fizessem, apenas tinham mais dificuldade nos momentos de interatividade lúdica, ao professor cabia a tarefa de intervir, para resolver este problema e conseguir o consenso na hora das brincadeiras livres.

Para Foucault (2008), os mecanismos de controle que operam sobre o corpo dos indivíduos sempre são possíveis se os sujeitos estiverem imersos em um sistema de sujeição – que envolve suas necessidades básicas, as quais são utilizadas como instrumento político para controlar as ações dos sujeitos. Numa agência como a escola, este tipo de sujeição acontece de forma sutil, ela é tecnicamente pensada e organizada, e contribui para controlar os espaços e o tempo do brincar da criança que deve experimentar práticas educativas específicas em tempo e espaços também específicos. Da criança se espera em cada local, que esta apresente uma postura adequada com o ambiente solicitado, na maior parte das vezes que sejam calmas, passivas e obedientes.

Entretanto, essa docilidade esperada pela escola não acontece sempre, porque a criança possui sua forma própria de se expressar, e quando isto não é possível esta cria subterfúgios que contradizem a exigência e rotina da escola. Por não compreender o que esperam delas, reagem ao que lhes são imposto, outras vezes, acatam mesmo que sejam contrárias.

Ao considerar os comportamentos desviantes como resistência, no sentido de que eles revelam o que deve ser silenciado, chega-se à conclusão: de que os alunos que não se adaptam ou, que não são facilmente controlados, a estes, cabem medidas de correção, no sentido de adaptá-los ao sistema escolar o quanto antes. A segregação em sistema de classes, o controle do tempo e espaços do brincar, também colabora para o controle dos comportamentos desviantes considerados excludentes ao que se pretende em relação a docilidade esperada do aluno.

De outra forma, para Apple (1984), esses comportamentos desviantes representam resistência, pois eles mostram pistas de quanto, e em que nível a escola tenta moldar as crianças. Na concepção de autores que negam a teoria da

reprodução na escola, tal contexto é importante porque a escola não administra somente conhecimento, ela administra pessoas. Assim, concordo com o autor sobre ideia que a escola ao mesmo tempo em que pode produzir conhecimentos e perfil de pessoas, também gera internamente resistência e contestação.

Para criança que nessa faixa etária vive intensamente sua cultura lúdica, estar junto com outras crianças, em pares ou grupos é algo relevante, principalmente se a interação afetiva no momento da brincadeira estiver presente. Entretanto observo que nos momentos em que estas se encontram diante dos padrões que devem ser aprendidos pela cultura escolar, o que predomina é a dicotomia entre os trabalhos laborais e lúdicos. Isto gera um desacordo no fazer educativo para a criança, e para o professor que precisa utilizar de mecanismos para conseguir a atenção destas nos momentos das atividades intelectuais, seja em sala de aula, nas aulas de Educação Física ou em qualquer outro espaço de aprendizagem.

Contudo, nesse cotidiano que envolve os sujeitos em um ciclo de atividades intensas, nem todos os aspectos são totalmente controlados, mesmo na sala de aula, onde o espaço é delimitado, os alunos conseguem burlar esse controle e mostrar que sua autonomia não lhe é extirpada por completo. A cultura escolar pode dispor de mecanismos de dominação que estão presentes em todos os espaços da escola, no entanto fora da vigilância ou dos momentos de descuido do olhar do adulto, sobressai na criança aquilo que lhe é mais peculiar, a brincadeira.

4.2 BRINCADEIRAS: VIVÊNCIAS DE UM PASSADO-PRESENTE

Das 39 brincadeiras identificadas a categoria popular era predomínio entre as crianças, das mais recorrentes destacam-se a “pelada” ou futebol, o elástico, o pular-corda, nova cela, dentro-fora, peteca, brinquedos cantados, morto-vivo, variados tipos de “piras” (pegador): pira-pegar; pira-mãe; pira-alta; pira-parede; pira-cola; *pira-acoca* (ou pira-agacha); pira-maromba e a tradicional “polícia e ladrão”. Os conceitos e significados dessas brincadeiras à criança de seis anos é difícil explicar, nos estudos sobre “Manifestação folclóricas”, realizado no Programa de

Desenvolvimento Integrado Arte/Educação – PRODIARTE³⁶, coletadas *in locu* na cidade de Belém (1994), encontrei conceitos que apresentam-se próximos do que observei nas brincadeiras e falas das crianças.

Pula-corda – Duas crianças rodam a corda e as demais entram para pular em acordo com a contagem ou música, estas devem estar atentas ao término do Ra, Re, Ri, Ro, Rua para sair. Na escola as crianças sempre brincavam junto com o pula corda “a cobrinha” que é uma variação da brincadeira com corda e também uma alternativa para aqueles que ainda não sabem pular. Nesta última a corda é movida no chão para um lado e para o outro, a criança deve pular sobre a corda sem tocá-la com os pés.

Pira ou Pegador e variações – É uma brincadeira muito aceita pelas crianças, sejam meninos ou meninas. A “pira” é escolhida através de uma parlenda³⁷, que dá início a brincadeira. Consiste em uma criança (a pira) correr atrás das outras até pegar uma, que passará a ser a pira. Na escola encontrei as seguintes variações: pira-alta; pira-maromba; pira-cola; pira-acôca (agacha); pira-parede; pira-mãe; pira-garração, pira-se-esconde.

Polícia e ladrão – O ladrão, via de regra, ao ser capturado escolhe outro para ficar no seu lugar. Em geral é aquele que aceita ou por determinação do grupo, ou pela regra da brincadeira segundo critérios de exclusão ou seleção negociados antes de iniciar o jogo, por uma parlenda. Ao ser capturado deve ser levado para a prisão que é um canto isolado na parede.

Cemitério – Meninos e meninas brincam juntos ou separados, a área da brincadeira é dividida por três linhas a uma distância de 5m a 6m da linha central. Escolhidos os times, utilizam uma bola para acertar em uma criança do time oposto, se acertar a bola, a criança atingida (morta) passa para o cemitério, e de lá combina o jogo com o parceiro (vivo) que continua a defender-se do time oposto. Para variação desta brincadeira encontrei o “mata-mata” ou “morreu-saiu”, nesta brincadeira vence o time que conseguir eliminar os adversários do outro time primeiro.

³⁶ Programa de Desenvolvimento Integrado Arte/Educação – PRODIARTE, nesta coletânea constam informações sobre o folclore regional da cidade Belém, elaborado pelo Departamento de Ensino de 1º grau no ano de 1994).

³⁷ São recitadas em versos rimados em geral de cinco a seis sílabas, usada para escolher quem deve iniciar o jogo ou quem vai participar da brincadeira (PRODIARTE, 1994, p. 30).

Peteca – É preferência entre os meninos, o “teco” das petecas (uma peteca bate em outra) na brincadeira indica que o jogador deve ganhar uma peteca de seu adversário. Existem outras variações como o triângulo e o buraco, mas não foram observadas na escola estas duas últimas variações.

Boca de forno – Após o dizer das frases proferidas pelo líder da brincadeira: boca de forno (forno) / tirando o bolo (bolo) / jacarandá (dá) / onde eu mandar (vou) / e se não for?(apanha um bolo). Uma criança dá a ordem, e diz o que as outras devem fazer e cumprir, do contrário apanhará um bolo (palmada na mão). Esta brincadeira foi encontrada na escola com as seguintes alterações feitas pelas crianças que falavam juntas:

“Crianças do grupo B: boca de forno (forno) / Onde eu mandá (vou) / Se não for (apanha um bolo) / E se chorar (apanha mais)!”

Nova-cela – As meninas e meninos brincam juntos ou separados, a nova cela é a criança que está semi ajoelhada no chão, com o tronco fletido para frente (curvada). As outras crianças esperam em fila para saltar com as pernas afastadas sobre as costas da criança sem tocá-la (a nova cela), quem não conseguir executar esta ação é a nova cela.

Morto-vivo – É uma brincadeira preferida pelas crianças independente do sexo, ao sinal do líder a brincadeira começa, quando este falar morto (todos caem mortos no chão), ao falar vivo (todos se levantam do chão). O novo líder é aquele que consegue acompanhar e executar o sinal de morto-vivo, sem cansar.

Pelada ou Futebol – A preferência está entre os meninos, mas algumas meninas também brincam, os jogadores são em número de 5 por time, cada time tem seu goleiro que deve impedir a equipe adversária de fazer o gol. O jogo reinicia quando a equipe vencedora faz o gol, para as crianças de 6 anos as regras são bem flexíveis, para brincar tem que saber dominar a bola com os pés, proteger a trave e fazer o gol, isto é o mais importante para as crianças.

Elástico – Uma brincadeira de meninas que consiste em saltar por sobre o elástico com pontas unidas por um nó, o elástico envolve duas crianças distantes a 3m ou 4m. As crianças saltam conforme regras, saltos e gestos combinados previamente, o grau de dificuldade aumenta conforme o elástico distancia-se do solo exigindo maior esforço e concentração da criança que salta.

Abaixo as fotos de algumas destas brincadeiras:



Figura 12: A brincadeira do Elástico
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.



Figura 13: Futebol na quadra da escola
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.



Figura 14: o pula corda
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.



Figura 15: A brincadeira de Polícia e ladrão
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.



Figura 16: A brincadeira da Peteca
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.

As brincadeiras populares fazem parte das manifestações tradicionais da Cultura Popular, apresentam características marcantes que resistem ao tempo, ao avanço tecnológico, ao impulso do capitalismo que a tudo acelera e subverte. Como parte integrante da Cultura Lúdica infantil, também traz a marca da cultura vivida pela criança em seu contexto sócio-histórico, o que remete a uma estrutura complexa e abrange elementos de natureza não folclórica, dinâmicos e universais (FERNANDES, 2004).

Afirma Fernandes, que esta traz consigo a especificidade no que diz respeito ao seguimento da cultura total partilhada, exclusiva e específica das crianças que compõe os grupos infantis, eu acrescento que coexistem com a cultura erudita (cultura escolar) e com a cultura de consumo (disseminada pela Indústria Cultural). Ressalta ainda o autor, que apesar da composição dessa cultura advir em parte da cultura dos adultos, cabe à criança sua aceitação ou negação.

Dessa forma concordo como Fernandes, ao afirmar que pode mudar o tempo a história, o contexto, entretanto na brincadeira popular permanece sua essência, ou seja, muitas composições que foram transferidas aos pequenos, já desapareceram, outras permanecem entre as crianças, mas não em suas formas cristalizadas. Apesar de conservadas em sua essência, apresentam-se modificadas em sua estrutura. A essa essência, Santin (1990) refere-se como intencionalidade lúdica que se apresenta na brincadeira e reflete a produção simbólica dos sujeitos, corresponde na criança uma forma própria de lidar com os sentidos e significados da cultura em contexto.

Isto é perceptível no brincar da criança na escola, que ao modificar, criar variações no momento da ação lúdica, dá visibilidade a elementos que podem ser encontrados no contexto que esta vivencia. É o que retrata a fala de uma das crianças, quando pedi explicações sobre os tipos de pira-pegas (pegador) e suas variações encontradas na escola.

Alan: Pira-pegas, pira-acôca, pira-parede. A gente só tem que ficar na parede né! Se agente ficar fora da parede ... (pausa). Tem que se ... se agente ... (pausa). Se eles pegarem agente, a gente... (pausa) vai ser agente a mãe. Só tem que ficar na parede! (grupo A)

João: Eu gosto de brincar de pira-futebol; pira-pegas; pira-acôca; de pira-cola; de pira-se-esconde; de pira toma-banho-na-chuva; de brincá lá em cima no alto; de pira; de pira-fogo; que entra assim numa geladeira e sai novinho! É depois pegá papél e tisoura! É !!! (grupo B)

Entre os tipos de piras, o “pira-parede” é referência nas falas das crianças, penso que tem a ver com espaço limitado em que as estas se encontram na escola, ao estabelecer esse tipo de regra. Além de locomoverem-se com segurança, a criança sabe que a escola é grande, todavia também sabe que não se pode “brincar de correr”³⁸ em todo o espaço que compreende o prédio. Há espaços isolados em que não se pode brincar envolvendo as brincadeiras de locomoção.

A movimentação e a ância de exercitar o corpo através do movimento natural que é a corrida, esta presente em todas as falas, as crianças não correm sem sentido, há sempre uma intenção que as move no espaço e no tempo, caracterizada como necessidade, prazer, liberdade, competição, sempre relacionada a imaginação da criança que é externalizada neste tipo de brincadeira, proferida nas palavras da criança quando fala sobre o brincar:

João: Agente gosta de brincar lá de cima! (refere-se a rampa de acesso ao pavilhão superior) Agente gosta de fazer corrida! Eu fiz outro dia uma corrida com Heitor ... (pausa!) Gente correu e ele perdeu, eu ganhei! rrsrsrs!

A brincadeira popular também apresenta a característica de trazer internamente a função social presente nas representações dos personagens que entram em cena e que se deslocam no tempo e no espaço, sempre relacionados ao ambiente sócio-histórico vivido. Por exemplo, “a polícia e o ladrão”, “o anjinho” presente na brincadeira do elástico, o jogador de futebol. Esses elementos somam-se ao repertório lúdico das crianças, os quais são manipulados inteligentemente e submetidos a ordem da brincadeira. Ou seja, ao mesmo tempo em que a tornam atual, por reconhecerem esses elementos do contexto em que vivem, fazem ficar compreensível a ação de brincar com outro no grupo.

Na polícia e ladrão, por exemplo, o indicativo social está na ação das crianças em optar por ser a polícia e não o ladrão, e isto já é o indicativo de que reconhecem o status social dos dois personagens da brincadeira. É o que dizem os alunos do grupo A no recorte abaixo, ao se reportarem a aula de educação física na quadra:

³⁸ Por varias vezes as crianças referem-se ao pegador ou piras como brincar de correr.

Valdir: Agente brincamos ainda agora, lá na sala, lá na coisa (aponta com a mão e refere-se a quadra de esporte).

Paulo: Foi! Ela, ela pegava agente e a gente foi pra cadeia! (uma coleguinha da sala)

Ana: Nós era a toda a polícia! ... (pausa) que pega! ... (pausa)

Crianças: todos riem juntos em acordo! (riem porque todos corriam juntos como se fossem a polícia)

Nessa organização flexível, que é a brincadeira, meninos e meninas brincam juntos, excepcionalmente este dia resolveram brincar em grupos diferenciados, apesar que em determinados momentos todos corriam para pegar o ladrão, o que mostra a preferência das crianças em representar a polícia e não o ladrão. Em relação à estrutura da brincadeira a presença destes personagens faz inverter a ordem do jogo, que via de regra sugere às crianças a fuga em relação a pira (o pegador). Ao contrário da polícia e ladrão, em que todos correm atrás do ladrão.

Nas aulas de Educação Física, as brincadeiras populares apareciam após o término da aula ministrada pelo professor, que permitia aos alunos brincarem livremente nos últimos 15' de aula. O material pedagógico preferido pelos alunos eram sempre os mesmos, a bola, a corda, o elástico. Outros materiais estavam disponíveis como o boliche, os cones, e pequenas bolas de tênis feitas de material plástico. Entretanto as crianças organizavam-se em pares ou grupos brincavam de futebol, de elástico, de cabo de guerra, de pula corda, e de piras variadas (pegador).

Na sala de aula, os brinquedos pedagógicos se faziam presentes nas massas de modelar, nos monta-monta, no dominó alfabético e numérico, no desenho com pintura, nas histórias compartilhadas entre as crianças, por vezes com o (a) próprio (a) professor (a), que planejava antecipadamente. Em ambos os grupos ao descuido ou distração do professor, presenciei as crianças brincando sozinhas com suas miniaturas, com o material pedagógico (lápiz, caneta, caderno, livro, borracha) e baixinho com o colega. Isto também acontecia nos espaços abertos, como nas aulas de Educação física, elas afastavam-se da atividade direcionada e brincavam afastadas.

Contar histórias e ouvi-las é uma atividade recorrente entre as crianças no grupo B, na aula em sala, o professor de Educação Física contava aos alunos a história de "Alice no país das maravilhas", um livro grande com várias ilustrações, pertencia a aluna Roberta que a pedido do professor trouxe o livro para ser lido em sala. A aluna, orgulhosa dizia a todos:

"Roberta: Foi minha mãe que me deu! Eu ganhei de presente!"

Nas rodas de conversa, com as crianças foram identificadas lendas e casos que as crianças pediram para contar na hora das entrevistas, entre elas: “a mulher de branco”; “a mulher do taxi”; “a loira do banheiro”; “a fada do dente”; “relatos de casos de assombração”; “relatos de filmes”. Essas histórias contadas pelas crianças misturavam-se com personagens e cenas da realidade vivida no cotidiano ou percebida nos programas de Televisão. Foram registradas ao todo 6 tipos de histórias durante as rodas de conversas, incluindo os dois grupos, excepcionalmente no grupo B eles pediram para que ouvisse suas histórias; no grupo A as histórias foram registradas em conversas paralelas.

As narrativas das crianças no grupo B, no recorte abaixo, assim como nas brincadeiras, mostram como elas misturam as informações que já possuem com as novas e as ressignificam quando contam suas histórias. Para Jardim (2003), o brincar também inclui o aspecto assustador e o medo, por isso respeita-se sua organização, para que não se acentue essa característica que é inerente a vida:

João: Era a Fada dos dentes que morreu em (pausa), aí o Caio tava no banheiro. O dente dele tava saindo sangue! Ai ele botou (pausa), debaixo do travesseiro. Aí a Fada dos dentes, foi andando atrás do dente. Ai ele pegou a lanterna dele, botou assim (mostra o gesto)! Botou de baixo do pano dele. Aí a Fada dos dentes veio (pausa), aí ele ficou dentro, in lá do banheiro (dentro do banheiro). Que a fada dos dentes tava dentro do quarto dele. Aí a empregada foi lá, ela tava lá no banheiro (a Fada do dente). Aí a empregada foi andando, andando lá no quarto dela. Aí a fada dos dentes foi andando, foi andando, aí pegou ela. Ela fez assim! Cháaaaa! (assusta as outras crianças, que respiram ofegantes).

Edson: Tinha uma cazinha veeelha! Um buraco aqui, um buraco aqui! Depois (pausa) tava escuruzão, zão, zão! Depois era uma sombra que tava lá! Huuuuuu! (as outras crianças ouvem em silêncio e bem atentas).

lasmin: Na estrada, na estrada era pra ir pro aniversário, aí tinha um bucado de gente... era uma ponte... era um cemitério! Ai tinha uma mulhé assim mesmo (faz gesto de quem está comendo com as mãos), era a mulher de branco! Aí o padrinho pensou: borá lá com ela! Ai falou: borá falá com ela! Borá meche com ela! Aí quando ele foi (pausa). Ela falou assim mesmo: Amanhã vai nascer um carço aí! (aponta para a barriga do colega que está ao lado).

Crianças: rsrsrsrsrs (todos riem do colega que foi apontado na história)

Nas aulas de educação física (na quadra de esporte) ou na sala de aula, com as professoras regentes, as brincadeiras eram permitidas nos 15' finais da aula (educação Física) ou do turno (sala de aula). O diferencial estava na frequência com que essa permissão era concedida. No grupo A, em sala de aula, por exemplo, sempre que os alunos terminavam as tarefas e trabalhos laborais do dia, brincavam antes de aula encerrar ou a campinha tocar e finalizar o turno. No grupo B isto ocorria

com menos freqüência, visto que, as crianças estavam sendo avaliadas pela Provinha Brasil – 2010, uma avaliação diagnóstica a nível de alfabetização que permite verificar os avanços na escolarização dos alunos.

A professora deste grupo estava preocupada com o rendimento dos alunos em relação ao resultado desta avaliação. Ainda assim foram registrados momentos de descontração e brincadeira pedagógica como as massas de modelar, desenhos envolvendo a atividade de leitura e escrita, filme em sala de aula.

No grupo B na aula de Educação Física, ao me aproximar de cinco meninas que brincavam de elástico e pedir explicações sobre a brincadeira fui convidada a participar. No desenvolvimento do brincar as crianças narram e mostram brincando como se brinca:

lasmin: Tú coloca no pezinho ... (coloca o elástico a altura do meu pé)

Roberta: No Joelho! Ela já fez! (adverte a coleguinha para esperar a sua vez, Roberta foi escolhida para ser o anjinho)

lasmin: Já chegou na cintura!
Roberta: Não pode colocar na cintura dela, vai ficá alto pra ti pulá! Põe na coxa! (pausa). (O anjinho modifica a regra do jogo, visto que havia diferença significativa entre a altura da outra criança e a minha, quanto à posição do elástico. Isto dificultava o salto das crianças).

Crianças; Hííí é mesmo! (todos riem da situação que se apresentava em relação à altura do elástico e concordam que deve ser na coxa).

lasmin: É, é, é ... sobe mais! (o elástico chegou a altura das axilas da outra criança e a altura da minha cintura)

Roberta: Pode fazer licença - stop!

Pesquisadora: Por que licença – stop?

Roberta: Porque se as crianças não consegue pulá... Elas podem fazer licença-stop! (isto significa permitir que a outra criança ao saltar, possa tocar o elástico com a mão ou com qualquer outra parte do corpo para facilitar o salto).

No desenvolvimento da brincadeira, observei que as regras são negociadas e determinadas antes que esta se inicie. A movimentação para o salto e o gestual do corpo também, pois existem várias formas de se saltar sobre o elástico, neste caso, o salto com um pé marcava o tipo e a condição de sua realização, que podia ser com o pé direito ou esquerdo sempre na fluência do corpo, na elevação dos pés com o elástico, este último segue o movimento contínuo e cruzado de ida e volta, um sobre o outro.

Em certo momento outra menina chega, olha e pede para brincar, sua participação é condicionada em aceitar ser o personagem, “o anjinho”. Este aparece na brincadeira sempre que alguém quer brincar e o jogo já está completo, ele tem o poder de julgar os gestos e os procedimentos do jogador na brincadeira, bem como

decidir quem continua e quem sai ou mesmo quem deve retornar ao jogo, age como se fosse o juiz, ele pode escolher em participar do jogo em uma dupla, ou apenas apreciar, mas isto depende da decisão do grupo.

Deduzi então que qualquer criança por autoridade própria não poderia alterar as regras do jogo, isto não seria aceitável pelo grupo, porque as regras básicas da brincadeira já estão pré-estabelecidas, entretanto na brincadeira do elástico a medida que a altura distancia-se do solo e o grau de dificuldade aumenta, a solução encontrada para que a brincadeira continue, é fazer as concessões que alguém, na representação do anjinho, em acordo com as outras crianças decidem modificar juntas as regras para tornar a brincadeira prazerosa e acessível.

A imaginação está presente na movimentação da criança, e a função social também, o anjinho, esse personagem que aparece na brincadeira com autoridade para decidir as regras do jogo, muito se assemelha com o anjo inventado pela mídia nos programas de “reality show” ou *big brodres* e “Fazendas” aqui no Brasil, ambos do meio televisivo, cuja função é imunizar, mudar e efetivar as regras do jogo. As crianças não sabem dizer de onde veio, só sabem qual é a sua função na brincadeira. Além de manipular a função social desses personagens, mais que isso o importante é executar a brincadeira dentro da própria lógica da criança e regras estabelecidas conforme circunstâncias específicas como mostrei no exemplo acima.

Na sala de aula, em um momento de recreação, os alunos do grupo A resolvem brincar com uma aranha de borracha, após a professora ter finalizado um texto extraído do repertório infantil feito para crianças, “a dona aranha”. Ressalta-se que a professora além deste texto, trabalhou com mais dois: “A barata na careca do vovô”, “A piaba”, durante dois meses. Estes textos fazem parte do repertório infantil da categoria dos “brinquedos cantados”³⁹. Ao finalizar as tarefas de leitura e escrita com o texto “a dona aranha”, um aluno mostra uma aranha de borracha que estava em sua mochila, este encenava com a aranha, e todos corriam e gritavam, então perguntei a uma das crianças se tinha medo da aranha, ela respondeu:

“Ana: Não to com medo não tia! Ela não é de verdade é só uma brincadeira!”

Cena semelhante foi observada no grupo B com um dos sujeitos da pesquisa, também na aula de Educação Física, meninos e meninas brincavam em pequenos grupos, o diferencial era que em um dos pequenos grupos, a criança usava um

³⁹ O brinquedo Cantado está inserido na categoria das Parlendas, em sua execução acrescenta-se além do ritmo a melodia que é cantada pelas crianças.

artefato de madeira, brinquedo que segundo a criança representava o revolver nas mãos do policial (aluno). O professor indagou sobre o pedaço de madeira à criança, que respondeu:

“Heitor: *Tio, era um faz de conta, era só pra dizer! Não era de verdade!*”

Para Vigotski (2003) a criança só pode brincar de coisas que já viu, conhece ou reconhece, tanto no caso da polícia e ladrão quando manipula a função social dos personagens, ou no caso da aranha, em que a criança relaciona a brincadeira à funcionalidade e representação do objeto, nesse caso a aranha (brinquedo de borracha). Isto significa para criança além do motivo que dá sentido a movimentação na brincadeira, apropriar-se das representações que estão presentes na cultura, seja por sua função social ou pela representação do objeto no contexto social, que possibilita uma compreensão da realidade e favorece a participação em grupo.

Nas brincadeiras observadas em que as crianças encontravam-se sem a supervisão do adulto como, por exemplo, no Recreio, estas mostram a fluência da brincadeira, com características próximas da cultura popular. Na brincadeira popular existe a resistência que está na tradição⁴⁰, sob este elemento a criança confronta-se com os aspectos da cultura de massa (consumo) ou cultura erudita (cultura escolar).

No ato de brincar a criança apropria-se dos elementos que lhes são apresentados ou impostos, nesse processo de interação e confronto com elementos externos, assimila as informações necessárias apreende seus significados, em momentos de não controle as ressignifica, reelabora, as adapta à especificidade de suas brincadeiras. Reelaboração que é feita no dia-a-dia do brincar, de forma lenta e gradual, que perpetua a tradição, que faz parte dos costumes, hábitos e manifestações das culturas infantis, em que se observa o sentimento de pertença, propriedade sobre a brincadeira, noção de identidade local. Isto faz com que essas brincadeiras atravessem o tempo, o espaço, se façam presente mesmo nos locais onde é proibido brincar ou brincar por tempo limitado.

Ao sinal da campainha, a escola se transforma em um grande parque de diversão, um novo cenário aparece tomado por crianças correndo, conversando, brincando, gritando. O Recreio, além de ser a hora mais esperada pelos alunos, é associado à hora da brincadeira, do latim *recreare*, trás o significado de diversão,

⁴⁰ Existe uma organização interna na cultura, uma ativa estrutura de produção simbólica que a cada dia de muitos modos se reproduz a si mesma, criando e recriando, preservando e modificando, tudo aquilo que em situações concretas, os sujeitos fazem e refazem através de seus trabalhos culturais (BRANDÃO, 2002, p. 93)



Figura 17: Hora do recreio na quadra.
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.



Figura 18: Hora do recreio no parquinho
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.



Figura 19: Crianças brincando em pares.
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.



Figura 20: Hora do recreio no *hall* da escola.
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.

Nas observações do Recreio, encontrei um ambiente fértil para troca de experiências, os alunos trazem de casa seus brinquedos em miniaturas, figurinhas para trocar, transformam a sucata em brinquedos e brincadeiras variadas. O espaço da escola propicia experiências de toda ordem, há lugar para todos, grandes e pequenos grupos que se formam entre crianças que brincam sozinhas ou em pares, suas preferências pelos locais variam de acordo com a brincadeira.

Havia uma concentração maior na quadra de esportes, pois esta acolhia um maior contingente de crianças, confortavelmente. Para se brincar, a organização em grupos era inevitável, bem como a negociação, as escolhas das brincadeiras e a participação, o que acontecia em geral espontaneamente entre as crianças. O que não quer dizer que não houvesse conflitos na hora de negociar as brincadeiras, entretanto não foram identificados brigas ou violências na ação lúdica das crianças.

O tempo de 15' era aproveitado ao máximo e vivido intensamente, tempo vivido que corresponde ao tempo presente; por isso, algumas brincadeiras se repetiam e se mesclavam com a vivência do cotidiano das crianças. Ao participante da brincadeira não significa apenas um “fazer como se” e sim fazer sempre, outra vez, e de maneira mais intensa, como se a criança voltasse a criar para si o fato vivido, reiniciando tudo outra vez e do início (BENJAMIN, 2002).

Fato peculiar foi constatar que para esta faixa etária meninos e meninas participavam igualmente na maioria dos casos, desde que houvesse a permissão do grupo, bem como a repetição de algumas brincadeiras específicas em grupos e pares de crianças, sem que isto fosse uma determinação, da mesma forma que outros grupos formavam-se continuamente. Exceto na variação da brincadeira do “morto vivo” que envolvia a corrida, em que as crianças, participavam independente do sexo, e concentrava um número expressivo de crianças brincando na quadra de esportes,

No *Hall* da escola as meninas geralmente se reuniam para brincar de elástico e “nova cela”. Na maior parte das vezes nessas brincadeiras havia a presença de uma criança maior ensinando às menores, ao contrário dos adultos que apenas olhavam de longe, sem intervir a não ser em alguns casos quando julgavam ser a brincadeira perigosa. No “Parquinho”, algumas crianças se aglomeravam em torno de uma escada sobreposta em um grande tubo, ambos de concreto em que aguardavam à sua vez, para subir e descer a escada e, passar por entre este novamente.

As crianças gostam de experimentar sensações e testar suas habilidades, ao olhar as crianças nas brincadeiras sozinhas ou em grupos, penso na aprendizagem informal que esta experimenta com consigo e com outro, de corpo inteiro se envolve nas relações que vivencia na brincadeira, aprende a perceber o mundo em situações concretas e reais.

Assim reitero que a imaginação e a experimentação estão presentes em todas as brincadeiras encontradas, não importa o tempo e o espaço, aparece associada a movimentação da criança e a vontade de brincar. Dessa forma as crianças abstraem os personagens de várias cenas e ambientes para dentro de suas brincadeiras, na ação lúdica da criança a brincadeira é reelaborada em acordo com as experiências cotidianas da criança, apreendidas no seio familiar e grupo de crianças com as quais se relacionam.

As cenas do cotidiano mesclam-se com o real, e a imaginação da criança que possui relação direta com os objetos, brinquedos, produzidos para criança, pela mídia, bem como ressignificados pela criança. Por esse motivo Brougère (2008) afirma que mesmo o que é apresentado a criança para integrar o âmbito do brincar passa por um mecanismo que só tem sentido e significado para criança se for passível de compreensão e estiver sintonizado com a cultura lúdica infantil.

Assim pode-se dizer que nos mecanismos de conformismo e de resistência, ao que é apresentado a criança, por exemplo, os brinquedos e brincadeiras advindos da mídia e meio televisivo, não são de todo assimilados. Há uma mesclagem de elementos externos, alheios à criança, ao confrontar com o que já conhece isto não se dá de forma pacífica depende da entrega da criança, da aceitação ou negação das representações que esta faz sobre o que lhe é apresentado e de sua atitude em conjunto com as outras crianças.

Dito isto, e tomando a brincadeira popular da criança como manifestação da cultura lúdica infantil, posso afirmar que a brincadeira na escola resiste devido as características de ser tradicional, não ser facilmente silenciada, modificar-se e transforma-se conforme manipulação do grupo que a vivência e conserva a essência lúdica do brincar. Da mesma forma que deixa margem para o conformismo determinado pela cultura de consumo, por representar valores desta no intuito de reproduzi-la no cotidiano da sociedade consumista que opera com valores adversos às características lúdicas da brincadeira.

4.2.1 Brincadeiras e Brinquedos: assimilação ou confronto

Bazucá! Levantá! Puáááá! Bola de canhão! Minhoca grande! Mons- ..., Minhoca! Mons- ...,minhoca! Tã tã tã tã tã! Ui ui ui ui! Ai ai ai ai! Refazer bola de canhão (pausa) Puááááá! (Roberto – Grupo A)

Os argumentos que atentam para o posicionamento escolar frente a relação social infantil e sua interatividade são relevantes e necessários para envolver a criança na construção deste novo horizonte. Todavia também entendo que a conjuntura atual solicita da escola nova organização em volta das vozes das crianças, elas dizem e mostram aos que estão próximos e a observam, muito do que apreendem tanto do conhecimento que é transmitido pelo currículo, quanto da

cultura de consumo na qual se encontra inserida e de certa forma também instruída para adentrá-la (GIROUX, 2003; McLAREN, 1997).

Nas rodas de conversas, ao utilizar as massas de modelar com as crianças, estas enquanto falavam de suas brincadeiras preferidas, articulavam representações das brincadeiras, dos brinquedos e cenas do cotidiano vivido. Ou seja, nas conversas com as crianças identifiquei duas situações paralelas, ao mesmo tempo em que referendavam as brincadeiras populares. Ao brincar com as massas de modelar, articulavam representações de objetos, animais, desenhos, filmes, histórias, músicas, brinquedos em miniatura. Todos considerados para criança forma de entretenimento, extraídos e lembrados de situações vividas ou de imagens televisivas, que para as crianças estavam relacionados a ação lúdica, ou como elas dizem, “brincar de”.

O momento das rodas de conversas:

Grupo A:



Figura 21: Desenvolvimento de atividades lúdicas com crianças do grupo A
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.

Grupo B:



Figura 22: Desenvolvimento de atividades lúdicas com crianças do grupo B
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.

Para crianças inexistente a possibilidade de ficar sem brincar, na inviabilidade das brincadeiras populares com os colegas, ou dormem ou recorrem a outras formas de entretenimento, lançando mão de seus bonecos, bonecas, objetos de coleção, recorte-colagem, pintura, miniaturas de toda ordem e principalmente à televisão e aos jogos eletrônicos.

No vasto repertório de brincadeiras e brinquedos elencados, incluindo aqueles que fazem parte da natureza dos brinquedos industrializados, observei que estas falam orgulhosas de seus brinquedos é o que mostra o recorte a baixo, no grupo A:

Roberto: Eu sempre arrumo uma brincadeira pra brincar!

Ana: Eu jogo Pleshteishom dois!

Vinicius: Eu jogo vídeo-game também!

Paulo: Eu também jogo!

Vinicius: eu jogo na minha casa!

Ana: Eu brinco de boneca e com meu plahteishon dois!

Paulo: Eu jogo na televisão!

Valdir: Eu brinco com a minha irmã de vídeo-game, lá in dentro de casa!

Ana: Tia! Olha como eu faço (pausa) Eu ligo a televisão, pego o meu cachorrinho e fico vendo sozinha o meu Cd da Barby!

Grupo B:

João: Eu gosto de brincar de formula um! carro de controle remoto! (faz um brinquedo com a massa de modelar) Olha aqui! Bota os seus capacetes! (mostra ao colega)

Heitor: Eu fico assistindo televisão, os mutantes!

Ingrid: Eu também!

João: Eu assisto Kids, pica-pau, desenho, a lenda das urbanas!

A diversidade que se encontrou nas brincadeiras populares, também estava presente nas outras formas de “brincar de”, entretanto nas falas e nos objetos construídos com a massa de modelar, estava latente a influência da Indústria cultural no mundo infantil. Por isso não se deve deixar de atentar para o fato das sociedades assumirem o modelo industrial de fabricação de jogos e brinquedos, nem deixar de considerar as mudanças ocorridas na modernidade, que incluem o redimensionamento do propósito infantil (PORTO, 2008).

Em relação aos brinquedos industrializados e jogos eletrônicos observa-se o imaginário em volta dos desenhos animados, super-heróis, seriados de Tv, celebridades, ficção, controle remoto, monstros, bruxas, princesas. Assim reitera-se que a brincadeira e o brinquedo não estão desvinculados desta discussão, justamente porque a sociedade atual além de incluir a criança no novo sistema midiático, valoriza o universo lúdico, como acesso mercantil na sociedade contemporânea.

A presença da Indústria Cultural que atua sobre as crianças em uma poderosa dinâmica imersa na cultura lúdica infantil em certos momentos chega a sutilmente fornecer indicativos de uma educação que pode determinar seus comportamentos, em termos de vivência e experiência (STEIMBERG; KINSHILOE, 2004). Uma constatação que está relacionada ao brinquedo como produto destinado à criança, este traz a conotação de algo pronto e acabado, da mesma forma que a faz experimentar o “desejo de ter”, nisto está o sentido utilitário e de posse do brinquedo. Isto foi observado na fala das crianças nos dois grupos, a seguir:

Grupo B:

Heitor: Hei olha a minha moto! Olha o meu carro de formula um! (mostra os brinquedos de massa de modelar)

Grupo A:

Roberto: Eu tenho um Boné (pausa), do brinquedo do Batman! Eu tenho o do Batman. Só que ele, só que eu joguei fora a capa dele!

Ao disseminar seus produtos, sem pedir permissão à sociedade e às famílias e ao apresentar um novo entretenimento às crianças em forma de brinquedos, músicas, vídeos, games, literatura infantil, desenhos, filmes e outros serviços, popularizados nas classes sociais. Esta apropria-se da cultura popular, fazendo uso de articulações desenvolvidas conforme o movimento do mercado consumidor, o qual lhe exige as adaptações necessárias para a fabricação de produtos vendáveis. Esse material produzido para os adultos, também está ao alcance das crianças, em geral atua sem a interferência e controle da população adulta e se fazem presentes nas diversas formas em seu cotidiano, inclusive na escola.

Nas conversas com as crianças, também observei que enquanto conversavam, no momento das entrevistas, elas cantavam e as músicas eram, entre outras: a música de uma Banda Regional que circula por entre os populares, esta foi referendada com entusiasmo por ambos os grupos. No grupo B a música foi cantada por todo o grupo, enquanto um carro de som passava na rua, no grupo A, a referida música foi cantada por um aluno. No fragmento abaixo, as crianças cantavam assim:

Grupo A:

Roberto: Eu gosto de cantar lá na minha casa (pausa) Ela Fala, a minha irmã: Ela tá beba doida/ Ela tá beba doida/ Ela chegou, ela é um perigo rrsrrsrrsr! Bebe a noite inteira e sobe em cima da mesa! rrsrrsrrsr (canta a música)

Crianças do Grupo B: Ela tá beba doida, ela tá beba doida, tá beba! Tá doida. Ela chegou, ela é um perigo. Só vai na festa quando ela sai comigo (cantam até o momento em que ouvem a música no carro-som).

Contrária aos apelos da Indústria Cultural sobre a criança, na literatura as críticas incidem sobre uma releitura caótica e distorcida da realidade sobre o mundo e sobre a projeção baseada na “ficção” que exacerba essa realidade e desfocaliza a criança do meio em que vive, impregnando-lhe os valores do mundo capitalista. Mas essa projeção não é tão fácil de ser percebida e diz respeito não só ao mundo das imagens, mas também aos conteúdos apresentados, pode inclusive, mascarar questões vividas no ambiente social, que são parte da realidade infantil e da cultura na qual a criança está inserida.

No que diz respeito às informações no mundo da mídia, que chegam até às crianças, estas antes eram restritas aos adultos, quando a infância era protegida e não se tinha acesso aos recursos tecnológicos, como a TV, vídeos, rádio cd, celular, revistas, brinquedos industrializados e outros serviços (STEIMBERG; KINSHILOE, 2004). Atualmente, além das informações serem transformadas em um mundo imaginário que beira a ficção e a realidade das crianças, fazem uma apologia ao que é recorrente na sociedade. Um exemplo disto é a música referendada a cima pelas crianças. Para os autores, estas informações se observadas mais de perto, por exemplo, nas brincadeiras infantis, podem se reproduzir como modelo de vida e convivência.

Isto coloca a todos nós, senão na condição de rejeição, ao menos de desconfiança, quanto à real intenção do mundo midiático construído para as crianças. Há quem diga, inclusive, que existe a intenção de se monopolizar as culturas infantis, com o respectivo esvaziamento da responsabilidade paterna e dos adultos para com as crianças. Ainda, a suposta constatação de que estas sejam, possivelmente, educadas por tais informações, a fim de serem introduzidas no mundo consumista, onde se tornam as protagonistas do sistema e parte da manutenção da sociedade capitalista (McLAREN, 1997).

A industrial cultural espreita o mundo infantil e penetra parcialmente no mundo imaginário da criança, a envolvê-la no mundo consumista, isto é um fato. Mas pensar assim não é suficiente, na problematização do quadro apresentado frente a opção de modelo social que volta-se ao consumo, isto ganha maior complexidade. Pelo mundo midiático todas as crianças são alvo de informações, advindos do meio televisivo, as de famílias ricas são incorporadas à desde cedo a esta realidade. Por sua vez as de classes menos abastadas vivenciam outra

realidade que apontam para exclusão social, exploração do trabalho infantil, violência doméstica.

Diante dessas particularidades, e para além dessas similitudes e diferenças, acredito que o brincar pode ser o contraponto deste conflito, isto está no próprio argumento das crianças que dizem brincar com seus brinquedos e jogos eletrônicos, somente quando não podem brincar em casa, na rua, ou outros espaços.

Nesse cotidiano ordinário que a tudo subverte, a cultura de consumo utiliza recursos próprios e envolve a todos (CERTEAU, 2008), em especial prioriza e valoriza as crianças e suas brincadeiras, cria para estas, um mundo de fantasias as envolvem em uma locomotiva de comportamentos com fins consumistas, individualizantes, competitivos, e por vezes erotizados. Entretanto, para Certeau (2008), é nos fazeres do cotidiano que está a possibilidade de transformação do que é imposto pela sociedade de consumo.

Desse modo observei que as crianças ao manipularem as representações destes brinquedos, na ação lúdica, estes rapidamente ganhavam nova roupagem, principalmente quando a interação se dava em duplas ou em grupos no momento da brincadeira. O recorte abaixo mostra como as crianças atribuem significados as representações de seus brinquedos quando em grupo:

Roberto: Hei olha o meu sorvete!
Gil: Eu gosto só de barco! Barco de navio! Na água!
Alan: Olha esse caracol!
Roberto: Não! É que ele fez um barco de izopor e vai lá! (pausa)
Crianças: Éééééé
Ana: To fazendo a Barby.
Roberto: Agente joga bola aqui também!
Valdir: Não, lá! (aponta para quadra de esporte).
Roberto: Só se for em cima da mesa!
Crianças: fazem pequenas bolas de massa de modelar.
Valdir: Em cima da mesa.
Paulo: Se for em cima da mesa.
Alan: Assim! (trocam as bolinhas de massa de modelar).
Crianças: De peteca!!!
Alan: É! Que com estas daqui agente faz um! (pausa) um tel!

Para Brougère (2008), a criança possui sua forma própria de significar as coisas, e mesmo envolvida neste mundo complexo do consumo e da informação, consegue refazer, de forma particularizada, o mundo que lhe é posto de forma determinada. Nesse caso seria mais apropriado usar-se o termo “impregnação cultural”, que significa [...] mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos

dessa cultura, passa entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações com formas diversas e variadas (BROUGÈRE, 2008, p.40).

A impregnação cultural é o que completa o mundo das significações, de referências culturais, seja por objetos ou brinquedos que lhes são apresentados. Ocorre que no ato de brincar, desenvolver comportamentos para criança não é suficiente. Ela deseja manipular os mediadores que correspondem às imagens, significações, símbolos e tudo o quanto seja parte dessa impregnação cultural, à qual está submetida. Como resultado disso ela passa a obter informações parciais que estão disponíveis no repertório da civilização.

A característica desse processo é ativa, pois sempre é possível a criança transformar ou anular os significados anteriores, agora apresentados. A impregnação cultural passa então, a ser uma confrontação, da qual a criança conserva determinadas significações, eliminando outras, para substituí-las. Por entender que essa aprendizagem é ativa e que acontece pela comunicação e pela linguagem, conclui-se que a criança não se submete apenas, ela aprende a manipulá-las, transformá-las e até mesmo negá-las. Isto, porque na transplantação das imagens e informações, mescla-se a educação que recebe no ambiente familiar e sua cultura de origem.

Por conseguinte, compreende-se que neste processo existe um desdobramento sobre a dimensão cultural que envolve o mundo com todos os ingredientes para a apreensão da cultura. A criança, em qualquer lugar que esteja, ao buscar recursos no ambiente à sua volta, só pode abastecer-se do que há disponível. Isto envolve vocabulário, linguagens, imagens, na perspectiva do confronto, em nível simbólico (BROUGÈRE, 2008).

Na convivência com todos os aspectos mencionados até aqui, destaco especialmente a brincadeira, por ser, entre outros, usada pela criança para se apropriar dos conteúdos que lhes são apresentados. Por essa razão, entendo que tanto o brinquedo como a brincadeira são confronto com a cultura que possibilitam a criança apropriar-se do mundo exterior, movida pelo interesse e pelo prazer, fazendo isto por uma atividade a qual domina a brincadeira, fonte que estimula a capacidade para a adaptação, a transformação e a criação.

4.3 O SABER DAS BRINCADEIRAS

“O poder que há no saber é o próprio saber” (BRANDÃO, 2002).

Relacionado ao aprender e ao ensinar, o saber se refere ao processo contínuo de ensinar e aprender em tempo e contexto. Como construção histórica, ele corresponde a elaborações intencionais de uma cultura que pensa e que põe em ação suas alternativas e estratégias de pensamento. As formas de aprender e ensinar são diferenciadas e constituem práticas instrumentais de algum trabalho destinado a capacidade de lidar com o mundo natural, com a circulação de sentidos, de significados e de sensibilidades dentro de em amplos círculos de pessoas, relacionados ao trabalho pedagógico de produção e reprodução cultural de diferentes tipos de sujeitos sociais.

No cotidiano em que esse tipo de saber acontece, espécie de mundo relacional do dia-a-dia, em especial na escola, o brincar aparece como prática de um saber específico da criança, que no ato de brincar reorganiza os elementos externos que chegam a ela em forma de símbolos, imagens, objetos e lhe impregnam de valores, constituindo-se, internamente, como composição de atitudes coletivas, elementos da cultura como regras, modos de fazer, valores, técnicas e habilidades, artefatos (BORBA, 2006, p. 39). Na brincadeira esta reorganização está relacionada à capacidade de criação e imaginação, acontece nas trocas e experiências em grupo, sob condições específicas.

As cenas lúdicas observadas estão presentes no contexto da vida diária, a partir da figura de pessoas que compõe as relações familiares, de animais que possuem, bem como os medos, os desejos, as lembranças de fatos que marcaram suas experiências. A narrativa abaixo mostra que ao lembrar, em determinados momentos da brincadeira, as crianças inserem no contexto elementos da vida real, que se mesclam no imaginário das mesmas.

Grupo A:

Roberto: Eu brinco no interior, eu sou do interior, só que eu vim pra cá pra Belém! (pausa) É aquele interior bem ... (pausa) Boa-terra, terra! Tem até mato lá! Só que a casa do vovô é lá em Joane! Lá passa uma parte que hoje (pausa). Lá tem a passagem que toma banho! lá é firme! Lá tem um rio, lá no interior do vovô, tem um rio! É lindo lá meu interior! É lindo lá no meu interior! Lá tem jacaré, lá no lago!

Paulo: Eu brinco de noite na rua! Eu brinco de noite na rua!

Gil: Hummm! bala perdida, bala perdida! (refere-se a perigo de brincar a noite na rua)
Roberto: Uma bala perdida?
Crianças: todas riem

Grupo B:

lasmin: Eu brinco com a minha cachorra, ela vai se vestir de copa! É!
João: O meu cachorro vai se vestir de Fla- (pausa) vai se vestir de flamengo! Bota-fogo quer dizer!
Heitor: O meu cachorro vai se vestir ... (pausa). O meu cachorro já morreu!
João: Eu tenho ...(pausa). Hei tia sabe que eu tenho dois cachorros, vão ser bota-fogo!
Heitor: O nome do meu cachorro era Leão, tia ele morreu! Deram veneno pra ele. O outro cachorro, que era meu, o Bethoven! Ele foi atropelado por uma moto, por uma moto!
Edson: Égua! Não acredito! O mesmo cachorro do meu primo! Égua, não!

Falar das brincadeiras que gostam, onde e com quem aprenderam é sempre relembrar um momento de envolvimento em contexto, do aprender e do ensinar, como mostra o fragmento abaixo:

Ana: Eu brinco com minha irmã tia!
Pesquisadora: Quantos anos ela tem?
Ana: sete
Alan: o nome do irmão dela é (pausa)! O nome do irmão dela é Alberto.
Ana: Ela me (pausa) Ela me apren- (pausa), Ela me ensina a brincar! De boca de forno, de cazi- (pausa), de cemitério!
Alan: O irmão dela é meu primo! Ela é minha prima!
Pesquisadora: E vocês brincam aqui na escola?
Crianças: Eu brinnnco! (todas falam juntas)
Alan: Eu brinco de boca-de-forno
Valdir: O professor ensina e eu sei brincar!
Alan: Agente sabe! Mas ele ensina ainda! (fala e ri ao mesmo tempo)
Crianças: Ééééé!

Por meio das vivências do brincar e da oralidade as crianças experimentam diferentes situações de interação social em que aprendem sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade (BRANDÃO, 2002; BORBA, 2006). É no cotidiano que as trocas acontecem e o saber aparece junto com o ensinar. É na brincadeira que a criança, movida pela curiosidade e a necessidade de estar com outras pessoas para trocar conhecimentos ou informações, cria uma forma própria de ressignificar a vida.

Logo, nesse saber vivido e continuamente transmitido entre estas e em grupo, reside um processo de educação que é informal, uma reprodução em que se transfere como se faz e o que se crê, de modo organizado, entre categorias de aprendizagens. Desse modo, as brincadeiras se configuram em patrimônio cultural, fruto

das ações humanas transmitidas e de modo inter e intrageracional, sob forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo. Esse processo de socialização e interação intensa, que acontece durante a circulação de sentidos e significados de teor propriamente pedagógico, para Brandão (2002), implica em situações que de alguma maneira se ensina-e-se aprende, constituindo-se um processo de educação.

Para a criança, esse aprendizado seqüente e contínuo em relação aos saberes de sentido, vida e compreensão do mundo, é o saber que constitui o seu brincar, mesmo que este brincar não esteja enquadrado nos moldes de uma educação prevista e formatada. Na escola, constatei que existe um saber na brincadeira que acontece em um processo informal, a criança aprende a brincar brincando só, em pares ou em grupos, um saber que não é estanque, pois é construído muito antes de chegarem na escola, por exemplo, com pessoas, parentes próximos, companheiros de mesma geração ou de geração próxima. O fragmento abaixo exemplifica isso:

Grupo A:

Roberto: Eu já aprendi que tempo lá no interior!
Vinicius: Eu aprendi pira-pegar! A tia Leleca, ela brinca, eu também brinco com ela!
Gil: Eu aprendi com o meu pai!

Grupo B

Renata: Eu aprendi a brincar de peteca com o meu Irmão!
João: Eu aprendi sozinho! Foi (pausa), só eu, quando eu era pequeno só eu!
Iasmin: Eu ensino minha prima e aprendi o pira-garração com a minha prima!

Como pode ser visto, estas relatam, ainda em suas experiências, o reflexo de um aprendizado prático que acontece no agora:

Grupo A:

Ana: Eu ensino e eu aprendo com a minha irmã!
Laiana: Eu ensino e aprendo!
Reinaldo: Eu gosto de ensinar e de brincar!
Alan: Agente aprende pra ensinar!

Grupo B:

Roberta: Eu aprendo com a minha mãe!

Heitor: É, é (pausa) nós é assim. Nós, quando agente não sabe andar de bicicleta. Agente cai! (pausa) Agente aprende! (pausa) Agente cai! Agente aprende!

Para as crianças tanto se aprende como se ensina. Nesse aprendizado, elas fazem as concessões, as negociações, e mesmo no pouco tempo em que brincam na escola, conseguem uma organização que os adultos, por estarem envolvidos em suas tarefas e trabalhos condizentes a rotina escolar, estão impossibilitados de perceber.

Penso que essa re-organização vem da experiência acumulada em outros espaços e está associado à disponibilidade da criança como ser aprendente, uma mobilidade para a ação, uma motivação que resulta de sua própria capacidade criativa. Isto torna sua aprendizagem algo imprevisível, acontece em momentos específicos, na própria brincadeira, que tem seu repertório próprio e é viva. Por isso, diz-se que esta última constitui um conjunto de práticas realizadas, conhecimentos, artefatos construídos e acumulados por aqueles que a vivenciam em contextos históricos e sociais em que fazem parte e estão inseridos (BORBA, 2006).

Desta forma, parafraseando Moraes (2006. p. 28), “não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou eliminar a alegria, a vida não é isto ou aquilo”, da mesma maneira, não estou a sugerir que se transforme a escola em um parque de diversão. Ao dizer, baseada nas evidências, que há saber no brincar, apenas quero ressaltar que a Educação presente nos saberes das brincadeiras acontece de forma lúdica, interativa e gratuita, e traz elementos do real que podem ser problematizados junto com a criança.

Freire (1999) considera o ser humano um “aprendente”, ou seja, acredita o autor que inexiste experiência de trocas em que o ensinar e o aprender não ocorreram. Para ele, quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina a aprender, um se dilui no outro e nisto o aprendiz é capaz de recriar ou refazer o ensinado. Acrescenta ainda que no processo de aprender, o aprendiz curioso torna o saber criativo; em outras palavras, quanto mais se exerce a capacidade de aprender, tanto mais se constrói a curiosidade.

A brincadeira é essa fonte de construção de saberes que se estabelece por interações sociais de crianças entre si, destas crianças com os adultos e, ainda, com a sociedade. Além de ser suporte de sociabilidade, a brincadeira tem a força

propulsora que é a motivação para brincar com o outro, de estar e fazer com o outro, e representa, talvez, a principal razão que leva as crianças a convidarem-se mutuamente a participar, seja em pares ou em grupos. Assim, na força criadora do aprender, o aprendiz curioso torna o saber criativo, por ela se coloca em evidência: a dúvida, a rebeldia, a curiosidade que supera os efeitos negativos, inclusive do falso ensinar, compreendido por Freire como educação bancária.

É nesse processo interativo de ações coordenadas que reside a aprendizagem social, que acontece em âmbito familiar, em pares ou em grupos. Por isso, a brincadeira se constitui processo de relações interindividuais, em que se aprende a brincar (BROUGÈRE, 2008). Trata-se de uma experiência de aprendizado imprevisível e inconcluso, que se completa sempre no próximo encontro, na próxima brincadeira, na continuidade do fazer sempre, de novo e de forma diferente. Na brincadeira também estão envolvidos objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas.

As crianças brincam e se envolvem na trama da vida. Isto foi observado com as crianças do grupo A, quando voltaram da aula de Educação Física, momento em que elas falavam sobre o jogo de futebol, a foto abaixo mostra o episódio narrado pelas crianças:



Figura 23: Futebol na quadra da escola.

Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.

Laina: Tia agente gosta de futebol! E ainda agora eu fiz um gol!

Alan: Eu fiz, eu fiz, eu também fiz!

Paulo: É o Robinho, Robinho!

Alan: Ronaldinho Gaúcho!

Paulo: Eu fiz desenove!

Alan: Égua diz que desenove! (fala e ri ao mesmo tempo) Teu time perdeu!

Agente ganhamos de dez a, a, a, três!

Paulo: dois a dois!

Laina: Pois é (pausa) Só gosta de tocá pra ti! Ele (o outro colega) é muito besta! (fala e ri ao mesmo tempo!) Ele tem que melhorá!

O saber brincar, o saber jogar, o saber ganhar, o saber perder, o saber dividir, para crianças demanda um aprendizado prático, vivenciado, algo que se exerce mais do que se possui. Ao tomarem posse de suas brincadeiras, elas fazem isso com autonomia, desenvolvem, põe em prática a cultura, o que, nas palavras de Brandão (2002), é o mesmo que “estabelecer em mim e com os outros os meus outros a possibilidade do presente, a própria possibilidade da vida social”, isto é, em outras palavras, aprender e ensinar, durante as trocas de experiência que acontecem para criança em tempo presente.

Ao afirmar que as crianças ensinam e aprendem, quero dizer que o saber cria substância no “fazer, agora”, este se apresenta na oralidade, no corpo de quem inventa e vive essas brincadeiras, ou seja, a própria criança. O saber cria substância no momento exato, quando a criança mostra aos outros, inclusive aos adultos, o que ela sabe, o que aprendeu. Então se pode dizer que esse momento é agora, pois todo conhecimento que vem do saber infantil é urgente e carece de demonstração,

Grupo A



Figura 24: Alunos do grupo A
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.

Grupo B



Figura 25: Alunos do grupo B
Fonte: Elizabete Gaspar Gouvêa.

Por essa razão, ao ensinar uma brincadeira, toda criança mostra como fazer, ao brincar. Exemplo disso está na brincadeira do elástico discorrida anteriormente. Um fazer que, ao se repetir, é sempre diferente e dinâmico, porque constitui experiências diferenciadas, mesmo ao fazer de novo. Lá está a criação, que é construída pelo diálogo e pela ação lúdica, que se manifesta exatamente no modo singular de ser criança, em sua forma de existir, de se inventar, de se relacionar com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Na oralidade da brincadeira infantil e na ação lúdica, está o conhecimento vivido, produzido e perpetuado entre gerações. Tais conhecimentos assumem importância na constituição das identidades porque incorporam e estabelecem com outros valores e significados construídos e partilhados pelos sujeitos de uma sociedade, localidade, faixa etária. Assim é que, a partir da oralidade, também constatei a questão de gênero, até então não identificada, pois na realização das brincadeiras na escola estas participavam igualmente. A brincadeira tem sexo, isto apareceu nas falas das crianças, em relação ao que é permitido brincar e o que não é, tanto para o menino quanto para a menina.

Ao falar de suas preferências em grupo, entre as crianças as brincadeiras aparecem definidas, isto porque se aprende a brincar em grupos específicos de brincadeiras também específicas, que, se vividas em grupos de sexo oposto, pode gerar constrangimentos. Desta forma, elas dizem:

Ana: Brincadeira de menina (pausa). É brincar de comidinha, de brincar de boneca, dá comida, dá comida pra boneca, brincar de cemitério.

Paulo: É aprender (pausa).

Roberto: Eu sempre aprendo com a minha irmã! Aprender a fazer cazi- (pausa)

Paulo: Fazer cazi- ? (fala baixinho em tom de pergunta)

Valdir: Aprender a fazer cazinha já ! (fala e ri do colega)

Roberto: É a minha irmã, ela gosta mais de brincar do que tu me disse! Só que eu não brinco não, eu brinco de (pausa), eu brinco de, eu brinco de brincar de motinha (fala pra Ana)

Valdir: Claro que tu não é mulhé né!

A intencionalidade lúdica associada à oralidade resulta no movimento, também intencional das crianças para a brincadeira e vice-versa, estas movem a ação lúdica conforme objetivo da brincadeira que também pode ser modificado. Dessa forma, a experiência do brincar não é somente produzida, se transforma à medida que são acrescentados novos elementos à brincadeira, e novas ações modificadoras no brincar. Para Santin (1990), a intencionalidade sempre reflete a produção simbólica da criança, ou seja, sua própria forma de pensar e agir, diante dos outros e com a cultura, mas também constitui o caminho em que ocorrem as brincadeiras, caracterizadas por um processo intenso de participação social, constituída e reinventada pela ação coletiva das crianças.

Dessas constatações, percebo que a escola, ao reunir um quantitativo de crianças que gostam, vivem e sabem brincar, por mais que tente, não consegue

ignorar a brincadeira. Sabe-se que a escola é o lugar da cultura erudita, do saber formalizado e da tradição educativa. Porém, as crianças, diante da cultura escolar e ao que lhe é cobrado em forma de comportamento e rendimento, apresentam “manhas” que se pode considerar como mecanismos de resistência advindos dessa relação de confronto que acontece na ação lúdica, por vezes correspondem a um conjunto de elementos que envolvem proibição, controle e permissão aos tempos e espaços do brincar para criança.

Entretanto, no saber prático das crianças quando brincam, a presença de elementos como a intencionalidade lúdica, o movimento e a expressividade corporal das crianças e a autonomia na brincadeira, muitas vezes levam à transgressão das normas impostas que regulam este brincar. Para Marcellino (1988), essas características denunciam o espaço normativo, conservador, sério que é a escola, ressalta que ao se eliminar, entre outras, o lúdico cada vez mais cedo, da vida da criança, e impor-lhe uma rotina de trabalho mental, pode-se estar contribuindo para sua alienação e repressão. Por outro lado, se valorizar o potencial lúdico, o espaço da escola passa a ser entendido como local de resistência a imposição da sociedade moderna e sua “produtividade”.

Acrescento a isto que aquelas características citadas anteriormente, além de se constituir como força e resistência aos imperativos escolares, chegam com a criança na escola e lá permanecem clandestinamente. Nessa brincadeira sorrateira as crianças ensinam e aprendem em seus grupos de convivência infantil e perpetuam o que aprendem, principalmente nas brincadeiras populares. Isto é forte e pulsa na escola. Tanto que, em momentos de permissão, este saber aparece com toda força e poder, organizado pelas crianças e sem a intervenção do adulto ou do professor. Quando é proibido, este saber permanece latente e, na impossibilidade de brincar, entram em cena as “manhas” das crianças que pedem para beber água, ir ao banheiro, e ao menor descuido do professor já estão brincando, ou afastam-se para brincar sozinhas longe dos olhos dos adultos. Ao fazer isto perturbam a rotina da escola, que segue o seu trabalho sério.

Trata-se, portanto, de uma resistência que está no domínio da tradição das brincadeiras populares que chegam com as crianças na escola. Deste modo, para Fernandes (2004), neste tipo de brincadeira o importante é executá-las, gostam de mostrar o que sabem e aprenderam em contato com seus companheiros, bem como colocar em prática a representação dos personagens e os materiais que as

compõem. As brincadeiras populares são de grande atrativo às crianças porque além de seguir os motivos da vida social, em processo, na sua execução, podem ser modificadas e reorganizadas. Nisto reside às trocas e aprendizagens que acontecem em um tipo de educação informal e também dentro da escola, além de somarem-se ao acervo e patrimônio cultural do grupo.

O brincar da criança na escola é subversivo, apresenta-se com ele o lúdico e o movimento. O primeiro permite à criança vivenciar inúmeras situações de desprendimento do mundo em relação ao tempo e a situação real, e o segundo possibilita a criança experimentar sensações e por em prática suas habilidades e capacidades corporais. Isto permite às crianças, no momento do brincar, transmutarem-se para o tempo vivido e esquecerem-se do tempo medido, contado, dividido, em momentos de permissão transformam a escola em um parque de diversão, nem que seja por 15', que é o tempo do recreio ou os 10' concedidos pelo professor na aula.

No brincar, a autonomia e a liberdade aparecem quando as crianças se apoderam de suas ações, a primeira corresponde a organização das regras, partilhas, concessões e divisão, enquanto que a segunda está na expressão dos movimentos expansivos e livres, ganha amplitude conforme a entrega da criança no momento da brincadeira, uma forma autêntica que corresponde a uma experiência livre de padrões pré-estabelecidos, é desordeira, é alegre, é dinâmica.

De outro modo, a brincadeira pedagógica, para a criança, não significa brincadeira, é "trabalhinho", atividade a fazer. Elas sabem que devem fazer o que o seu mestre mandar, como na brincadeira do "boca-de-forno", mencionada por elas anteriormente. Aceitam a proposta de trocas de conhecimentos e esperam isto de seus mestres, entretanto há que se estar bem definidos os objetivos dessa brincadeira pedagógica, do contrário as manhas aparecem.

No ato de brincar existem constantes trocas de experiências, as crianças invertem a ordem, mudam de lugar, re-elaboram, constroem e desconstroem, qualquer imagem, objeto ou brinquedo. Para Benjamin (2002), isto é uma forma de resistir ao que é lhe apresentado como pronto e definido; da mesma forma, Brougère (2008) acrescenta que pela manipulação dos elementos externos que compõe a brincadeira, na ação lúdica, devido a impregnação cultural, a criança ressignifica o valor, a forma e o conteúdo dessa brincadeira, aceitando ou negando o que vê, no caso das informações do mundo televisivo.

Pela intencionalidade lúdica de aprender, ou capacidade para criação na brincadeira, as crianças são movidas pela curiosidade. Por isso, refletem o aprender e sua capacidade de criação ou produção simbólica dos personagens que vivenciam. Isto implica dizer que há uma forma própria da criança de pensar e agir que representa seu próprio sistema de significações, a imaginação (SANTIN,1990; VIGOTSKI, 2003). Dessa forma, mesmo nos espaços onde lhe é proibido brincar, como a sala de aula, o brincar aparece.

Um olhar alheio a esta discussão pode mesmo dizer que a brincadeira não ensina nada a ninguém, que brincar é perda de tempo, que não se chega a lugar nenhum pela brincadeira da criança. Digo o contrário, que se esta brincadeira, compreendida aqui como saber da criança, for potencializada na escola, os resultados podem ser surpreendentes. Certeau (2008), assim como Benjamin (2002), acreditam que é no saber das pessoas simples que pode estar a resistência ao sistema que a tudo subverte. Eu acredito que é no saber da criança, e com elas, a partir de suas trocas, é que também se pode ressignificar o que está apresentado como definitivo.

Para Freire (1999), uma educação que valoriza o saber de seus educandos, pode em muitos aspectos ser transformadora também do ponto de vista de uma educação política, principalmente se ela reconhece que no outro, neste caso a criança, existe capacidade para aprender e ensinar. Com isso, ela pode então valorizar as experiências de alunos, de seu contexto social, e com a criança, na brincadeira, problematizar seus conteúdos em acordo com o significado disto para a comunidade em que estão inseridos.

Nesse sentido, concordo com Marcellino (1988) para quem potencializar a brincadeira na escola, é trabalhar com um conceito que não se opõe a trabalho, que deixa de ser entretenimento, ou ferramenta pedagógica usada para disciplinar e enculcar as crianças com os valores predominantes da sociedade capitalista, e passa a assumir seu real sentido que liberta, transforma e pode fazer da escola um espaço de resistência.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

No aprofundamento e debate sobre a Educação as críticas à escolarização voltada à criança de seis anos, centram-se, entre outras, na atribuição funcional deste processo que a envolve no momento em que entra no Ensino Fundamental. Além disso, refere-se também à repetência contínua destas, principalmente nos primeiros níveis, e a evasão nos subsequentes.

A busca para solucionar os questionamentos apontados gera desacordos que denotam expectativas em relação à escola que, de um lado, volta-se para a eficiência e produção no mundo do trabalho frente às exigências do mundo moderno, e de outro, busca formar a criança para exercer seu direito de cidadão.

O movimento em favor da criança emana das lutas sociais e das forças presentes no sistema de produção, de acordo com a reivindicação das classes sociais que dele fazem parte. Nessa arena de lutas, em acordo com Kramer (1995), há uma tendência da Educação brasileira em seguir os princípios contidos na teoria da privação cultural, na qual crianças de classes populares são chamadas à escola, por esta, se apresentam com carências de ordem bio-psico-social, carentes de atenção, carinho e compromisso, por parte do poder estatal.

Da mesma forma, observo que o movimento e as lutas em favor da criança, ao ganhar maior amplitude e proporção, também antecipam o processo de escolarização, pelos motivos que refletem a realidade, em especial, das crianças de classes populares. É certo que os benefícios da política afirmativa de equidade implementada pelo governo brasileiro, representam um salto qualitativo para a Educação, porque significa oferecer maior oportunidade para a aprendizagem no período de escolarização obrigatória, e por assegurar a entrada e a permanência da criança para que alcance elevado nível de escolaridade.

Contudo, para que se efetive a ampliação dessa escolaridade obrigatória, com objetivo de diminuir as desigualdades e democratizar o ensino, as prescrições de Corsinho (2009) enfatizam que é necessário redimensionar a organização desta modalidade de ensino, pautada no perfil dos alunos e de suas características etárias, sociais, psicológicas e culturais, o que significa repensar o Ensino Fundamental, de forma que este se adapte à faixa etária citada. Em outras palavras, busca-se uma perspectiva, onde as crianças tenham direito à educação de qualidade, da mesma forma que tenham direito a exercer seu papel de ser criança,

isto é, que exerçam seu direito de brincar garantido no Referencial Curricular Nacional (1988) e nas Orientações para o Ensino Fundamental de nove anos (2006), os quais admitem que há no brincar da criança um saber que é específico das culturas infantis.

Na escola, cujo olhar incide sobre as práticas e saberes do professor e do aluno, é preciso ampliar o olhar sobre a dinâmica lúdica que se explicita em falas, gestos, comportamentos e brincadeiras. Corsinho (2009) adverte para o fato de que nas instituições públicas educativas, na medida em que há avanço dos segmentos institucionais, como a escola, também tem se reduzido os espaços e tempo do brincar. Isso, para a autora, relaciona-se à condição na qual a criança deixa de ser criança para se tornar aluno, com ênfase na aprendizagem cognitiva e na abstração, em detrimento da experiência lúdica e motriz.

Em decorrência disso, pelo desconhecimento das reais necessidades da criança, a escola dicotomiza a aprendizagem/ludicidade, no contexto escolar, e apresenta a elas estes elementos, embora co-relacionados, de forma excludente, separando o mundo do saber em dois momentos: um que acontece dentro da sala de aula (momento da aprendizagem) e outro que acontece fora (momento da ludicidade). Este saber que acontece fora da sala de aula, que corresponde às brincadeiras infantis, é pouco valorizado e não faz parte do currículo oficial escolar, por razões de incompatibilidade, quando se tem como parâmetro a cultura escolar e sua forma de organização.

Estou certa de que as crianças, como aprendentes, não se organizam do ponto de vista político, no sentido mesmo de se adaptar à vida social, pois entre elas não há movimentos emancipatórios, por exemplo, com respeito a lutar por seus direitos. Em contrapartida, isto é identificado pelas lutas e movimentos sociais em favor da criança, por aqueles que se preocupam e intervêm de forma efetiva em suas vidas, fazendo valer os direitos de uma socialização que envolve os pequenos na trama da vida.

No âmbito da cultura escolar, presume-se que o conceito de direitos, além de garantir a educação e a aprendizagem, consiste em transferir conhecimentos acumulados ao longo da história, também está associado ao momento de se conceder a todo e qualquer ser humano a oportunidade para divertir-se. A criança, por seu lado, brinca e se desenvolve, apreendendo o novo a todo o momento. Para

ela, na escola, como já visto ao longo deste trabalho, o brincar está sempre presente, nas horas livres e nas horas “presas”.

A literatura informa que um dos fatores ligados a rejeição das práticas lúdicas escolares, reside na função de um modelo de aprendizagem que exclui a ludicidade da vida infantil e apresenta a escola como espaço disciplinador e controlador do comportamento, que por sua vez, está relacionado à “pedagogia paranóica” ou “controle dos corpos”, um instrumento que assume forma quase doentia, no que concerne ao corpo da criança, a ponto do brincar se tornar um protesto, uma transgressão (SOARES, 2009, p. 30). Ao ingressarem na escola são levadas a deixar do lado de fora as vivências que experimentam no brincar, com isto se exclui também um repertório de brincadeiras carregado de significados, que constitui a cultura lúdica infantil, substituindo-a pelo controle e aquisições de regras determinadas e conteúdos preestabelecidos (CARVALHO, 1998).

Ao ser permitido à criança o momento de brincar, falta a ela iniciativa para começar, exatamente, porque houve o controle excessivo e sistemático das ações lúdicas infantis e a “prisão” a que foi confinado o seu corpo, em matéria de aprendizado. Muitas vezes, a oportunidade para a socialização, ou a falta desta, interfere grandemente, na capacidade lúdica de uma criança, no sentido de saber organizar suas brincadeiras em grupo. Em contrapartida, ao reunir-se com outros, consegue dar vazão à sua capacidade para imaginar e materializar, ao mesmo tempo, comunicando suas vontades cooperativamente na brincadeira.

Apesar da difusão de argumentos que enfatizam a criança como sujeito dotado de Inteligência prática, e neste trabalho as brincadeiras das crianças e seus relatos demonstram isto, para a escola parece difícil de perceber este saber que circula de forma clandestina entre os espaços de aprendizagem. Por este prisma, as brincadeiras infantis, no cotidiano escolar, e suas práticas lúdicas, causam desconforto àqueles que lidam com elas, pelo fato de ainda se negligenciar os aspectos referentes aos saberes que as envolve.

Ainda há resistência em considerar as crianças enquanto sujeitos do processo educativo, dotados de capacidade criativa, participantes da história com sua bagagem cultural, que é a brincadeira. Ao desconsiderá-la, qualquer fazer educativo, constitui-se uma prática sem sentido e significado para a criança. Ressalta Freire (1999), que a ação educativa-crítica é aquela que se amplia em relação ao saber, no

qual ensinar exige respeito ao saber dos educandos, um saber que é construído no dia-a-dia.

Por outro lado, ao considerar a particularidade da criança até os seis anos de idade, e que envolve o saber brincar, em relação às práticas pedagógicas, Kuhlmann Jr. (2007) defende que:

Se a criança vem ao mundo e desenvolve-se em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança; trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas (KUHLMANN JR., 2007, p. 57).

Então, cabe aos sujeitos envolvidos nesta trama, e que trabalham com as crianças, incentivá-las em suas curiosidades, para se tornarem cada vez mais criadoras, mais que isso, ao trabalhar com o que é significativo para criança, a brincadeira como produção cultural, pode estabelecer diálogos com temáticas que estão presentes no cotidiano infantil e que as acompanham inclusive no ambiente escolar, como por exemplo, a influência da mídia no mundo infantil, questões de gênero, a cultura de pares, a oralidade, a intencionalidade lúdica, a transgressão das normas, as manhas infantis.

Nessa faixa etária as mesmas já estão no processo escolar, e nele passam a ter seu cotidiano regulado por essa instituição, que representa:

[...] lugar de convivência, de trocas de interação, de aprendizagem, mas também de afetos de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e subjetividades. Lugar onde partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; onde estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como graus diferentes de restrições e controle de adultos (KUHLMANN JR., 2007, p. 4).

Isto remete a outro aspecto que Freire considera como o reconhecimento da identidade cultural, esquecida pela escola, principalmente em relação às crianças de classes populares. Neste espaço, observa-se, demasiadamente, a preocupação com o ensino dos conteúdos, que se assemelha, no entendimento do autor, à transferência do saber, citada anteriormente. Na prática, o fato de serem crianças que frequentam este espaço, torna-se irrelevante, pois as mesmas vêm de camadas sociais humildes e trazem, em sua maioria, experiências informais socializadas, que adquirem no seio familiar, nas ruas, nas praças, nos pátios da escola, no recreio e

com outras pessoas de seu convívio social, que constituem experiências significativas para elas.

O brincar é universal e independe de qualquer faixa etária, por essa razão pode-se aprender com a criança e ampliar seu conhecimento, em relação ao mundo e às coisas, e não apenas informá-la com conteúdos estanques e distantes de sua realidade, pois ensinar e aprender não se restringe a transferir conhecimentos. Já as brincadeiras por caracterizarem grupos específicos, região, faixa etária, gênero, demarcam a identidade das crianças que experimentam e são produtoras de cultura. Assim, reitero que se deva criar uma proposta que vá ao encontro das crianças e sua cultura lúdica; que considere suas necessidades para pensar o fazer na escola a partir do que a criança sabe fazer, brincar.

A criança tem como obrigação, nas palavras de Kulmann Jr. (2007), conhecer o mundo que a envolve, como o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o movimento, e outras formas de linguagem que já existem e estão disponíveis no currículo da escola, mas que precisam ser revistas, sobretudo, porque é necessário admitir que, para a criança, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira.

Acrescento a isto que é dentro da perspectiva do saber e do aprender, que a cultura lúdica na escola, pode conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem no cotidiano ou prática cultural, como é considerada por Certeau (2008). Isto porque a partir destes espaços, em momentos de ausência de poder, os sujeitos, por serem dotados de criatividade, fazem uso do que lhes é disponível, como foi comprovado no decorrer da pesquisa, quando as crianças trouxeram para dentro da escola suas brincadeiras populares, seus brinquedos e fizeram uso destes, inclusive nos momentos de não permissão para brincar.

Na brincadeira infantil, ao seguir o pensamento do autor, em acordo com a literatura que pontua a cultura escolar como pouco permeável ao universo cultural da criança – que é lúdico –, foi constatado que esta possui uma estrutura e organização específica, que promove expectativas de comportamentos, repercutindo nos rituais, disciplina e horários definidos para tarefas e atividades voltados ao desenvolvimento intelectual de crianças. Contudo, apresenta dificuldade para incorporar outras formas de linguagem, expressões e diferentes saberes advindos de outros grupos culturais.

Nesta perspectiva, a escola ainda se apresenta estranha às crianças, que criativamente se apropriam e fazem uso das práticas lúdicas disponíveis na cultura geral e local e na escola as utilizam de forma peculiar nas brincadeiras, tanto em momentos que lhes são permitidas quanto naqueles em que não há permissão.

Isto é relevante para se afirmar que as crianças nem sempre respondem eficientemente aos constrangimentos que lhes asseguram estabilidade e controle, por conseguinte, a brincadeira, tende a mostrar os conceitos e aspectos do desenvolvimento infantil valorizados, negados ou adaptados, ou mesmo revelar a forma lúdica com a qual a criança lida na escola com esse complexo sistema de significados que é a cultura, em tempos e espaços comedidos e controlados, no que diz respeito a brincadeira.

Na experiência a qual me vejo inserida, assim como outros colegas de trabalho, enquanto professora de Educação Física, é comum se reportar à criança, imaginando-a pessoa-adulto ou criança com quem gostaríamos de conviver. No entanto, pensar a criança no presente, significa atuar com ela no mundo. Isto remete a pensar no ambiente escolar, as perspectivas que apontem para um sujeito capaz de surpreender ao apresentar sensibilidade para aprender, ensinar, cooperar, ser solidário, criativo, questionador, alegre e teimoso quando se trata de fazer algo que é de seu repertório e domínio, brincar.

É importante ressaltar as perspectivas voltadas para a funcionalidade da escola, por razões históricas que em certa medida apontam para a formação de sujeitos com características individualistas e exageradamente competitivos, e mais adiante, com o perigo da influência televisiva sobre a criança que atua em suas brincadeiras aonde quer que elas estejam. Percebo a necessidade de se problematizar temáticas que envolvam a brincadeira infantil, para se reconstruir muitos conceitos que estão postos pela sociedade capitalista. Isto porque há uma flexibilidade na criança para construir-reconstruir.

Mas só isto ainda é pouco para garantir os direitos fundamentais que asseguram às crianças a condição de sujeito do processo ensino-aprendizagem. Ainda há um longo percurso a trilhar para o reconhecimento da mesma como cidadã, mesmo se proferindo que lugar de criança é na escola.

Sobre este espaço sei que posso atuar; assim, quero contribuir para que se cumpram os argumentos que reivindicam a arte, o movimento, o lúdico, a brincadeira, a oportunidade criativa em amplos níveis, e que estes façam parte não

só do cotidiano infantil, mas de todas as idades e em todas as etapas dos ciclos de aprendizagem. Pois neles estão contidos os elementos de resistência tais como: a imaginação, a disponibilidade para o movimento, a intencionalidade lúdica, o prazer, a criatividade, a co-participação, a transgressão das regras.

Os sujeitos são concretos, logo, viver uma infância idealizada é fantasia. Deste modo, prefiro me ater ao aprendizado que faz parte da experiência infantil, coletiva e contextualizada. Ela está imersa na cultura e dela participa ativamente, a partir do espaço educacional onde os sujeitos se inter-relacionam. É necessário, intervir em favor da criança, seja na ação coletiva da política local ou nacional, contribuir e somar ao universo singular da infância cidadã para o reconhecimento de seus saberes, que têm na criança o sujeito que necessita, entre outras coisas, ter direito a brincar, elemento constituinte de todas as infâncias.

Assim deixo aqui minha contribuição, extraída desta pesquisa com crianças, pois compreendo que experiências lúdicas como as brincadeiras, que retratam as experiências dos sujeitos, se bem sucedidas, são bem vindas, principalmente aquelas que possibilitam sua educação em tempo e contexto presente, de criança enquanto criança (não como aluno ou futuro aluno-adulto) e em sua capacidade de também produzir conhecimento, além de adquirir novos e reconstruir os já apreendidos.

Ressalto que são apenas indicativos para sugestões e novas discussões no campo do brincar, pois, como estou ciente, antes de mim estudiosos renomados, alguns inclusive citados no decorrer deste texto, têm centrado esforços nesta área que é muito complexa. Porém, pretendo junto a eles, colaborar para enfrentar o problema de maior desafio, que é garantir à criança, por uma perspectiva libertadora, o direito de ser criança, de atuar no mundo com o potencial que possui, e construir, a partir de sua bagagem cultural extraídas de repertório presentes em sua cultura infantil, o aprendizado de outros conhecimentos, de outras culturas, além de potencializar aqueles que já possui.

Contudo, em meio a esse processo, é importante não permitir que sejam aniquilados sua possibilidade de ser criança, pois para esta, não existe brincadeira sem propósito. Ela é gratuita, e não se enquadra na relação de produção. Ao considerar o planejamento e o controle na escola, que este leve em conta o ponto de vista da criança, seu modo particular de ser e estar no meio onde vive, abrindo um

amplo leque de informações, com as quais a criança possa interagir, construindo e reconstruindo o que já sabe, adquirindo novos conhecimentos.

Para a criança de seis anos, todo tempo que há é bem-vindo e aproveitado na troca de conhecimentos e experiências. Nesse sentido, nenhuma brincadeira se restringe ao óbvio, está sempre articulada com o contexto que a engendra (família, comunidade, sociedade). Isto coloca em cheque a formação do professor e sua postura nas lutas que envolvem o movimento em prol das crianças, além de redimensionar sua função de adulto, o impulsiona a buscar uma educação que admite construir-aprender sem desconsiderar o constante aprendizado que o leva a construir-reconstruir novos conhecimentos. Sabe-se que isto acontece em qualquer fase da vida e que não é só a criança de pouca idade que se transforma, constrói, reconstrói (FARIA, 1999).

À criança inexiste a possibilidade de ficar sem brincar, por esse motivo, mesmo que a situação do trabalho empreendido no momento de sua escolarização insista em silenciar, disciplinar ou fazê-la dócil, esta vai se expressar com seu corpo, sua fala e linguagem, principalmente na brincadeira, na qual está em voga sua autenticidade. Para a criança, o fundamental é experimentar suas habilidades, curiosidades, capacidades e criatividade, por esse motivo, nas brincadeiras, as situações são inesperadas, a cada novo brincar uma nova situação de aprendizagem.

Assim é que o nível das relações se abre para a busca do novo, da transformação social do “andar sozinho” e com o outro, desde que não se entenda o outro como aquele que acumula conhecimentos, no caso da criança. A partir do brincar, o aprender é uma característica histórica que se constrói, descobrindo que é possível aprender e ensinar, como tarefa não apenas embutida no ato de aprender. Saiba-se que para andar sozinho, é preciso ter bem claro o princípio da autonomia, do pensar e do agir sob o estímulo da formação libertadora, então o apoderar-se das brincadeiras tem seu sentido e significado quando brincam em pares e em grupos, isto pode ser potencializado para que a escola construa no presente os jovens do amanhã, sem perder de vista a criança, sujeito que se constrói sob condições concretas e específicas de aprendizagem.

Nessas interações ou socializações, onde ocorre essa aprendizagem, a partir do ambiente escolar, há soma, há conjunto de idéias e opiniões que se entrecruzam, se influenciam mutuamente e se renovam. Por isso, nessas interações e

socializações durante as brincadeiras, mesmo as pedagógicas, outras influências externas misturam-se às brincadeiras infantis; mesclam-se e permitem a criança ter acesso ao patrimônio cultural que está reservado para ela. Por outro lado, constitui e dá origem a conformidade ou a resistência aquilo que lhe é transmitido e proposto como bens culturais, isto está diretamente relacionado ao grupo que respectivamente executa e brinca.

Outra constatação também vale para o fazer educativo, em relação à brincadeira da criança e o seu viés midiático, pois enquanto a escola ignora este saber, outros se apropriam para sutilmente inculcar-lhes valores distantes de seus contextos, mais ao mesmo tempo envolventes. Então, percebo que é hora da escola tomar conhecimento das temáticas propostas pelo meio televisivo que abarcam a cultura infantil, pois a flexibilidade das brincadeiras infantis permite esse debate; a escola precisa reconhecer que a brincadeira tem saber e, por conseguinte, o poder nela presente se manifesta pelo aprendizado de aprender e ensinar, ou aprender para ensinar. Mas não o poder do controle. A escola, de posse desta aceitação, pode potencializar o saber que se apresenta na brincadeira, pois a troca de saberes a transforma em um ambiente de excelência para a difusão do sentido libertador da educação.

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 11. ed. Rio de Janeiro: espaço e tempo; São Paulo: EDUC, 2002.

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

APLLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARCE, Alessandra. Friedrich: **o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Pesquisa em Educação: Métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rebelais**. São Paulo: HUCITEC; Editora da Universidade de Brasília, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 43, 2002.

BORBA, Angêla Meyer. A Brincadeira como experiência de Cultura. In: CORSINHO, Patricia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

_____. O Brincar como um modo de Ser e Estar no Mundo. In: BEAUCHAMP, J. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Estação Gráfica, FNDE, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembrança de velhos. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Belém (PA): Banco da Amazônia S/A, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação**, Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Disponível em <[www/http: portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)> Acesso em 20 de Agosto de 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação**, Lei n. 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. Disponível em <[www/http: portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)> Acesso em 20 de Agosto de 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação**, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[www/http: portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)> Acesso em 20 de Agosto de 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – MEC. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A criança e a Cultura Lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia, Ltda, 1990.

CAMPOS, Maria Malta. **Por que é importante ouvir a criança?** A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós crítico**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

CARVALHO, Levindo Diniz. Infância, Brincadeira e Cultura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4926--Int.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2009.

CARVALHO, Nazaré Cristina. **Lúdico: sujeito proibido de entrar na escola**. Piracicaba, SP. Motrivivência, ano VIII, n. 09, p. 301-306, 1996.

_____. **O brincar, a cultura da criança e a escola: possibilidades do conhecimento na educação física escolar**. 1998. 136 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

CASTORIADES, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CORSÁRIO, Willian. Entrevista com Willian Corsário. Campinas, **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 110 -115, 2007.

CORSINHO, Patrícia; NUNES, Maria Fernandes Rezende. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINHO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil**: Cotidiano e Políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: Edusc, 2002.

DA SILVA. Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, 2v.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Escolarização e Cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios**. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da infantil. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP. São Paulo, Cortez, 1999.

FARIA, Sonimar C. de. História e Política da Educação Infantil. In: KRAMER, Sônia et al. **Educação Infantil em Curso**. Rio de Janeiro: Ravit, 1997.

FARO, Gleice do Nascimento. **Escola Cabana**: refletindo a Educação no Município de Belém. 2001. 50 f. Belém, Pará – UNAMA, 2001 (TCC – curso de pedagogia).

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **A Corporeidade na Escola**: análise de brincadeiras, Jogos e desenhos de criança. Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1991.

FILHO, Alexandre Silva dos Santos, et al. **Manifestações Folclóricas coletadas pelo PRODIARTE – Programa de Desenvolvimento Integrado Arte/Educação**. Belém: Governo do Estado do Pará, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. **Crianças e Infâncias, sujeitos de investigação**: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, J. B. O **Jogo**: Entre o Riso e o Choro. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção educação física e esportes).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. O Papel do Brincar na Cultura Contemporânea. (S. 1.). **Revista pátio e educação infantil**, ano I, n. 3, 2004. Disponível em: <<http://www.nepsid.com.br/artigos/opapeldobrincart.htm>>. Acesso em: 08 jan.2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e Cultura Política**: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção corpo e motricidade).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

GUILLESTAD, Marianne. Infâncias Imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. In:_____. **Sociologia da infância**: pesquisas com crianças. Campinas, SP: Cedes. **Educação e Sociedade**. Revista de Ciências da Educação, v. 26, n. 91, p. 351- 360, 2005.

GUIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Fernando; FERNANDES, Francisco das Chagas. **Apresentação**. In: BEAUCHAMP, J. (Org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Estação Gráfica, FNDE, 2006.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S.A., 1986.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Pnad-IBGE, 2008 (síntese de indicadores)**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2009.

JARDIN, Cláudia Santos. **Brincar: um campo de subjetivação na infância**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

JOBIN e SOUSA, Solange; PEREIRA, Rita Maria Ribes. **Infância, Conhecimento e Contemporaneidade**. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Izabel Ferraz Pereira. Infância e Produção cultural Campinas, SP: Papirus, 1998.

JATENE, Simão Robson et al. **A meia vida da criança na Amazônia**. Belém: UNAMAZ, 1993.

KINCHELOE, Joe L.; STEIMBERG, Shirley R. (Orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KRAMER, Sônia. A Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Estação Gráfica, FNDE, 2006.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a Arete do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin**. In: KRAMER, Sônia; IZABEL, Maria (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 9. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

KUHLMANN Jr. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem Histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Educação Infantil e currículo.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). Educação Infantil - Pós LDB: Rumos e desafios. 6. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

LARROSA, Jorge. **Tecnologia do Eu e Educação.** In: DA SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e modernidade: presente e futuro na escola. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.). **Infância, Escola e Modernidade.** São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do brincar.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MALAGUZZI, Loris. **Ao Contrário, As Cem Existem.** Disponível em: http://www.miudinhos.com.br/artigo_lorismalaguzzi.php Acesso 21/12/2010.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.). **Educação, lúdico e educação física.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999. (Coleção educação).

_____. **Pedagogia da animação.** Campinas: Papyrus, 1990.

_____. **A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”.** In: MORAES, Regis de (Org.). Sala de aula que espaço é esse? 20. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O Brasileiro e o seu Corpo:** educação e política do corpo. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Muticulturalismo revolucionário:** pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação:** uma introdução ao estudo da Escola no processo de transformação social. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

MINAYO, Cecília de Souza et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAES, Fernando Cezar de Carvalho. **Sobre o corpo da criança na escola: um estudo de caso**. Campo Grande: MS, Disponível em: <www.BoletimEF.org_Intermeio Revista do Mestrado em Educação, v. 11, n. 22, p. 50-55, 2005.

MULLER, Fernanda; DELGADO, Ana Cristina Coll. Abordagens Etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

MULLER, Verônica Regina. **Histórias de crianças e infância: Registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis: Vozes, 2007 (Coleção infância e educação).

NASCIMENTO, Maria Izabel Moura et al (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educando pelo Corpo: saberes e práticas na instrução pública primária nos anos finais do século XIX. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas Escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e Indústria Cultural**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1986.

PASSOS, Leandro Konder. O que é Dialética. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 15. ed. Campinas, São Paulo: Ática, 2000.

PIMENTEL, Giuliano G. de Assis; RIBEIRO, Deilva M. Delfine; LARA, Larissa Michelle. Brincadeiras cantadas: educação e Ludicidade na cultura do corpo. Buenos Aires, **Revista Digital**, ano 10, n. 81, 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 24 jan. 2009.

PINTO, Maria Sílvia; ROCHA, de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional**. 2. Ed. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2005

PORTO, Iris Maria Ribeiro. **Brincar é coisa séria: Um estudo do brincar na cultura da modernidade**. 2008. (n. de páginas) f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais - Sociologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

REIS, Arlena Maria Santos. **Ocupações de Terra no Bairro da Pedreira: um estudo para compreensão da moradia em Belém**. Belém, 1997, Monografia UFPA-NAEA (Núcleo de altos estudos amazônicos) - III CIPCATAN (Curso internacional em política científica e tecnológica para Amazônia).

RODRIGUES, Venise N. Ramos. **Memória da Belém de Antigamente**: Espaço sócio cultural da cidade. Disponível em <<http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/>> acesso em 10 de Novembro de 2010.

RONSONI, Marcelo Luiz. **Ensino fundamental de nove anos**. Simpósio Nacional de Educação. Disponível em: <www.uri.com.br/cursos/Ago11-14/08/512.pdf> Acesso em: 10 jun. 09.

ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

SABINO, Fernando Tava. **O encontro marcado**. Lisboa: Edição “Livros do Brasil”, 1958.

SANFELICE, Luiz José. **Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular**: considerações historiográficas. In: Lombardi, José Claudinei; Saviani, Dermeval ; Nascimento, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola Pública no Brasil**: história e historiografia.

_____. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Izabel Moura et al. (Orgs.) **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Unisco; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: outros caminhos. 2. ed. Porto Alegre: Edições EST/ ESEF – UFRGS, 1990.

SANTOS, Dalva; MOREIRA, Fátima; SOUSA, Roseli (Orgs.). **Esporte, arte e lazer**: sob o olhar dos que fazem. Belém: Graphite Editores, 2002.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Memória Social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém**: Riquezas produzindo a Belém – Époque (1870-1912). 2 ed. Belém: Paka-tatu, 2002.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

_____. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da infância. In: Sociologia da infância: pesquisas com crianças. São Paulo: Cedes. **Educação e Sociedade**. Revista de Ciências da Educação, v. 26, n. 91, p. 36-37, 2005.

_____. Visibilidade Social e estudo da Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Orgs). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007.

SILVA, Carlos A. Figueiredo da. As regras do jogo e o jogo das regras. In: VOTRE, S. J. (Org.). **Representação social do esporte e da atividade física**: ensaios introdutórios. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / INDESP, 1998.

SILVA, Eurides Brito da. **Textos selecionados da educação brasileira**. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INI: Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Carmen Lúcia et al. (Orgs.). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Paulo Cortez, 1992. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

_____. **Imagens da educação no corpo**: estudos a partir da ginástica francesa no séc. XIX. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, José Montanha; FIGUEIREDO, Márcio Xavier de B. **O poder simbólico no cotidiano escolar**: Reflexões sobre o corpo da criança. Ijuí: ed.Unijuí, 2009.

SOLON, Lilian de Almeida Guimarães; COSTA, Nina Rosa do Amaral; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Conversando com crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, Ana Pula Vieira e. As culturas Infantis no espaço e tempo do Recreio: constituindo singularidades sobre a criança, 2009. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2009.

SOUZA, Celita Maria Paes. A escola Cabana em Belém: o percurso de uma proposta de educação infantil. In: ALVES, Laura Maria Silva Araújo. (Org.). **Educação Infantil e estudos da Infância na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, v. 6, p.1-17, 1992. Disponível em:

<<http://www.scribd.com/doc/18772598/Maquinaria#fullscreen:on>. >. Acesso em: 01 de Agosto de 2010.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. A teoria Histórico-Cultural (1928-1932). In: _____. **Vigotski uma Síntese**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VICENT, G; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, 2001.

VIGOTSKI. Leve Semenovich. **A formação social da mente: desenvolvimento dos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da nossa época).

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Gramática Filosófica**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**: 3. ed. São Paulo: Artmed Editora S. A., 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO PARA PESQUISA**

Pesquisa: “Cultura Lúdica: Conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola”.

Orientadora: Nazaré Cristina Carvalho

Pesquisadora: Elizabete Gaspar Gouvêa

1. Natureza da pesquisa: Seu filho ou filha é convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar “como brincadeiras estão presentes no cotidiano escolar e qual a sua relação com as culturas infantis, cujo objetivo é “descrever e analisar como as crianças entre 6 e 7 anos de idade matriculadas no 1º Ciclo do Ensino Fundamental expressam em suas vivências de brincadeiras a dinâmica da cultura lúdica e sua relação com as estratégias e táticas de controle e resistência que podem existir e atuar as crianças na escola.

Para realização deste estudo é necessário coletar os dados com os sujeitos da pesquisa, momento em que será utilizada a observação exploratória e a aplicação de entrevista diretiva, para coletar informações necessárias à análise dos dados.

Por se tratar de sujeitos menores de idade, a autorização dos pais e/ou responsável é necessária para esta pesquisa.

2. Participantes da pesquisa: Participarão da entrevista as crianças do Ciclo Básico I da Escola Municipal Almerindo Trindade. As crianças escolhidas devem estar regularmente matriculadas na escola.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, o responsável deve consentir que a pesquisadora possa entrevistar e dialogar com o/a seu/a filho/a. Serão apresentadas as crianças um roteiro de perguntas abertas referentes às suas vivências de brincadeiras no momento que interagem com outras crianças na sala de aula e nas aulas de Educação Física. Além das perguntas abertas será solicitado das crianças que elas respondam do que elas brincam e quais brincadeiras são permitidas ou proibidas nestes espaços. Na observação exploratória e na conversa informal será utilizada câmera digital para fotografar as crianças ao brincar. O tempo de duração será de 45’ em dias alternados a partir de Fevereiro de 2010.

4. Sobre as conversas dialogadas: As conversas serão acordadas entre crianças e pesquisadora e serão realizadas na escola e no turno em que as crianças freqüentam regularmente. A participação será em grupo, no intuito de possibilitar a criança que fique mais a vontade para falar sobre as suas vivências e preferências de brincadeiras na escola.

5. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, razão pela qual as crianças não serão identificadas pelo nome, endereço, filiação. Somente o nome fictício da criança será informado na tabulação dos dados, além da idade e do gênero. É válido esclarecer que as informações coletadas no trabalho serão veiculadas apenas no meio acadêmico científico. Mas que também serão **utilizadas no texto as imagens das crianças interagindo no momento de suas vivências e brincadeiras na escola.**

6. Benefícios: Ao participar da pesquisa, os sujeitos da pesquisa não terão nenhum benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Entretanto, se espera que este estudo revele informações importantes sobre as brincadeiras infantis no cotidiano escolar, as quais poderão subsidiar reflexões aos profissionais que trabalham na educação. Em que a análise dos dados possa servir para auxiliar em novas reflexões, práticas pedagógicas e valorização das crianças como sujeitos participantes da pesquisa.

7. Ônus ou despesas: a criança não receberá ônus ou terá despesas por participar desta pesquisa.

8. Riscos e Desconfortos: É possível que nos procedimentos utilizados nesta pesquisa no caso da observação participante, devido à aproximação com os sujeitos passar a idéia de invasão de privacidade (LÜDKE, 1986), as crianças sintam-se tímidas e receosas durante as entrevistas, neste caso será negociado com os participantes o anonimato de suas identidades e o local da pesquisa. Também as entrevistas retornarão aos interessados, pais e responsáveis pelos seus/suas filhos/filhas em especial aos sujeitos pesquisados, as crianças, a fim de se obter a integridade e a aprovação do material e seguir a diante com o relatório de pesquisa.

9. Segurança: O responsável tem a liberdade de recusar a que seu/sua filho/filha participe sem qualquer prejuízo para si ou para seu/sua filho/filha. Bem como a qualquer momento da pesquisa o responsável pela criança pode pedir mais informações e esclarecimentos, através do contato direto com a pesquisadora através dos contatos de telefone: 3244-94-46 ou 88278493, Tv. 14 de Março,

passagem Leitão, Nº 279 – Umarizal CEP: 66050250 ou Orientadora pelo contato Celular: 81123954, Tv. Benjamim Constant, Nº 845, Ap. 901 – Reduto CEP: 66053040, ou ainda em caso de dúvidas sobre questões éticas em relação a pesquisa, contactar o CEP – Comitê de Ética em Pesquisa do Conselho de Educação Física situado na Av. João Paulo II, N. 817, Bairro do Marco, Belém – Pará, endereço eletrônico cep.uepa@gmail.com.

Elizabeth Gaspar Gouvêa
(Pesquisadora responsável)

Nazaré Cristina Carvalho
(Orientadora responsável)

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS**

Este documento visa solicitar sua participação e, se for o caso, de seu responsável na pesquisa, **Cultura Lúdica: conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola**, que tem como objetivo “descrever e analisar como as crianças entre 6 e 7 anos de idade matriculadas no 1º Ciclo do Ensino Fundamental expressam em suas vivências de brincadeiras a dinâmica da cultura lúdica e sua relação com as estratégias e táticas de controle e resistência que podem existir e atuar sobre as crianças na escola”.

Por intermédio deste termo são lhes assegurados os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, bem como quaisquer outras informações que possam levar a identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder quaisquer questões ou outras informações que julguem prejudiciais a sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir a qualquer tempo de participar da pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de consentimento livre e esclarecimento’ e entender que será resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na pesquisa. Poderei pedir a qualquer tempo, esclarecimento sobre esta pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento de participar da pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia este termo será arquivada no Comitê de Ética de Ciências Sociais no órgão Nacional de Saúde Pública responsável por esta pesquisa”.

Belém, ____ de _____ de 2010

Participante: _____

Endereço: _____

Como responsável pela criança, _____, declaro meu consentimento para sua participação nesta pesquisa.

Responsável: _____

Endereço: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Assinatura do Orientador : _____

APÊNDICE C: CONVITE PARA REUNIÃO

CONVITE PARA REUNIÃO

Convidamos os pais ou responsáveis pelo/a aluno/a _____ a participar da reunião que ocorrerá no dia ____/____/2010 às 9h, para conversarmos a respeito do estudo que será desenvolvido com as crianças do Ciclo Básico I, na Escola Municipal Almerindo Trindade, pela pesquisadora Elizabete Gaspar Gouvêa, referente à sua pesquisa de Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará – UEPA no ano de 2010.

Certo de poder contar com sua presença, agradeço desde já.

Atenciosamente,

Elizabete Gaspar Gouvêa

APÊNDICE D: CONVITE PARA REUNIÃO

CONVITE PARA REUNIÃO

Convidamos o aluno/a _____ a participar do encontro que ocorrerá no dia ____/____/2010 às 9h, para conversarmos a respeito das brincadeiras, tema de estudo desenvolvido com as crianças do Ciclo Básico I, na Escola Municipal Almerindo Trindade, pela pesquisadora Elizabete Gaspar Gouvêa, referente à sua pesquisa de Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará – UEPA no ano de 2010.

Certo de poder contar com sua presença, agradeço desde já.

Atenciosamente,

Elizabete Gaspar Gouvêa

APÊNDICE E: FREQUÊNCIA DA REUNIÃO

FREQUÊNCIA DA REUNIÃO

PAUTA: Autorização dos pais ou responsáveis para a realização da pesquisa com os/as alunos/as da Escola Municipal Almerindo Trindade.

DATA: ____/____/2010

ASSINATURA

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

APÊNDICE F: LISTA DE IDENTIFICAÇÃO DOS INTERLOCUTORES

IDENTIFICAÇÃO DOS INTERLOCUTORES TURMA A				
Nº	NOME	Nome Fictício	SITUAÇÃO ESCOLAR	IDADE
01	Patrick Jonathan O. dos Santos	PAULO	C B I	06 anos
02	Andreza da Silva Moraes	ANA	C B I	06 anos
03	Vinicius Gonçalves de Oliveira	VALDIR	C B I	06 anos
04	Gilberto Correa de Andrade	GIL	C B I	06 anos
05	Larissa Estefanny de S. Barota	LAIANA	C B I	06 anos
06	Ryan Silva de Carvalho	REINALDO	C B I	06 anos
07	Alacy Mateus Santos	ALAN	C B I	06 anos
IDENTIFICAÇÃO DOS INTERLOCUTORES TURMA B				
Nº	NOME	Nome Fictício	SITUAÇÃO ESCOLAR	IDADE
08	Raissa Adrielle Bentes	ROBERTA	C B I	06 anos
09	Raquel de Jesus S. Santana	RENATA	C B I	06 anos
10	Carlos Henrique Fernandes	Foi substituído		
11	Ingrid Evelin Araújo dos Santos	IASMIN	C B I	06 anos
12	Henrique Trindade Moreira	HEITOR	C B I	06 anos
13	Jheylyson Wallace Cruz das Neves	JOÃO	C B I	06 anos
14	Edielson de Souza valente	EDSON	C B I	06 anos

APÊNDICE H(i): ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA

A apresentação do pesquisador e da pesquisa:

Identificação do entrevistado:

Nome: _____

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- 1ª) Observar em que momento as crianças brincam na escola.
- 2ª) Em que espaços as crianças brincam na escola.
- 3ª) Do que as crianças brincam na escola.
- 4ª) Com quem as crianças brincam na escola na escola.
- 5ª) Que materiais utilizam em suas brincadeiras.
- 6ª) Qual o tempo é permitido à criança para brincar.
- 7º) Como as crianças interagem no momento em que brincam com ou sem o acompanhamento do adulto (professor)
- 8ª) Quais as brincadeiras mais recorrentes entre as crianças.
- 9ª) Quais as brincadeiras preferidas das crianças.
- 10ª) O que é permitido ou não à criança brincar na escola.

ANPÊNDICE H(ii): ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA

A apresentação do pesquisador e da pesquisa:

Identificação do entrevistado:

Nome: _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA I

- 1ª) Você gosta de brincar?
- 2ª) Do que você brinca?
- 3ª) Das brincadeiras quais às que você mais gosta de brincar? E quais às que menos gosta?
- 4ª) Você brinca na escola? De quais brincadeiras?
- 5ª) Em que momento você brinca na escola?
- 6ª) Na escola, quais as brincadeiras que você mais gosta? E as que não gosta?

ROTEIRO DA ENTREVISTA II

- 1ª) Vocês brincam muito ou pouco na escola?
- 2ª) Esse momento de brincar é bom pra vocês? Porque?
- 3ª) Qual o melhor lugar para brincar aqui na escola?
- 4ª) Do que vocês brincam nesses lugares?
- 5ª) Nos lugares onde brincam, da para brincar do que vocês gostam?
- 6ª) Quando vocês brincam, vocês aprendem alguma coisa? O que?
- 8ª) Com quem vocês aprendem?
- 9ª) Tem diferença entre brincar na escola e aprender na escola?
- 10ª) Quem ensina vocês a brincar? E vocês ensinam o que aprendem? A quem?

APENDICE I

**TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS SOBRE
DEPOIMENTO ORAL**

CEDENTE: _____,
nacionalidade: _____, estado civil: _____,
profissão: _____, portador(a) da Cédula de Identidade
nº _____, emitida pelo _____ e
do CPF nº _____, domiciliado e residente
_____.

CESSIONÁRIO: ELIZABETE GASPAR GOUVÊA, domiciliado e residente, na Tv. 14 de Marçõ, passagem Leitão, N. 279, Umarizal, Belém – PA.

OBJETO: Entrevista gravada exclusivamente na pesquisa para a Dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

DO USO: Declaro ceder à pesquisadora Elizabete Gaspar Gouvêa, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que meu/minha filho/filha prestou nesta Escola Municipal Almerindo Trindade, no município de Belém - PA, em ____/____/____ e ____/____/____, num total de ____ horas de gravação.

A pesquisadora, através de seu trabalho acadêmico, fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

Belém, ____ de _____ de 2010.

APENDICE J

Assinatura do Depoente/Cedente

TERMO DE COMPROMISSO DE USO**AUTORIZADO:** ELIZABETE GASPAR GOUVÊA

Formação Acadêmica: Professora de Educação Física

Endereço: TV. 14 de março, pass. Leitão, N. 279, Umarizal

Telefone: (91)32447683

Nº da Cédula de Identidade: 1855461

SEGUP - PA

Tipo de Trabalho:

 artigo dissertação livro monografia tese outros :

Título do Trabalho: CULTURA LÚDICA: Conformismo e Resistência nas brincadeiras infantis na escola.

Instituição Responsável: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

Comprometo-me a utilizar a(s) cópia(s) do(s) depoimentos(s) do (a) aluno (a) _____ a mim concedida(s) pelos pais ou responsáveis, durante entrevistas para a minha pesquisa como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, constando de _____ horas de gravação em MP 4 e fotografias, exclusivamente para a finalidade declarada acima.

Declaro estar ciente de que a utilização indevida dos depoimentos, transgredindo dessa forma as normas de consulta e utilização do qual tenho conhecimento e, das disposições de direitos autorais (Lei nº 9.610 de 19.2.1998), implicarão nas penalidades previstas em lei.

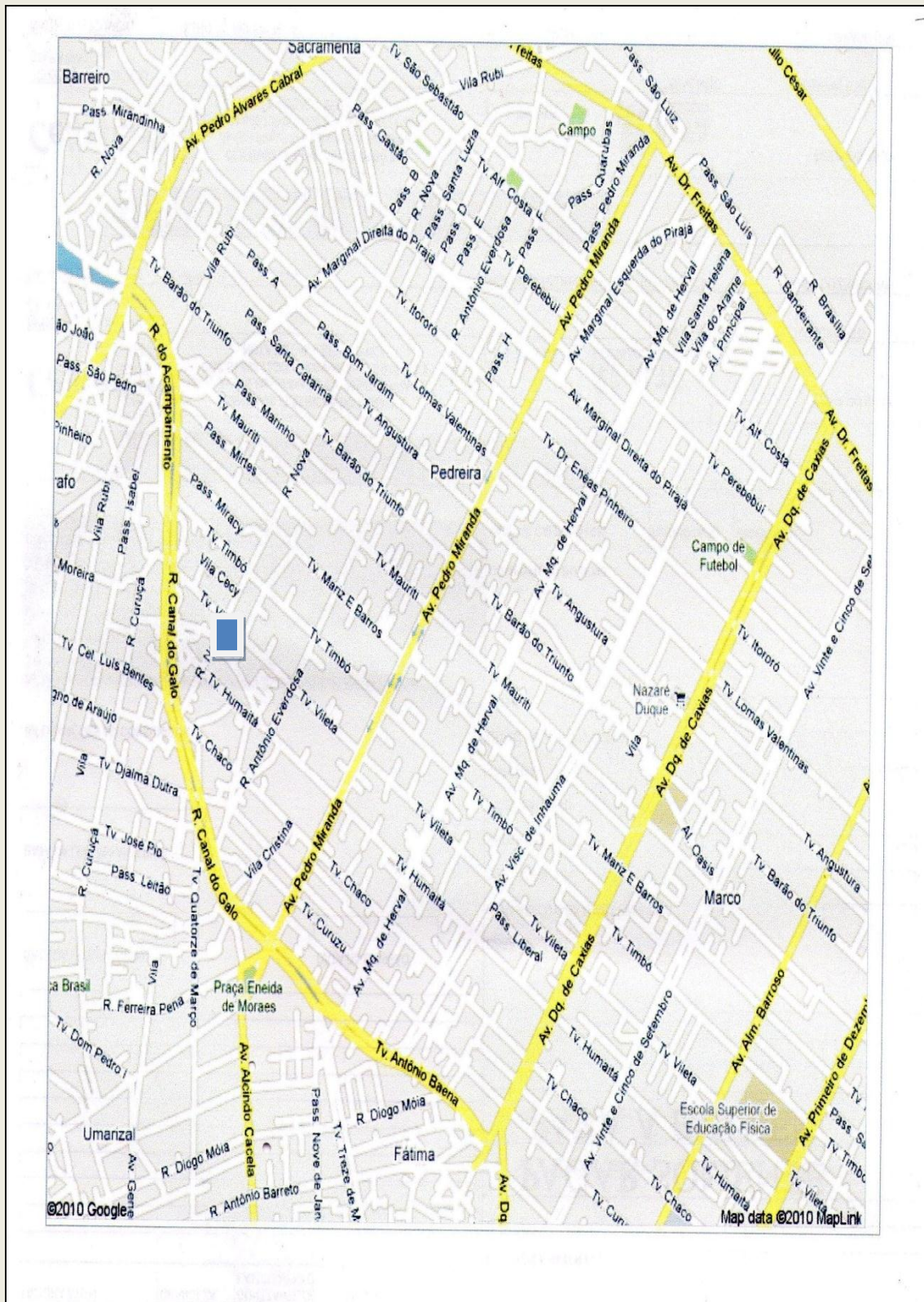
Quaisquer outras formas de utilização e divulgação não previstas nas mencionadas normas necessitam de autorização expressa do depoente ou herdeiro, sendo a Universidade do Estado do Pará a intermediária entre a solicitante e o(a) depoente.

Belém, ____ de _____ de 2010.

Ass: _____

ANEXO

ANEXO I: MAPA DO BAIRRO DA PERDEIRA



ANEXO II: AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA DE MESTRADO-UEPA**À Secretária Municipal de Educação:** Therezinha Moraes Gueiros**Da aluna mestranda:** Elizabete Gaspar Gouvêa**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA DE MESTRADO-UEPA**

Eu, Elizabete Gaspar Gouvêa, professora de Educação Física desta Secretária Municipal de Educação - SEMEC, aluna do curso de Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Pará - UEPA, como consta documento em anexo, aprovada no ano de 2008, venho por meio deste, solicitar autorização de Vossa Sra. para desenvolver a Pesquisa: "**Cultura Lúdica: Conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola**". A segunda etapa deste estudo é a pesquisa de campo que será realizada em lócus e terá início em Fevereiro de 2010, na Escola Municipal Almerindo Trindade situada na Tv. Humaitá com a rua do Acampamento, n. 276, no Bairro da Pedreira.

Orientadora: Nazaré Cristina Carvalho**Pesquisadora:** Elizabete Gaspar Gouvêa

1. Natureza da pesquisa: a pesquisa tem como finalidade investigar "como brincadeiras estão presentes no cotidiano escolar e qual a sua relação com as culturas infantis, cujo objetivo é "descrever e analisar como as crianças entre 6 e 7 anos de idade matriculadas no 1º Ciclo do Ensino Fundamental expressam em suas vivências de brincadeiras a dinâmica da cultura lúdica e sua relação com as estratégias e táticas de controle e resistência que podem existir e atuar sobre as crianças na escola.

Para realização deste estudo é necessário coletar os dados com os sujeitos da pesquisa, momento em que será utilizada a observação exploratória e a aplicação de entrevista diretiva, para coletar informações necessárias à análise dos dados.

Por se tratar de sujeitos menores de idade, a autorização de Vossa Sra., da escola e dos pais e/ou responsável é necessária para esta pesquisa.

2. Participantes da pesquisa: Participarão da entrevista as crianças do Ciclo Básico I da Escola Municipal Almerindo Trindade. As crianças escolhidas devem estar regularmente matriculadas na escola.

3. Envolvimento dos sujeitos: Após o consentimento dos pais ou responsáveis pelas crianças. Serão apresentadas a estas um roteiro de perguntas abertas referentes às suas vivências de brincadeiras no momento que interagem com outras crianças na sala de aula e nas aulas de Educação Física. Além das perguntas abertas será solicitado das crianças que elas respondam do que elas brincam e quais brincadeiras são permitidas ou proibidas nestes espaços. Na observação exploratória, na conversa informal e entrevista diretiva, será utilizada câmera digital para fotografar as crianças ao brincar. O tempo de duração será de 45' em dias alternados a partir de Fevereiro de 2010.

4. Sobre as conversas dialogadas: As conversas serão acordadas entre crianças e pesquisadora e serão realizadas na escola e no turno em que as crianças frequentam regularmente. A participação será em grupo, no intuito de possibilitar a criança que fique mais a vontade para falar sobre as suas vivências e preferências de brincadeiras na escola.

5. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, razão pela qual as crianças não serão identificadas pelo nome, endereço, filiação. Somente o nome fictício da criança será informado na tabulação dos dados, além da idade e do gênero. É válido esclarecer que as informações coletadas no trabalho serão veiculadas apenas no meio acadêmico científico. Mas que também serão **utilizadas no texto as imagens das crianças interagindo no momento de suas vivências e brincadeiras na escola.**

6. Benefícios: Ao participar da pesquisa, os sujeitos da pesquisa não terão nenhum benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Entretanto, se espera que este estudo revele informações importantes sobre as brincadeiras infantis no cotidiano escolar, as quais poderão subsidiar reflexões aos profissionais que trabalham na educação. Em que a análise dos dados possa servir para auxiliar em novas reflexões, práticas pedagógicas e valorização das crianças como sujeitos participantes da pesquisa.

7. Ônus ou despesas: a criança não receberá ônus ou terá despesas por participar desta pesquisa.

8. Riscos e Desconfortos: É possível que nos procedimentos utilizados nesta pesquisa no caso da observação participante, devido à aproximação com os sujeitos passar a ideia de invasão de privacidade (LUDKE, 1986), as crianças sintam-se tímidas e receosas durante as entrevistas, neste caso será negociado com os participantes o anonimato de suas identidades e o local da pesquisa. Também as entrevistas retornarão aos interessados, pais e responsáveis pelos seus/suas filhos/filhas em especial aos sujeitos pesquisados, as crianças, a fim de se obter a integridade e a aprovação do material e seguir a diante com o relatório de pesquisa.

9. Segurança: O responsável tem a liberdade de recusar a que seu/sua filho/filha participe sem qualquer prejuízo para si ou para seu/sua filho/filha. Bem como a qualquer momento da pesquisa o responsável pela criança pode pedir mais informações e esclarecimentos, através do contato direto com a pesquisadora através dos contatos de telefone: 3244-94-46 ou 88278493, Tv. 14 de Março, passagem Leitão, Nº 279 – Umarizal CEP: 66050250 ou Orientadora pelo contato Celular: 81123954, Tv. Benjamim Constant, Nº 845, Ap. 901 – Reduto CEP: 66053040, ou ainda em caso de dúvidas sobre questões éticas em relação a pesquisa, contactar o CEP – Comitê de Ética em Pesquisa do Conselho de Educação Física situado na Av. João Paulo II, N. 817, Bairro do Marco, Belém – Pará, endereço eletrônico cep.uepa@gmail.com.

Espero contar com sua autorização e desde já agradeço!

Belém 29 de Janeiro de 2010.

Atenciosamente,

Elizabeth Gaspar Gouvêa
(Pesquisadora responsável)

Nazaré Cristina Carvalho
(Orientadora)

Autorização da Vossa Sra.

Belém: ____/____/2010

Terezinha Moraes Gueiros
(Secretária Municipal de Educação)



Centro de Ciências Sociais e da Educação
Curso de Mestrado em Educação
Trav. Djalma Dutra, n. 156
CEP – Belém-Pa
www.uepa.edu.br

