

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
CAMPUS PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

MONALISA RODRIGUES PEREIRA

**INFÂNCIA BRINCANTE: NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE
TERCEIRO ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL SOBRE O
BRINCAR NA ESCOLA**

PELOTAS
2017

MONALISA RODRIGUES PEREIRA

**INFÂNCIA BRINCANTE: NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE
TERCEIRO ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL SOBRE O
BRINCAR NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, *Campus* Pelotas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristhianny Bento Barreiro

PELOTAS

2017

MONALISA RODRIGUES PEREIRA

**INFÂNCIA BRINCANTE: NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE
TERCEIRO ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL SOBRE O
BRINCAR NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, *Campus* Pelotas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Membros da Banca:

Prof^a. Dr^a. Cristhianny Bento Barreiro - Orientadora

Prof. Dr. Róger Albernaz de Araujo - IFSul

Prof^a. Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira - UFSM

Ficha Catalográfica

P436i Pereira, Monalisa Rodrigues.
 Infância brincante : narrativas de crianças de terceiro ano de uma
 escola pública estadual sobre o brincar na escola / Monalisa Rodrigues
 Pereira. – 2017.
 92 f. : il.

 Orientadora: Prof. Dra. Cristhianny Bento Barreiro.

 Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e
 Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em
 Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas,
 2017.

 1. Brincar. 2. Anos Iniciais. 3. Escola. 4. Educação. I. Barreiro,
 Cristhianny Bento. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e
 Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul. III. Título.

CDD 372.241

Catalogação na publicação:
Bibliotecária Vivian L. M. Ritta CRB 10/1488
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

Aos meus alunos, por atribuir sentido aos projetos que desenvolvo.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por me proteger e permitir que eu brincasse. Meus pais, Jairo e Mara, e minha irmã, Thais, são a coisa mais preciosa que tenho.

À minha orientadora, por ter desenvolvido tão bem tantos papéis: não imagino a complexidade e responsabilidade de ser professora, amiga e sogra. Obrigada por mostrar que a sala de aula é viva e capaz de construir e reconstruir conhecimento.

À Escola Lélia Olmos por confiar a mim, ano após ano, as turmas de alfabetização.

Ao Instituto Federal Sul-rio-grandense, por oportunizar que eu fosse aluna do Mestrado em Educação em minha primeira tentativa; foram dois anos de muito trabalho e estudo, os quais valorizo muito.

Ao Lucas, por compartilhar comigo a vida, sem exigências.

A única coisa de que necessitamos para ser filósofos
é a capacidade de nos admirarmos com as coisas.
Qualquer criança pequena tem essa capacidade.
É só do que elas precisam.
Jostein Gaarder

RESUMO

O aluno dos anos iniciais é fundamentalmente criativo, espontâneo e curioso. Por buscar entender o que a cerca, por meio do brincar, a criança carece de momentos destinados a esta atividade, que, assim, se torna relevante na escola. Por estar em uma etapa da vida em que a autonomia e a relação com a sociedade estão começando a ser concebidas, a criança em idade escolar demanda um contexto que lhe permita brincar livremente, sem intervenções excessivas; assim, presente dissertação assume a criança enquanto sujeito – e não mero objeto – da construção de seu conhecimento através do brincar na escola. Por perceber as experiências brincantes como essenciais às práticas dos anos iniciais, construiu-se um trabalho que busca captar o que pensam as crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental sobre o brincar nos espaços-tempos da escola, analisando seus dilemas, sua comunicação, sua postura e suas intervenções. Com o objetivo de investigar a percepção das crianças sobre a dinâmica do brincar em seu cotidiano escolar, a pesquisa teve como sujeitos vinte e um alunos do terceiro ano de uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas, em uma faixa etária que varia entre 8 e 15 anos de idade. Em meio a tal problemática, entrecruzou-se a história de vida da pesquisadora e narrativas dos discentes que discorrem sobre o ato de brincar, apresentando um trabalho conduzido por observações participantes e estudos acerca da infância, do brincar e das narrativas infantis. O tema “Infância brincante” revelou-se diante da contemplação de momentos reservados ao brincar na rotina de uma turma de alfabetização, fazendo refletir sobre as maneiras de brincar destes alunos em especial e a importância de brincar na escola. Apoiada em relatos e autores que discorrem sobre a corporeidade e a ludicidade na escola, esta pesquisa valoriza o brincar desprezioso em espaços de educação formal, postulando tal movimento como necessário à aprendizagem. Destacou-se o decorrer da atividade e o momento do brincar como sendo mais importantes que o “produto da tarefa em si”, trazendo o brinquedo e a brincadeira como oportunidades de aprendizado, tratando de causas, efeitos, reações e relações lógico-temporais, desenvolvendo laços e ensinando através do prazer e da confiança.

Palavras-chave: Brincar. Anos iniciais. Escola. Educação.

ABSTRACT

The student of early basic education is fundamentally creative, spontaneous and curious. By seeking to understand what is around it through playing, the child lacks moments destined to this activity, which thus becomes relevant in school. Being at a stage of life in which autonomy and the relationship with society are beginning to be conceived, the school-aged child demands a context that allows playing free, without excessive interventions; therefore, the present thesis assumes the child as a subject - and not a simple object - of his knowledge construction through playing in school. By perceiving the playing experiences as essential to the initial years practices, was built a work that aims to capture what the children of the third year of Elementary School think about free playing in the spaces and times of the school, analyzing their dilemmas, their communication, their attitudes and interventions. In order to investigate the children's perception about the dynamics of playing in their daily school life, this research has as subjects twenty one students of the third year of a school of the state of Rio Grande do Sul, in the city of Pelotas, in an age range that varies between 8 and 15 years old. In the midst of such problematic, life history and narratives of the students that cross over the act of playing, presenting a work conducted by participant observations and studies about childhood, playing and children's narratives. The theme "playing childhood" was revealed in the face of the contemplation of reserved moments when playing free in the routine of a literacy class, making reflect on the ways of playing these students in particular and the importance of free playing in school. Based on reports and authors that discuss corporality and playfulness in school, this research values unpretentious playing in formal education spaces, postulating such movement as necessary for learning. It was detached the course of the activity and the moment of playing as something more important than the "product of the task itself", bringing the toy and playing as learning opportunities, dealing with causes, effects, reactions and logical-temporal relations, developing ties and teaching through pleasure and trusting.

Keywords: Playing. Learning. Primary school. School. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto (Monalisa) – Arquivo pessoal de passeios em família.	20
Figura 2 – Foto (Terceiro ano) – Brincando de criar objetos malucos com palitos de picolé.....	23
Figura 3 – Foto (Terceiro ano) – Descansando e tomando sol depois de correr no pátio.	28
Figura 4 – Ilustração (Terceiro ano) – Idealização da vida pessoal da professora....	29
Figura 5 – Ilustração (Terceiro ano) – Bilhete de aniversário para a professora Monalisa.	36
Figura 6 – Mural de fotos (Terceiro ano) – Diferentes formas de brincar.	75
Figura 7 – Foto (Terceiro ano) – Ninja, o cãozinho do terceiro ano.	80
Figura 8 – Foto (Terceiro ano) – O dia da pintura.	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IFSul - Instituto Federal Sul-rio-grandense

UCPel - Universidade Católica de Pelotas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 HISTÓRIA DE VIDA.....	18
2 INFÂNCIA E BRINCAR	24
2.1 Brincar na escola.....	25
3 ESTUDO DAS NARRATIVAS	30
4 MEMÓRIAS DO BRINCAR NA ESCOLA: RELATOS DA PROFESSORA	37
5 UMA PEQUENA DOSE DE ENTRELAÇAMENTO	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE.....	92



**INFÂNCIA BRINCANTE:
NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE
TERCEIRO ANO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA ESTADUAL SOBRE O
BRINCAR NA ESCOLA**

INTRODUÇÃO

Notar uma possível ruptura entre a educação infantil e os anos iniciais incitaram em mim o interesse em entender como se dá o brincar no terceiro ano do ensino fundamental. Explorar como acontecem as experiências brincantes na escola passou a ser um tema de pesquisa à medida que passei a estudar o desenvolvimento da criança.

Conhecendo a incumbência educativa do brincar, debrucei-me no estudo de seu papel lúdico. Conforme Kishimoto (2011), *“As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bem e mal”* (KISHIMOTO, 2011, p. 67). À vista disso, busco considerar o brincar não como algo “sistemático”, mas deleitoso e fomentador de desenvolvimento e aprendizagem.

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre o tempo de brincar, a partir de sua fecundidade, enquanto constituidor de conhecimentos. Contempla, desta forma, o brincar enquanto atividade de aprendizagem significativa nos primeiros anos do ensino fundamental. Tem-se observado, portanto, suas possibilidades e potencialidades enquanto processo criativo e social através de narrativas de crianças.

A questão de pesquisa nasceu de minha trajetória como normalista, pedagoga e, especificamente, professora de anos iniciais da escola pública. A relevância do brincar em minha trajetória, desde a infância junto à minha família à experiência como pedagoga, trouxe muitas dúvidas em relação aos modos de brincar e sua contribuição na construção de saberes. Como alfabetizadora e pesquisadora em educação, percebi no brincar sem intervenção uma oportunidade de compreender as crianças, suas realidades, formas de aprender e sentir. Lembrando Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 230) *“Brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz”* e, por essa razão, na vida e, principalmente, na escola, o brincar com o simples objetivo de “preparar para o futuro” deve ser experimentado.

Ainda que brincadamente não solucione os impasses da vida de meus alunos, certamente sua aprendizagem é atravessada por esta ação. Vygotsky (1998, p. 118) nos sugere que *“as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar - aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real”* e, portanto, as crianças de anos iniciais não brinca “por brincar”, mas porque desta forma apreende conhecimento.

Estudar o brincar no espaço da escola é valorizar a infância e permitir que as crianças se expressem livremente é uma excelente maneira de saber o que elas pensam sobre o momento. Iniciar uma pesquisa sobre o brincar pelo aluno que tem essa prática me fez reconhecer que as crianças pensam por si próprias e tem muito a dizer.

Entendendo a indispensabilidade de conhecer as culturas da infância, despontou o anseio de investigar as narrativas das crianças sobre o brincar nos anos iniciais, tema que gera a posterior **problemática**:

O que pensam os alunos do terceiro ano quando brincam?

De acordo com minhas inquietações, definiu-se um objetivo: investigar que pensam as crianças de terceiro ano de uma escola pública sobre o brincar na escola.

O cerne desta pesquisa são os relatos das crianças sobre o tempo destinado ao brincar, e, por isso, atenta-se à construção de histórias, seus processos e sentidos.

Nos espaços-tempos da escola e com ou sem recursos, prontos ou criados/recriados, os alunos do terceiro ano formulavam e reformulavam situações, modificando constantemente seus cenários; deste modo, aprendiam sobre si e o outro e compunham sua visão de sociedade e mundo. Kramer (2007) ressalta que

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (KRAMER, 2007, p. 15)

A escola, assim sendo, deve oportunizar o brincar, incentivando a atividade a todas as faixas etárias.

Tal pressuposto me permitiu provocar as crianças com a seguinte indagação: “o que significa, pra mim, brincar na escola sem imposições da minha professora?”

Amparando a investigação aqui descrita, tem-se como referência, especialmente, Maturana e Verden-Zöllner (2004), Vygotsky (1998), Huizinga (2000), Fernández (2001), Ludke e Andre (1986), Kramer (2007), Gebien (2011), Kishimoto (2011), Marcelino (1990), Borba (2006), Passeggi (2008), Brougère (1997) e Sarmiento (2002), dentre outros.

No decorrer da pesquisa, além das observações houve a elaboração de um acervo de fotos, ilustrações e produções escritas, que colaboraram com o desvelamento das formas de brincar (e pensar sobre o brincar) na escola.

Para expor o estudo elaborado, estruturei esta dissertação do seguinte modo:

No primeiro capítulo, narro minha trajetória de vida, trazendo minhas experiências brincantes da infância à vida adulta, conferindo sentido a minha opção de tema de pesquisa.

No segundo capítulo, trago discussões sobre as concepções de infância e brincar, destrinchando, através da literatura, o brincar na escola, além de procurando responder questionamentos que conduziram este trabalho.

No terceiro capítulo, desenvolvo um estudo acerca das narrativas, e, principalmente, as narrativas infantis, buscando refletir sobre seus sentidos.

No quarto capítulo, apresento os olhares dos alunos de terceiro ano sobre o brincar na escola pública em questão, destacando os pensamentos, produções, vínculos e indagações presentes em suas vivências.

Por fim, no quinto capítulo busco analisar as narrativas das crianças, refletindo acerca de suas divergências, comunicação e processos criativos, abordando a complexidade de suas convicções.



**[...] Todo lado tem seu lado
Eu sou o meu próprio lado
E posso viver ao lado
Do seu lado, que era meu.
Foi uma barra, é verdade.
E é verdade, também
que pouca gente entendeu
a teoria maluca
do menino maluquinho
mas ele ria baixinho
quando a saudade apertava
pois descobriu que a saudade
era o lado de um dos lados
da vida que vinha aí.
Agora vejam se pode
uma descoberta dessas!
Só mesmo sendo maluco
ou sendo amado demais.**

(Ziraldo)

1 HISTÓRIA DE VIDA

Sempre achei difícil escrever, especialmente sobre mim. Apesar de ter sido uma criança tímida, desde que atuo na sala de aula tenho me mostrado especialmente falante. Falar em excesso, infelizmente, faz com que eu tenha dificuldade em me expressar de forma grafada. Costumo guardar meus traços para desenhos e pinturas, as quais gosto muito.

Ultimamente, porém, venho dedicando-me a um diário que, para as colegas de trabalho, não passa de um caderno de planejamento. Tal prática tem me motivado a rever fotos, ouvir histórias e pescar memórias que, há muito, dormiam.

Discorrer sobre minha história de vida é reinterpretar situações que, mesmo não tão agradáveis, me fazem sentir saudade.

Minha trajetória começa há vinte e quatro anos e alguns meses. Nasci em uma sexta-feira treze do mês de novembro, à noite, em uma pequena cidade do Rio Grande do Sul, Taquari. Meu pai trabalhava no comércio, como vendedor de artigos diversos e, minha mãe, era eclética: era babá, faxineira, confeitadeira...

Enquanto namorados, meus pais não pensavam em ter filhos ou casar da forma como se conhece. Sei que frequentavam muitos bailes e não tinham grandes preocupações além de poucas contas a pagar. Alguns meses após o início do romance, minha mãe, Mara, me esperava. Meu pai, Jairo, não queria dividir casa nem ter descendentes. Assim, separaram-se.

Semanas depois, arrependido da decisão, meu pai reaparece e sugere que o casal divida um espaço e as contas. Transferido entre lojas de uma grande rede da época, meu pai traz minha mãe, desempregada, para Pelotas.

Logo nasci e a segurança dos jovens de vinte e poucos anos foi abalada, pois além de não termos com quem contar com relação a cuidados e auxílio, eu tinha incontáveis necessidades. Foi extremamente difícil tomar conhecimento da história até aí. Meus pais, ao serem questionados sobre seu percurso, transparecem constrangimento e medo de julgamentos.

Durante três anos, meu pai saía pela manhã, voltando quando eu em grande parte das vezes já dormia. Minha mãe preparava doces e salgados de todos os tipos, ensinando as primeiras brincadeiras com colheres, panelas e uma única boneca.

Nos fins de semana, minha mãe e eu entregávamos as encomendas e meu pai ia às cidades próximas vendendo jogos e livros e outros objetos para que pudessem ter renda extra. Tive poucos brinquedos e não convivi com bichinhos de estimação. Brinquei muitas vezes na rua, com meninos mais velhos e arranhões nos joelhos.

Sofri preconceitos antes de saber o que a palavra representava. Não fui uma criança bonita ou bem arrumada, contava nos dedos as roupas que a mim pertenciam e não conversava com outras meninas. Todos os dias meus vizinhos batiam à porta de casa alertando que brincar com meninos maiores e no meio da rua era perigoso, que isso não era normal ou saudável, e que eu não me comportava como as meninas que nos cercavam.

Aquilo me deixava triste e fazia com que eu me odiasse. Não gostava das minhas coisas, do meu cabelo, da minha casa. Comecei a brigar com os meninos da rua por achar que eles cuidavam demasiadamente de mim. Detestava visitar, cumprimentar ou conversar com adulto e insistia em ter um irmão, pois imaginava que um bebê seria um bom amigo e deixaria tudo mais claro e mais leve. Acertei.

Aos quatro anos, morávamos em uma casa no centro, e nossa antiga casa, em um bairro afastado, foi alugada. Nossa situação havia mudado drasticamente. Eu e minha irmã frequentávamos escola particular, tínhamos babá, passeávamos em família e nossos pais trabalhavam em casa. Eu, porém, permanecia séria e retraída, pois não conseguia estabelecer uma relação de pertencimento: em dois anos nos mudamos três vezes.

Minha energia transbordava os limites da escolinha de educação infantil. Sigo maravilhada com lápis, canetas, tintas. Embora inibida, era extremamente curiosa e fui alfabetizada em casa, pelo meu pai, antes de completar cinco anos de idade.

Na escola, achava as brincadeiras que as meninas faziam engraçadas e confusas, mas, geralmente, não era convidada a participar. Preferia correr sem

necessidade de nomear a brincadeira, na companhia dos meninos. Constantemente chamavam minha atenção, tanto pelas brincadeiras agitadas quanto pela falta de atenção na sala de aula. Eu amadurecia e ia ficando inquieta. Ouvia “errado”, “és surda?” e “teimosa” frequentemente, sem reclamar para meus pais.

Meu ensino fundamental foi entediante, principalmente nos anos iniciais. Não exerci liderança, não fiz amigos com os quais ainda tenho contato e não fui capaz de criar laços com meninas. Por outro lado, quando sozinha, inventava, montava, encenava e transformava. Fui uma aluna nota dez, não porque era inteligente, mas porque tinha medo de levar um boletim feio para casa. Conforme crescia, aprendia a exercitar a concentração.



Figura 1 – Foto (Monalisa) – Arquivo pessoal de passeios em família

Entre a quinta e a oitava série, tive muitos amores devastadores, mas nunca tive coragem de expressá-los. Permiti-me sofrer e buscar alento nos livros.

Ao terminar o ensino fundamental, pensei que ser normalista poderia ser uma boa opção, considerando meus hábitos e gostos. O curso que chamavam de magistério me daria uma profissão, e, além disso, pensei que com dinheiro talvez pudesse ser independente cedo. Pensei errado. Ainda que se estude e trabalhe muito, que deixe de ir às festas e namorar, quando se mora com os [meus] pais, às vezes também se deixa de ser quem se é. Na infância, isolada, não se pensa em

liberdade, mas na adolescência e com tantas responsabilidades, tudo o que se quer é ser deixado em paz.

Comecei a trabalhar com dezesseis anos em uma grande e tradicional escola particular. Nunca me adaptei ao que chamavam de “clientela”. Ao concluir as disciplinas de formação profissional do Curso Normal, eu nem podia respirar: estagiava em uma escola pública todas as manhãs como requisito para a conclusão do curso, trabalhava à tarde e também iniciei minha graduação à noite, e participei de um projeto de iniciação à docência, auxiliando colegas sem experiência profissional. Por um longo tempo não soube o que era ter lazer.

Sentia-me um pouco mal por não conseguir fazer todas as coisas do jeito que gostaria, mas nunca deixei de trabalhar ou estudar. Não apenas freqüentava as aulas da UCPel, mas estudava muito. Logo após terminar o estágio obrigatório, fui aprovada no concurso do Estado e tornei-me funcionária pública, atuando em uma turma de anos iniciais na mesma escola do estágio.

Aos vinte anos, analisei minha vida e pensei que precisava de experiências mais intensas, além da necessidade de ficar um tempo longe de casa e provar que era capaz de me empenhar e superar dificuldades como a fobia de estar sozinha (embora o quisesse). Descobri uma oportunidade de trabalhar três meses em minha área, falando outro idioma e morando com pessoas que tinham o mesmo objetivo que eu: o desafio!

Em Budapeste, onde decidi me instalar, os contratemplos logo chegaram: não era suficiente falar só inglês, meus colegas e eu éramos pessoas nitidamente diferentes e eu não recebia tanto dinheiro quanto imaginava. Em contrapartida, conheci muitas pessoas, sobrevivi sem a família por perto e aprendi muitas coisas relativas à minha profissão. Brincava muito na sala de aula, na rua, no pátio da escola onde trabalhava, ia à casa dos alunos e dos amigos. Conheci muitas brincadeiras novas, muitas brincadeiras que me remetiam às que eu já conhecia e ensinei muitas atividades as quais gostava (e ainda aprecio). Repensei muito do que imaginava sobre outras culturas, em particular os magiares¹.

¹ Vindo do termo magyar (húngaro).

De volta à Pelotas, retomei meu trabalho como alfabetizadora. Deixei a escola particular onde trabalhava, por supor que não tinha perfil para ser titular de turmas de educação infantil, e encarei duas turmas de anos iniciais, mantendo a característica lúdica de meu método. Busco brincar todos os dias por perceber que nossa aprendizagem não se daria de outra forma e, neste trabalho, vou explicar os porquês.

Ao fim desta narrativa trago meu mestrado no IFSul, curso em que venho incorporando minhas experiências de vida à minha dedicação em pesquisar a importância do brincar na escola. Segundo Marcelino (1990, p. 72), “A vivência do lúdico é imprescindível em termos de participação cultural crítica e, principalmente, criativa.”

Desenvolvo, à vista disso, meu tema central e método empregado na pesquisa, detalhando o efetivo trabalho relativo ao brincar na escola de anos iniciais e as teorias nas quais me apoio.



Figura 2 – Foto (Terceiro ano) – Brincando de criar objetos malucos com palitos de pícolé

Criança não trabalha

Lápis, caderno,

chiclete, pião

Sol, bicicleta, skate,

calção

Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon

Banho de rio, banho de mar, pula ceta, bombom

Tanque de areia, gnomo, sereia, pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, merthiolate, band-aid, sabão

Tênis, cadarço, almofada, colchão

Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão, pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho

Criança não trabalha (...)

Arnaldo Antunes

2 INFÂNCIA E BRINCAR

[...] Fui criado no mato e aprendi
A gostar das coisinhas do chão
Antes das coisas celestiais
Pessoas despertencidas de abandono me comovem
Tanto as soberbas coisas infinitas [...]
Manoel de Barros

Para a organização do trabalho com alunos de ensino fundamental, é necessário entender o conceito de infância. Os sujeitos infantis têm formas próprias de brincar e ver o mundo.

Para que a criança tenha seus direitos assegurados e suas singularidades valorizadas, é preciso analisar a história da infância e suas implicações na sociedade atual.

A noção de infância é representada somente a partir do século XVI, quando deixou de ser ignorada e passou a ser caracterizada de forma mais precisa. Para o adulto, a criança era potencialmente ingênua e inferior. Em Ariès (1981, p. 50), percebe-se que *“Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. (...) É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.”*

O século XVII transformaria o conceito de infância, pois relacionaria a criança com a escola, que exercia uma função social, disciplinando e ensinando a “racionalizar”, já que o brincar era visto como anterior à cognição. Com a Revolução Industrial, verificou-se que a criança possuía necessidades específicas. Ainda que sua educação visasse sua vida adulta, a infância tinha seu valor individual. (ARIÈS, 1981).

Com a criação da educação infantil, no século XIX, a criança era “formada para a sociedade”. O século seguinte foi caracterizado pelos avanços a respeito do conceito de infância. Com o advento da Escola Nova², Vygotsky, dentre outros

² Movimento de transformação da educação ocorrido no século XX. Postulou-se que somente através da educação se construiria uma sociedade democrática.

pensadores, aperfeiçoaram seu estudo sobre o desenvolvimento da criança; ele trazia novas formas de pensar a criança e seu brincar. (OLIVEIRA, 2001).

Sabe-se que há diferentes infâncias; estas variam de acordo com vivências e comunidades. Como as crianças são *“sujeitos sociais e históricos, marcados, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas”* (KRAMER, 2007, p. 15), as formas de ser criança são múltiplas. Para entender as relações das crianças, é preciso observar suas representações; assim, a compreensão de seu olhar sobre as coisas é facilitada. (KRAMER, 2007).

Considerando que as crianças estão em constante transformação, deve-se mudar as formas de ensinar a aprender na escola.

Ponderando os diferentes modos de interagir na infância, podemos refletir sobre a criança e seu brincar. Repensa-se, desse modo, os espaços e tempos de brincar, oferecendo-lhes também na escola, já que *“o lúdico leva-nos a concepções diferenciadas a respeito do termo educação. Esse surte resultados efetivos, e, as vezes, imediatos com educadores e educandos e em sua atuação no contexto escolar”*. (BRANCHER; CHENET; OLIVEIRA, 2006).

2.1 Brincar na escola

O que eu mais gosto aqui no colégio é ficar na rua. Acho que a diretora tem que deixar a gente brincar na pracinha (...) Eu gosto de conversar mas também gosto de usar os brinquedos que tem na casinha.

Patricio, 10 anos

Do mesmo modo que a infância muda, a brincadeira também se modifica. Porém, quais são as brincadeiras das crianças dos tempos atuais? As crianças brincam como as pessoas que hoje são adultas? O que as crianças pensam sobre brincar? O brincar não acontece da mesma forma em todos os lugares, pois ela é parte de um contexto cultural e social. Borba (2007, p. 1), afirma que *“a brincadeira*

insere-se no contexto histórico e cultural, perpassando tempo, lugar, espaço e estrutura social, servindo para situar a criança nas redes de relações estabelecidas com adultos e outras crianças.”. Por isso, a experiência da criança é recriada através da reinvenção de sua cultura. De acordo com o tempo e o lugar, o brincar muda ou se reelabora. (BORBA, 2007).

A fim de entender o valor do brincar, deve-se explorar o brinquedo enquanto objeto lúdico e que, ocasionalmente, serve de suporte ao brincar. O brinquedo, para Vygotsky (1998), é um objeto que desenvolve, além da cognição e motricidade, a criatividade, a socialização e a imaginação, fundamentais ao desenvolvimento. Nas palavras do autor, *“A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”*. (VYGOTSKY, 1998, p. 137).

Ainda em Vygotsky (1998), infere-se a importância do brinquedo na infância, pois de acordo com o teórico o brinquedo e o ato de brincar são substanciais ao desenvolvimento. Em virtude disto, o brincar na escola simboliza uma aprendizagem interativa e afetiva.

Ao propiciar momentos de brincar, o professor possibilita o desenvolvimento das múltiplas inteligências do aluno (KISHIMOTO, 2011); logo, transforma o brincar em aprendizagem, permitindo que a criança construa seu conhecimento por meio de atividades diversificadas e que ela própria tem o poder de decidir. Isto fica claro em Vygotsky (1998), que ressalta que

Entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia, figuram a da capacidade criadora das crianças, do fomento dessas capacidades e da sua importância para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. (VYGOTSKY, 1998, p. 10).

O brincar, resumido à uma atividade irrelevante, é uma prática que deve ser retomada, pois traz questões que a criança prioriza, procura e explora. Feito de forma espontânea, o brincar alavanca a aprendizagem. Reduzir seu tempo caminha em direção oposta à aprendizagem. (BORBA, 2007).

Impactadas com a brusca mudança de rotina da educação infantil para o ensino fundamental, as crianças tem sua aprendizagem afetada. Ao brincar nos primeiros anos do ensino fundamental, especialmente no terceiro ano, deparo-me

com alunos que, da mesma forma que muitos profissionais da educação, também creem que brincarmente não é estudar. (BRANCHER; CHENET; OLIVEIRA, 2006). Visto que a escola é um ambiente de construção de saberes, o brincar representa um sério papel junto à aprendizagem, já que a interação ocasiona experiências que dificilmente seriam vivenciadas de outra forma. Em seu real sentido, ou seja, vivido de forma livre, o brincar diverte e ensina. Huizinga (2000, p. 4), destaca que *“o lúdico desempenha um papel fundamental no aprendizado”*, pois o brincar, *“ao contrário do que muitas pessoas possam admitir, é coisa muito séria e necessária, além de ser um direito”*.

O brincar na escola, pois, também deve ser livre, uma vez que a brincadeira está na gênese do pensamento e da descoberta de si e do mundo e na expectativa de experimentá-lo, criá-lo e recriá-lo. (HUIZINGA, 2000).

Brincar, além de um direito, é uma necessidade; através dele, as crianças desenvolvem processos mentais, sociais e cognitivos. Brincando na escola, a criança torna-se capaz de “separar” pensamentos de objetos, e a ação surge das idéias, não das coisas (como quando de um material inusitado como uma graveto, por exemplo, tem-se um brinquedo, como uma varinha mágica). Para Vygotsky (1998, p. 127), ao brincar, *“a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê”*.

A escola, para enriquecer o brincar, deve observar as crianças e repensar os espaços que ocupam. Posteriormente, de acordo com a percepção do professor, este pode ou não intervir no brincar, desde que suas sugestões não se tornem obrigações. (BROUGÈRE, 1997).

Vivenciar situações de brincar na escola é condição primordial da sociabilidade e, por tal razão, concede aprendizagem e relações. Brincar num espaço destinado à educação consagra-se em uma forma de estar e agir sobre o mundo, sendo um fator central da infância. (SARMENTO, 2002).

Fica explícito, neste trabalho, a importância do brincar não só para a pesquisadora, mas para os sujeitos de pesquisa: a qualidade do brincar está, para o aluno, diretamente ligada à qualidade da escola que se frequenta. Brincar é, afinal,

parte vital da educação. Deve ser tratado, isto posto, como fundamento básico para quaisquer objetivos que se almeje alcançar.(BORBA, 2006).

Analogamente, Sarmiento (2002), Borba (2006), Vygotsky (1998) e Brougère (2004), entre outros autores mencionados, convergem quanto ao brincar na qualidade de expressão social e cultural. O brincar na escola, assim, viabiliza a coexistência, a corporeidade e o pensamento crítico.

Por promover a autonomia, o brincar é crucial à aprendizagem (FERNÁNDEZ, 2001). Borba (2006) reitera, de conformidade com Fernández (2001), que *“se incorporarmos, de forma efetiva, a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças no processo de conhecer”*.

Destarte, o profissional da educação deve aprender sobre as crianças e suas formas de brincar, ponderando suas particularidades, desejos e história de vida, seja observando, brincando ou relatando suas brincadeiras em tempos passados. Brincando livremente, a criança exprime referências que auxiliam o trabalho do professor, evidenciando vias que permitem práticas dotadas de significado. Incluindo o brincar no planejamento, o docente reúne fantasia, saberes e interação, desenvolvendo um trabalho que atende às reais necessidades do aluno. Utilizar o imaginário a favor da aprendizagem torna a criança personagem principal de seu roteiro de vida, permitindo que ela participe ativamente da sociedade. (SARMENTO, 2002).

Optamos, meus alunos e eu, em brincar e pensar sobre este ato, pois acreditamos na construção de uma democracia propícia à aprendizagem.



**Figura 3 – Foto (Terceiro ano) –
Descansando e tomando sol depois de
correr no pátio**

Viajei

Viajei

Ligado num segundo

No seguinte, desliguei

Do que eu ia dizer

Divaguei

Devagarinho, evoluindo

Num carinho teu

Perdido a me perder

Mar adentro, noite

afora

Agora, amor

É hora de querer

Dessa vida a proa

Sem sentido, à toa

As ondas de carinho

Levaram as palavras

Mas eu sigo indo

As ondas são caminhos



**Figura 4 – Ilustração (Terceiro ano) –
Idealização da vida pessoal da professora**

Já não sei

Do tanto que eu diria

O quanto que me dispersei

Não quero nem pensar (...)

Vitor Ramil

3 ESTUDO DAS NARRATIVAS

Fazendo alusão ao tema central da pesquisa, pensei na melhor forma de conduzir o estudo. A partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, esta dissertação detém-se à criança como *sujeito* e não apenas como *objeto* isolado de estudo, pois dedica-se aos saberes estruturados pelos contemplados através de sua observação e escuta. (BÓGDAN; BIKLEN, 1994).

Conforme Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem como fundamentos a introdução do pesquisador no campo onde os sujeitos de pesquisa e seus fenômenos estão inseridos; a descrição e interpretação feita pelo investigador e a interação do pesquisador com o objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa *constrói*, à medida que se empenha em observar maneiras de ser e sentir. Neste tipo de abordagem, o pesquisador é invadido pelas experiências dos sujeitos, pois permite a liberdade de ações, ouvindo e fazendo análises. Segundo Denzin e Lincoln (1994, p. 2)

[...] a pesquisa qualitativa é multimetodológica quanto ao seu foco, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos assuntos. Isto significa que o pesquisador qualitativo estuda coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos. .

Por ser informal, o roteiro da pesquisa qualitativa é transitório e permite a aproximação entre pesquisador e contemplados. O pesquisador qualitativo adentra o ambiente do objeto de estudo por buscar compreender seu contexto. (BÓGDAN; BIKLEN, 1994).

Por preocupar-me com o processo mais do que com o resultado da pesquisa, emprego observações e entrevistas narrativas como estratégias de análise de dados. De encontro à metodologia utilizada Zago (2003, p. 294) “*a entrevista é empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução*”.

A pesquisa qualitativa, por buscar entender os diferentes pontos de vista dos sujeitos, transforma a prática em educação. Para Minayo (1996), “*a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou*

fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observamos diretamente na própria realidade". (MINAYO, 1995, p. 59).

Resumidamente, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa é versátil, descritiva e informal; exatamente por isso, o pesquisador deve se estabelecer no ambiente de pesquisa, dedicando atenção, sensibilidade e flexibilidade. Em posse de um diário, como no trabalho aqui exposto, escreve-se percepções e vivências, bem como questionamentos e apreensões. Os relatos são, em vista disso, *“um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando”*. (MINAYO, 1995, p. 63).

Elegeu-se a pesquisa narrativa por almejar uma relação estreita entre pesquisador e sujeitos, compreendendo-se que esta flui de *conversações*. Para Maturana e Verden-Zöller (2004), a conversação provém da convivência e do emocionar, em relações baseadas em confiança e coinspiração.

A metodologia de pesquisa narrativa manifesta complexidade, já que auxilia o conhecimento sobre o sujeito de pesquisa. Dar voz às crianças é de suma importância, já que estas têm sua própria maneira de olhar o mundo e produzir cultura. (KRAMER, 2002).

Por desenvolver a habilidade de narrar através de processos interativos, a criança desenvolve outros saberes. Para Vygotsky (1998) *“é na interação entre as pessoas que em primeiro lugar se constrói o conhecimento que depois será intrapessoal, ou seja, será partilhado pelo grupo junto ao qual tal conhecimento foi conquistado ou construído”*. (VYGOTSKY, 1998, p. 117).

Oportunizando espaços de interação e livre expressão, as narrativas valorizam as experiências pessoais, fazendo refletir sobre as experiências do outro. As narrativas das crianças do terceiro ano do ensino fundamental, por consequência, são construídas a partir das circunstâncias, revelando significações intrínsecas à infância. Sem se sentir inibida com a presença daquele que observa, a criança expressa seu parecer sobre o mundo. (PASSEGGI, 2008).

A Escola Estadual Professora Lélia Romanelli Olmos situa-se no bairro Areal, na cidade de Pelotas. Com um total de 257 alunos matriculados, a escola oferece no

turno da tarde turmas de primeiro ao terceiro ano e, pela manhã, turmas de terceiro, quarto e quinto ano do ensino fundamental.

Há, na escola, um total de nove turmas distribuídas em seis salas de aula. Existem, ainda, as salas de secretaria, supervisão, direção, informática, biblioteca e de professores, além de um refeitório (com cozinha) e uma sala cedida ao município, transformada em um espaço de pré-escola. Contém, ainda, três banheiros e um corredor destinado ao armazenamento de produtos de higiene e limpeza.

Em seu quadro funcional, a Escola Lélia compreende nove professoras, duas supervisoras e coordenadoras educacionais, uma orientadora educacional, duas secretárias, uma diretora e duas vice-diretoras. Ademais, trabalham na escola duas serventes e duas cozinheiras.

A escola possui Regimento e Projeto Político Pedagógico revisados recentemente e, esporadicamente, recebe projetos como o *Pibid* (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação e Docência³) e estagiários de licenciaturas diversas.

Atendendo, em maioria, alunos do bairro, a escola possui um pátio que subdivide-se em duas quadras de esporte “improvisadas” (para futebol e vôlei/basquete), duas praças (uma para “crianças pequenas” e outra para “crianças maiores”) e uma área com gramado e areia. Na praça de “criança pequena”, encontram-se brinquedos como casinha, escorregador, balanços de pneu, carrossel e caixa de areia, assim como alguns brinquedos provenientes de doações – dentre eles carros, bonecas e panelas.

Mais ao fundo da área aberta, está situada a “praça dos grandes”, que comporta uma gaiola (ou *tropa-tropa*) com um balanço de corda feito pelos alunos do terceiro ano. Estão predispostos no pátio, também, dois bancos e cinco lixeiras para coleta seletiva.

Os alunos do terceiro ano obtiveram, após muitos pedidos, permissão para acessar o espaço “para crianças pequenas”, podendo transitar em todo o pátio.

³ Iniciativa que concede bolsas a licenciandos, permitindo atuar em escolas públicas de educação básica mediante apresentação de projetos.

A sala de aula do terceiro ano, que atualmente compreende duas turmas do mesmo adiantamento, possui diferentes espaços, dentre os quais destacam-se o ambiente de leitura (com uma estante de livros e uma pequena mesa plástica), o armário de artes (no qual há tintas, pincéis, lápis, tesouras, papéis e miudezas para colagem), o varal de trabalhos (que expõe cartazes, desenhos, lembretes, etc.), o armário de brinquedos (no qual estão bonecos, móveis miniatura, caminhões, jogos, bolas e outros artigos), e o armário “da professora”, onde situam-se livros e jogos de cunho pedagógico. Lembra-nos Brougère (2004, p. 154), que

Os brinquedos tornam-se, portanto, objetos de comunicação, meio através do qual a criança sai de uma relação centralizada em um objeto, para torná-lo um utensílio mediador entre ela e as outras crianças e, de forma mais generalizada, entre ela e o mundo.

Dessa forma, junto aos móveis comuns a uma sala de aula (cadeiras e mesas individuais), há “áreas de interesse”, que proporcionam aprendizagens significativas e movimento.

A turma de número 33, na qual se localizam os sujeitos da pesquisa, ocupa a sala 6 no turno da manhã e possui vinte e um alunos entre oito e quinze anos de idade, sendo dezesseis meninos e cinco meninas. Neste grupo, doze alunos repetiram o terceiro ano ao menos uma vez, um aluno está infrequente (e a escola não obtém justificativas da família) e uma aluna possui laudo psicológico (ainda não concluído).

Dos alunos da turma contemplada, três evidenciam um histórico de sucessivas reprovações: dois destes trabalham de maneira informal, colaborando com o sustento de suas famílias.

Como propõem Ferreiro e Teberosky (1999), no grupo envolvido na pesquisa há dezenove alunos que se tornaram alfabéticos⁴ e dois, ao fim do ano letivo, haviam alcançado o nível silábico⁵.

⁴ Alunos do nível alfabético escrevem com referência em sua oralidade, compondo sílabas e fazendo uso de acentuação e pontuação em suas produções.

⁵ No nível silábico (neste caso, especificamente, silábico-alfabético), os alunos transitam entre hipóteses, ora escrevendo uma letra para cada som, ora escrevendo sílabas que lhe são familiares.

Oito crianças têm um ou mais irmãos na escola, e seis são beneficiadas por programas do governo, como o Bolsa Família⁶.

Sobressaiu-se, especialmente durante os momentos de brincar, o aspecto de *autonomia* dos alunos: sem intervenção da professora/pesquisadora, os alunos formavam seus círculos, comunicavam-se entre si de maneira clara (muitas vezes, com linguagem própria) e resolviam seus atritos; também escolhiam sozinhos seus brinquedos e brincadeiras.

Os sujeitos da pesquisa mantiveram o hábito de levar objetos pessoais para a aula (brinquedos e jogos, por exemplo), responsabilizando-se pelo cuidado com seus pertences. Permaneceram, ao longo das apreciações, utilizando os materiais da sala de aula (de quaisquer áreas) mesmo fora dela, comprometendo-se em organizá-los após o tempo de brincar, de forma a preservá-los.

Definidos os sujeitos, considerou-se que estes deveriam ter o consentimento de seus responsáveis para participar da pesquisa. Tal autorização foi obtida com o preenchimento do TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido). Em reunião realizada no mês de setembro de 2016, ficou acordado que o documento poderia ser entregue em outro encontro; contudo, familiares de nove alunos assinaram de imediato. No dia seguinte, retornaram rubricados outros oito termos; foram visitadas, ainda, os lares dos quatro alunos restantes.

Pode ser seguido, então, um calendário de dez observações de experiências brincantes, acomodadas em uma hora cada. Ludke e Andre (1986, p. 41) argumentam que

[...] a observação participante e de entrevistas intensivas permite documentar o não-documentado, isto é, desvelam os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrevem as ações e representações dos seus atores sociais, reconstróem sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Por tencionar a imersão no campo de pesquisa, optou-se pela observação do brincar por perceber que esta permite aproximação ao olhar do aluno de terceiro ano sobre o brincar na escola, uma vez que ele é acompanhado pelo pesquisador. Ao

⁶Programa que auxilia na alimentação, educação e saúde das famílias, valorizando, entre outras circunstâncias, a assiduidade do aluno e sua atualização em relação a vacinas.

atentar-se ao brincar das crianças na escola, memórias pessoais foram evocadas de forma a assimilar as situações notadas nos espaços-tempos de brincar. Cada ação, diálogo, debate e brincadeira foi reproduzida em um diário, de setembro à dezembro de 2016.

Dentre os objetivos da pesquisa, destaca-se a apreciação do brincar dos alunos nos espaços da escola. As observações ocorreram em meio à rotina da turma em momentos específicos, com o auxílio de um diário e um celular (para utilização dos aplicativos de gravação de áudio e câmera). O tempo de brincar foi transcrito, semana após semana, registrando situações singulares.

Posteriormente aos relatos, elegeram-se temas relativos a cada momento de brincar em particular, para que se pudesse construir inferências e reconsiderações em relação ao referencial teórico.

Com os devidos registros das narrativas do brincar do terceiro ano do ensino fundamental, refletiu-se sobre a importância desta experiência.

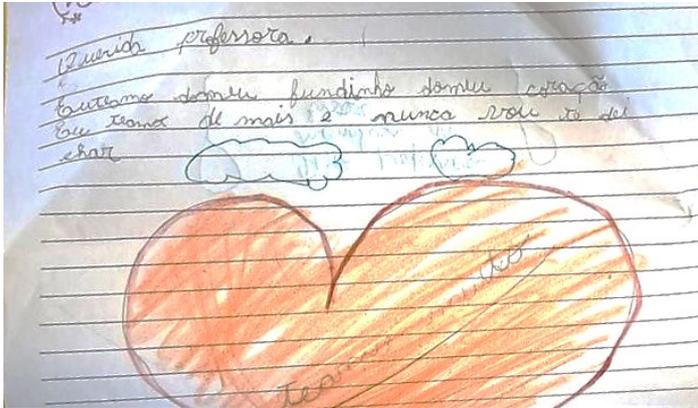


Figura 5– Ilustração (Terceiro ano) – Bilhete de aniversário para a professora Monalisa

Meninos e Meninas

(...)

Vai ver que é assim mesmo e
vai ser assim pra sempre
Vai ficando complicado e ao
mesmo tempo diferente
Estou cansado de bater e

ninguém abrir

Você me deixou sentindo

tanto frio

Não sei mais o que dizer

(...)

Me deixa ver como viver é bom

Não é a vida como está, e sim as coisas como são

Você não quis tentar me ajudar

Então, a culpa é de quem? A culpa é de quem?

Eu canto em português errado

Acho que o imperfeito não participa do passado

Troco as pessoas

Troco os pronomes

Preciso de oxigênio, preciso ter amigos

Preciso ter dinheiro, preciso de carinho

Acho que te amava, agora acho que te odeio

São tudo pequenas coisas e tudo deve passar

(...)

Legião Urbana

4 MEMÓRIAS DO BRINCAR NA ESCOLA: RELATOS DA PROFESSORA

Neste capítulo, serão apresentadas as observações dos encontros brincantes que apresentam a narrativa da professora entrelaçada às narrativas e percepções dos alunos. As memórias trazem nomes fictícios, cumprindo a preservação das identidades das crianças, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Todos os dias, enquanto brincavam, eu escrevia o que observava, os diálogos, minhas percepções, a não ser, é claro, nos momentos em que era convidada a participar e me envolver, no qual o caderno de campo era deixado para mais tarde.

A seguir, a cada dia, narrativas que envolvem temas, brinquedos e linguagens diferentes, fragmentos do acontecimento brincante que aconteceu nesta pesquisa.

Primeira cena: 29 de setembro de 2016

Iniciando o percurso numa segunda-feira

O primeiro dia destinado ao brincar e observado ocorreu na segunda-feira. Este dia, em especial, é repleto de relatos sobre o fim de semana, os passeios, as visitas que as crianças receberam em casa, etc.

A manhã estava ensolarada e agradável e, talvez por isso, faltaram poucos alunos.

Para conversar, nos dispusemos de forma que todos estivessem frente ao centro da sala, o que deixou o espaço um pouco apertado. Contamos como foi o domingo e por onde andamos, comentamos sobre quem compareceu à aula no sábado, etc.

Após a “roda”, pedi que a turma se organizasse para o momento do pátio e, prontamente, os alunos fizeram uma fila. Segundo eles, a fila era de menor a maior”, incluindo meninos e meninas.

No caminho para o pátio, em um grupo de meninos ouvia-se:

- “Sabia” que vou viajar com a minha mãe e o meu pai? Acho que meu irmão grande também vai.
- Sério? - dizia Adrian. E vai ficar em hotel?
- Imagina se tu fica “numa” suíte? - sonha Lucas Moreira.
- Pensa só, que “massa”, uma suíte com uma banheira cheia de cerveja!

Todos riram.

- Cerveja?! Eu ia colocar “Coca”!
- Eu queria dinheiro! - opinam os colegas.

Chegando no pátio, mencionei algumas atitudes, de forma breve: comentei que precisávamos brincar na grama ou quadra de futebol, e que, como de praxe, não deveríamos gritar e precisávamos avisar caso fôssemos ao banheiro,

bebedouro, etc. Alguns ouviam com atenção, outros já estavam brincando, citando nomes que convidariam para brincar ou conversando sobre outros assuntos.

Em seguida, dividiam-se, sem quaisquer recomendações, três grupos: um que acomodava-se na pequena calçada para “conversar”, outro que brincava de “pega-congela⁷” (predominantemente de meninas), e, o último, sentado ao chão, que batia em vários conjuntos de cartas, apostando-as.

O grupo que conversava, analisava as colegas que corriam e ria baixinho, discutindo se havia idade para brincar. Já o grupo do “pega-congela”, após cerca de quarenta minutos, já corria pela quadra aparentemente sem um objetivo claro. Na roda do “bafo⁸”, um menino chorava:

- “Sora”, o Juan não quer me devolver as cartinhas!

- Mas “sora”, é assim que funciona! Ele é ruim, aí perdeu as cartas! - gritava Nicolas Pignol.

Pedi, então, que só participasse aquele que pudesse apostar, ou que repensassem o que haviam combinado, voltando ao meu lugar.

Poucos minutos depois, chamei os alunos para que pudéssemos retornar à sala. Percebi, portanto, que a discussão acerca das cartas foi retomada logo que ocupamos nossas cadeiras. Havia, nas mesas, cartas rasgadas, com assinaturas, amassadas, trocadas e pilhas de cartas unidas por elástico, que tentei ignorar para poder explicar o que faríamos dali em diante.

Propus, então, que redigíssemos um texto coletivo, que estaria no quadro, após a escrita, para que todos registrassem em seu caderno. Escrevi, previamente, algumas frases que poderiam iniciar os parágrafos que se tornariam um texto sobre o nosso primeiro “dia livre”:

“Hoje fomos para o pátio e brincamos de...

Gostamos muito quando...

Não gostamos quando...”

⁷Brincadeira em que uma criança é escolhida para “congelar” os colegas e, quando os toca, estes devem ficar parados, até que aquele que “congela” toque todos os participantes, recomeçando a brincadeira.

⁸Aposta de cartas na qual se bate estas e que as que são viradas passam a pertencer a quem nelas bateu.

Fiz o possível para ouvir a todos, pedindo que quem tivesse vontade de colaborar levantasse a mão e esperasse “um segundinho” (o que não aconteceu). Todos queriam falar ao mesmo tempo, houve gritos de quem queria ser ouvido primeiro, manifestações de indignação ao tratar das cartas de bafo e um pouco de descontentamento em relação à volta para sala, já que a tarefa não é realizada com frequência.

Foi necessário escrever e reescrever, ampliar algumas frases, modificar alguns termos, incluir detalhes e excluir fatos não tão importantes para que a produção ficasse sucinta e clara.

Dessa forma, criamos o seguinte texto:

“Hoje fomos para o pátio e brincamos de fazer ginástica, de bafo, de bola e de correr. A gente quis brincar de grupinho.

Gostamos muito quando a professora disse que a gente podia brincar do que queria. Ela deixou usar a praça e o campo.

Aconteceu a briga dos guris, mas eles prometeram que iam se entender.

A gente não gostou quando a professora falou que era hora de ir embora, mas a gente tinha que estudar e ir para a merenda, porque a escola é para estudar”.

Pedi, por fim, que cada um ilustrasse o que preferia fazer no pátio, decidindo que este desenho seria exposto na sala ao fim da atividade.

A maioria dos meninos representou a quadra de futebol, enquanto todas as meninas se desenharam com uma ou mais “amigas”, sendo menos específica. Minha figura foi retratada em dois desenhos: em ambos apareci como parte do coletivo que brincava. Ao questionar as duas meninas sobre o meu papel no grupo, duas respostas diferentes: “Tu é nossa amiga também” e “O que tu ficou anotando que não foi brincar?”.

Segunda cena: 6 de outubro de 2016

Um cachorro e a brincadeira que se transforma em investigação

Ficou acordado que, na segunda semana, a “hora de brincar” ocorreria na quinta-feira ao início da manhã. Refleti sobre o tumulto das segundas-feiras e o volume de conteúdo novo (que há pressão para trabalhar “em tempo”) e concluí que o fim da semana tem mais prós que o início.

Logo no início da manhã, precisamente às 7h40min, à porta da sala de aula, todos alvoroçados. Para minha surpresa, uma visitante: um cachorrinho que se recusava a sair portão afora.

Entramos na sala, organizamos nosso material e lá estava o filhote deitado ao lado de uma cadeira. Conversamos um pouco sobre bichos de estimação e o quanto aquele acontecimento era estranho com relação à rotina da sala, deduzimos a idade do cachorro e pensamos sobre o que ele precisaria de imediato.

Em poucos minutos, mesmo antes de chegar ao pátio, o filhote já tinha um nome provisório, uma vasilha com água e recebia colo. Percebi que quem estava com a cachorrinha tinha dificuldade de “dividir” ou deixar o outro olhar, acabando por interferir. Pedi que a turma se acalmasse e pensasse em uma maneira de revezar o colo e a atenção, de forma que todos que se sentissem à vontade para cuidar do bichinho pudessem pegá-lo.

Nesse dia não houve fila nem um critério especial para organização em relação à ida ao pátio. A turma saía da sala disputando o cachorro, aglomerando-se ao redor de quem a segurava.

Já no pátio, toda a turma discutia “um nome de verdade” para o novo amigo. Cuscuz, Cusco, Vitor, Arthur, Nick, Totó, Hector... o grupo não pôde decidir, pois eram muitas opções. Vi que cada aluno o tratava da forma que julgava melhor no momento e muitas vezes o tratamento não era com nome, mas, ainda assim, com palavras carinhosas.

Sentadas na grama, sete meninas, reunidas em posse de um papel, anotavam algumas necessidades do cão: ração, casa, vacinas, etc., marcando datas em que cada um poderia levá-lo para casa. Organizaram-se sem o meu auxílio e em nenhum momento fui solicitada a participar das “responsabilidades” pontuadas.

De repente, Kimberly chama a atenção das colegas:

- Vou ter que perguntar pra “diretoria” se ele pode ficar com a gente!

A aluna, então, perguntou se poderia ir à secretaria, quando prontamente concordei.

Kimberly, de volta ao pátio em alguns minutos, conta a todos que ela e direção haviam combinado que o cão poderia ficar *nesta* manhã e, depois, um novo destino deveria ser pensado. Rapidamente, chamei a todos para que pudéssemos definir o futuro do cachorrinho que ainda não tinha nome.

Conversamos, sentados na “praça dos grandes” (onde existe um banco e um brinquedo alto para se pendurar, conhecido como *tropa-tropa*), sobre adoção responsável: lembrei que um animalzinho precisa, além de um lar, de cuidado e comida. Deixei, após o recado, que os alunos se comunicassem sem estar tão próxima, para que eles fossem capazes de elaborar um plano para a vida daquele filhote.

O ideal, pensei, era que os alunos dialogassem com suas famílias acerca do acontecimento e, assim, chegássemos a um consenso no que dizia respeito ao dono da cachorrinho. Para que isso fosse possível, deveria haver um local para que ela passasse a noite – o que não tínhamos; conseqüentemente, aquele aluno que dizia ter espaço, paciência e uma mãe mais permissiva foi escolhido como dono do, agora, Ninja, nome escolhido por Patricio.

O tempo passara num piscar de olhos e precisávamos retornar à sala.

Sugeri que produzíssemos, individualmente, algumas frases que traduzissem o que sentimos ao início da manhã e o que pensamos sobre o que seria do cãozinho que estava conosco. Mencionei que o trabalho não exigia identificação, nem seria comentado em sala. Então, escutei:

“Se não é trabalho com nota, *pra* onde vai? *Pra* secretaria?”

“Não” - eu disse - “vou corrigir na minha casa, mas não vou mostrar para ninguém na escola”.

Selecionei, após a atividade, três trabalhos, em que se lia, nas primeiras frases “Eu queria ter ficado com o Ninja”, “Eu queria muito um cachorro” e, “Achei injusto”. Nenhum dos trabalhos estava assinado e, embora eu conhecesse a caligrafia, tentei falar de outros temas.

A aula não ocorreu como o planejado e o assunto do cachorro ressurgiu diversas vezes. Na sala, ele fez xixi, comeu, dormiu e roubou todo o pouco de concentração que eu esperava ter para realizar alguns exercícios.

Ao fim da aula, certifiquei-me de que o cachorro estava sendo levado por alguém. Patricio, como havíamos acertado, levava Ninja no colo, indo sozinho para casa.

Terceira cena: 13 de outubro de 2016:
Vivenciando a pracinha

Em nossa terceira semana, houve uma situação atípica: obtive, com muita insistência, autorização para que fôssemos à pracinha “dos pequenos”: um espaço reservado à educação infantil (turmas de pré), primeiros e segundos anos do ensino fundamental.

Na pracinha, ficou acordado que não poderíamos depredar, de forma alguma, os brinquedos; podíamos, então, andar de balanço, escorregar, girar no carrossel, brincar na casinha, etc.

Em um primeiro momento, um grupo grande decidiu que brincaria na casinha. Entre meninos e meninas, inventaram alguns papéis e rapidamente definiram uma brincadeira que se resumia a tentar pegar, pelas janelas da casinha, crianças que corriam do lado de fora.

Pouco tempo depois, a brincadeira era diferente: a porta da casinha deveria ficar fechada, e as crianças que estavam fora tentavam assustar aquelas dispostas do lado de dentro com gritos, vozes de monstro, batidas na porta, colocando as mãos pela janela... A postura infantil dos alunos vinha à tona.

Os que não estavam entretidos com a casinha, revesavam-se no balanço, pedindo que eu cronometrasse o tempo:

- Professora, o Rian andou mais tempo que eu! - reclamava Erick.

- “Sora”, o Rian nunca sai do balanço! - gritava Lucas Moreira.

Pedi, então, que uma pessoa da fila dos balanços segurasse o meu relógio, estipulando e observando o tempo de cada um no brinquedo.

Próximo da metade da hora destinada ao nosso brincar, um grupo de meninos chamava algumas meninas para brincar de “bruxa”. Eu, tentando ser tão invisível quanto podia, fiz esforço para escutar do que se tratava.

- Os meninos ficam na parte de cima do escorregador e as meninas são as bruxas... - explicava Patricio.

Ninguém além dos meninos pareceu entender a brincadeira, o que me fez sentar ao lado dos balanços para ver o que aquilo significava. A brincadeira consistia em um grupo de meninos que esquivava-se e outro grupo, composto apenas por meninas, que deveria pegar os meninos entre suas escorregadas ou no alto do brinquedo.

A brincadeira, infelizmente, acabou em arranhões, hematomas e um joelho esfolado. Nada grave, mas fiquei surpresa ao ver que uma menina chorava.

- Professora, bem que eu vi que isso não ia dar certo... - lamentava Wesley.
- Eu nunca corro, eu gosto de ficar conversando... Agora rasgou minha calça bem no joelho, minha mãe vai me bater!

Fiz o possível para acalmar a menina, disse que explicaria o que houve caso a mãe aparecesse e pedi que um dos alunos buscasse um *bandaid* no armário da sala de aula. A situação tomou parte do tempo e, quando percebemos, já era hora de sair da praça.

Já na sala, sugeri que escrevêssemos um texto, desta vez individual, contando o que sentimos ao frequentar a pracinha que, há muito, não íamos pela idade. No quadro, anotei algumas orientações para que o texto ficasse mais claro:

“Gosto de estar no pátio? Por quê?

Senti falta de ir à pracinha? Por quê?

Minha brincadeira preferida é...

Gosto de brincar com...”

Assim, foram surgindo algumas produções, momento em que alguns alunos pediram para formar duplas, perguntaram se poderiam, junto ao texto, fazer um desenho... perguntaram, também, se a “diretoria⁹” leria os relatos e eu, muito séria, afirmei que somente eu e alguns professores teríamos acesso.

No texto de Patricio, li:

“O que eu mais gosto aqui no colégio é ficar na rua. Acho que a diretora tem que deixar a gente brincar na pracinha, porque a gente é do mesmo tamanho do segundo ano, menos o Luis Eduardo. Eu gosto de conversar mas também gosto de usar os brinquedos que tem na casinha. Eu gosto

⁹Secretárias, diretora e vice-diretora, coordenadora, supervisora e orientadora educacional, chamadas de “diretoria” pela dificuldade que as crianças tem que distinguir as funções de cada cargo.

mais de brincar de polícia de ladrão, mas não gosto que os guris puxem meu cabelo.”

Em posse das produções textuais, perguntei se na próxima atividade poderíamos ler em voz alta, para que observássemos se algum colega pensava semelhante ao que escrevíamos, mas ainda não se sentia seguro para contar. Meus alunos concordaram, desde que eu promettesse que iríamos à pracinha mais vezes.

Decidi, então, que examinaríamos os horários de todas as turmas, especialmente os horários de pátio. Concluimos que havia três horários vagos, com cinquenta minutos cada, ou seja, dez minutos a menos que o nosso “tempo de brincar”. Pedi licença para ir à secretaria e perguntei se podíamos utilizar o espaço do pátio nesses horários que não haveria, supostamente, turma alguma fora da sala. A condição, segundo a diretora, era que deveríamos dividir a área caso houvesse crianças de outras turmas no pátio, já que outras professoras poderiam ter esta mesma ideia.

Desta forma, como raras vezes faço, pensei em improvisar. Já que tínhamos permissão para ir ao pátio sempre que estivesse livre, optamos por ficar alguns minutos a mais em nosso próprio dia. Decidiríamos, por votação, se o conveniente era ir mais cedo para a rua ou permanecer nela após o recreio. Unanimemente, optamos por estender nosso intervalo, voltando para a sala por volta de 10h30min. Assim, faríamos nossas tarefas ao início da manhã e, após, brincaríamos de forma livre durante uma hora e meia, adotando o recreio como parte deste momento, já que ele não é orientado.

Quarta cena: 20 de outubro de 2016**Quadra de futebol e conflito**

No quarto dia destinado ao tempo específico para brincarmente, a animação das crianças era algo destacável. Antes de ir para a rua (mais especificamente a quadra de futebol), havíamos terminado uma avaliação de matemática que, segundo os alunos, “cansou”. Então, ouvi:

- Professora, nem tenho força pra brincar, vou ficar sentadinho hoje! - Cristoffer, então, sentou-se na mureta que funcionava como limite da quadra. Ficando exatamente ao meu lado, fez questão de tentar ler o que eu escrevia. Pensei, então, em utilizar umas das tantas funções do celular para registrar aquela hora em especial.

Todos sabiam que eu não orientaria as brincadeiras. Imagino que porque estávamos em uma quadra, muitos pediram bola.

Em posse da bola, formou-se rapidamente um time de oito meninos e outro de seis meninos. Após alguns minutos de discussão, as equipes jogavam entre sete e sete jogadores. Não havia meninas e, nesta manhã, não fui convidada a participar como de costume, talvez por parecer ocupada. As traves não foram utilizadas, já que em uma delas quatro meninas brincavam de confeccionar bijuterias.

Meu acompanhante parecia querer trabalhar como auxiliar, relatando tudo o que lhe parecia “errado”:

- Professora, olha lá, “tão se dando pau”!

Pedi ao meu aluno que segurasse o que eu carregava e atravessasse a quadra para ver do que se tratava. Uma roda se formava ao redor do trio que brigava.

- “Sora”, não aguento mais, o Lucas [Rodrigues] vive me chutando as canelas! - reclamava Patricio.

- Não é culpa minha se vocês não jogam nada! - gritava Lucas Rodrigues.

- “Sora”, deixa o Lucas sentado, sério! - opinava Inathã.

Pedi que todos se acalmassem e que os meninos e meninas que não estavam diretamente envolvidos no conflito voltassem a brincar. Perguntei se os três

julgavam que aquela era uma forma saudável de brincar e, ao Lucas, perguntei se alguém tinha o hábito de lhe chutar, bater, etc. Para minha surpresa, Lucas chorava:

- Sim, eu apanho “seguido”. Do mano, da mana, do pai. Se eu saio e não vendo todos os desinfetantes que “a gente” tem que vender, eu apanho! No mano eu “dou” de volta, não vai ser aqui que eu vou deixar “se folgarem em mim”!

- Mas o que te fizeram de mal? O que ouvi foi que os outros apanharam de ti – falei.

- Ficam dizendo que eu não jogo nada! Vou mostrar que eu não jogo nada, então! Olha bem se eu não jogo! - dizia Lucas, visivelmente nervoso.

- Aqui na rua o tempo passa rápido – falei, tentando encerrar a discussão – então vamos brincar cuidando uns dos outros. Vocês não são crianças pequenas e sabem que na escola não podemos resolver as coisas assim. Certo? - concluí.

Acenando com a cabeça, o trio voltou a brincar de bola.

As meninas que faziam pulseiras me chamavam a todo instante para que eu olhasse suas criações. Outra menina, acompanhada de um menino, brincava ao lado, desenhando na areia animais de todos os tipos. O menino tentava adivinhar de que animal se tratava, antes que os traços fossem finalizados.

- Professora, se “tu fosse” um bicho, qual seria? - questionou Kimberly.

- Acho que eu seria uma borboleta, “pra” voar de casa em casa espiando o comportamento de vocês – brinquei, rindo.

- Professora, “tu não existe”! - riam Mariani, Thaianne, Clara e Miriã.

Voltei a sentar em meu banco improvisado, e Cristoffer permanecia a postos:

- Professora, cuidei teu material!

Agradei, principalmente por ver que meu celular permanecia gravando o que ocorria. Assim, chamei todos para que retornássemos à nossa sala de aula.

Na sala, aproveitando que estávamos dispostos em dupla, pedi que cada um contasse ao colega do lado o que mais lhes agradou na hora de brincar.

Ouvi, da dupla formada por Mariani e Thaianne, que o melhor deste dia havia sido “os meninos deixarem um espacinho para os outros que não queriam bola brincarem de outra coisa”.

Dos alunos Adrian e Cristoffer, escutei que “o mais legal era não precisar jogar futebol”.

Em alguns minutos, uma conversa em duplas transformou-se em uma conversa de grupo. Ouvia-se “o mais legal foi brincar de bola”, “o que mais gostei foi brincar de correr com os guris”, “achei legal ficar brincando de loja de pulseiras” e “o mais ‘tri’ foi brincar de muitas coisas”. Cada um preferia uma brincadeira (ou alguns gostavam de uma brincadeira em comum), mas ninguém disse que não era bom brincar...

Quinta cena: 27 de outubro de 2016**O gênero e a brincadeira**

Nesta quinta-feira fomos para o pátio, como era do conhecimento de todos. Na quarta-feira, próximo do horário da saída, todas as meninas presentes combinaram, entre si, que na hora de brincar do dia que viria as bonecas “tomariam banho”: as da sala, as de casa, as do tipo *Barbie* e os bebês também. Pediram que eu separasse duas banheirinhas que ficavam em um armário da sala de aula, onde havia muitos brinquedos.

Enfim, no horário estipulado, fomos para o pátio, não tão organizados como o de costume. Nossa ideia de organização era caminhar dispostos de forma que o trabalho da secretaria não fosse interrompido ou o trabalho das outras turmas prejudicado.

Já no pátio “dos grandes” (que recebeu este apelido por ter duas quadras de esporte improvisadas), cinco meninas sentaram-se à sombra, com suas bonecas e banheiras; uma delas pedia para encher copos plásticos com água suficiente para o banho. Três meninos (Adrian, Nicolas Cabreira e Wesley) observavam em silêncio, sentados em um banco.

Na quadra de futebol, um dos alunos me convidava a jogar:

- Professora, fica no gol! – gritava Patricio.

Alertei, então, que eu poderia ser goleira por aproximadamente quinze minutos. Todos de acordo, a brincadeira começou. Não se tratava de um simples futebol com todas as regras que eu não conheço, mas de uma atividade de errar ou acertar, que chamamos de “chute a gol”.

A hora definida para brincar, pelo que observei, foi prazerosa para todos: os meninos fora da quadra haviam sido convidados a participar da tarefa de lavar os brinquedos, porém, preferiram pegar seus bonecos.

- Meu pai não curte boneca, nem eu – comentou Nicolas Cabreira.

Na quadra, eu era a atração da manhã, já que todos acertavam o chute. Consegui pegar apenas uma bola, e duas voaram para fora da goleira.

- “Sora”, me deixa jogar e aprende com quem sabe – brincou Lucas Rodrigues, visivelmente o mais alto da turma (e de todas as turmas de terceiro ano).

Logo que tive ajuda no gol, fui me distanciando até sentar em uma cadeira que costumo carregar para não ocupar o banco das crianças ou os brinquedos do *playground*.

Pude notar que, ainda que aceitando prontamente o convite das meninas, os três meninos citados ficaram receosos quanto a brincar de boneca, mesmo com nossas frequentes conversas acerca do fato de que, na escola, devemos brincar com o que tivermos vontade. Vi que dois deles, Adrian e Wesley, hesitaram em ter uma boneca emprestada diante do que o colega Nicolas Cabreira mencionou.

O movimento de chutar a bola de futebol em fila não durou muito. Decorrido metade do tempo disponível para brincadeira livre, Erick, Lucas Moreira e Rian resolveram sentar-se em uma das bordas da quadra, conversando baixinho.

Os outros meninos passavam e repassavam a bola; uns recebiam mais passes que outros. Reparo que, por vezes, aqueles que parecem, aos olhos dos colegas, “não saber jogar”, são deixados de lado até desistir de brincar, especialmente porque não costumo interferir neste momento.

Após uma hora fora da sala de aula, chamei as crianças. Era do conhecimento de todos que precisávamos desocupar o pátio.

A ida para a sala de aula envolve, geralmente, atividades como ir ao banheiro e beber água. Não fico surpresa, em dias quentes, de ver os alunos molhando a cabeça, os cabelos e os colegas; os meninos também tem o hábito de tirar a parte de cima da roupa, o que sempre gera queixa das meninas.

- Professora, eu também quero tirar a blusa! – gritava Kimberly.

- Chora! Chora! – zombavam Patricio, Lucas Rodrigues e Inathã.

- Professora, *são tudo uns* folgados! – dizia Mariani.

Inesperadamente, a supervisora de nosso turno atravessa nosso caminho:

- Vamos todos ficar vestidinhos, aqui não é praia!

Colocando suas camisetas, os meninos voltavam para a sala, seguidos das meninas, que caminhavam devagar para escovar os cabelos das bonecas. Wesley, Adrian e Nicolas Cabreira as acompanhavam com seus bonecos dentro dos bolsos.

Na janela da sala, ficaram sentadas Draculaura, Cleo, Nina, Barbie e Confete, as “filhas” de minhas alunas Mariani, Miriã, Clara, Kimberly e Thiane. Nas mesas de Adrian, Wesley e Nicolas Cabreira, bonecos do armário da sala de aula, nos quais nunca pusemos nome.

Sexta cena: 3 de novembro de 2016
Novas palavras surgem com "Polícia e ladrão"

Na primeira manhã de novembro reservada ao brincar, foi necessário que dividíssemos o espaço do pátio com outra turma de terceiro ano que precisaria ficar fora da sala de aula enquanto suas mesas e cadeiras eram trocadas. Soubemos que, também na próxima semana, deveríamos compartilhar a área predeterminada com a mesma turma, pois haveria o reparo de parte do piso da sala.

Acertei, juntamente com a professora da outra turma, que eu e meus alunos poderíamos permanecer no fundo do pátio, onde havia brinquedos “de criança grande” e, assim, ela e seus alunos poderiam usufruir de todo o resto que desejasse (ou poderiam juntar-se a nós).

Assim, eu e os dezenove alunos presentes nos deslocamos até próximo do muro que dividia o pátio da escola de outro terreno: neste local fica o playground que, de acordo com regras da escola, tem brinquedos “próprios para terceiro ano em diante”. Matheus e Luis Eduardo sentaram-se no muro, alegando que era o melhor lugar para ver o jogo de futebol da outra turma.

Sentadas ao sol, na grama, Mariani, Kimberly, Thaiane, uma aluna da outra turma e eu esperávamos pela Clara, que neste dia chegara atrasada por ter atendimento especializado fora da escola.

Ao receber Clara, as meninas que estavam em aula logo tiraram dos bolsos pente, espelho, batom e outras maquiagens. Afastaram-se de mim, e, murmurando, desenhavam nos braços flores, borboletas, aranhas e estrelas, deixando pasma a colega recém chegada, que imaginou o rosto maquiado.

- “Sora”, olha! Hoje a gente vai fazer uma coisa mais diferente. – chamava Kimberly.

Ainda no muro, Matheus perguntava:

- “Sora”, pode brincar de polícia e ladrão sem bater? Só segurando...

Assenti com a cabeça e, logo, dezoito meninos (de ambas as turmas dispostas no pátio) corriam pela grama entre as quadras de vôlei e futebol, entretidos entre capturas e solturas.

- Vagabundo! – gritava Adrian para um dos aprisionados que não seus colegas. – Nunca vai escapar!

- Quem é preso tem que poder sentar na grama! – protestava Erick.

O vocabulário da brincadeira de “polícia e ladrão” era variado. Ouviu-se *marginal*, *bandido*, entre outras palavras que raras vezes são ditas na sala de aula ou em outras brincadeiras.

Passados quarenta minutos, ninguém parecia cansar de prender e libertar, principalmente porque quem era levado à “cadeia” fugia. Não ocorreram desentendimentos e, enquanto os meninos corriam, as meninas já haviam deixado as maquiagens e faziam tranças umas nas outras.

O dia estava quente, e, talvez por isso, muitas vezes houve meninos exigindo “tempo” para beber água; isto significava que aquele que ficaria ausente não seria “prejudicado”, ou seja, seguiria brincando normalmente quando voltasse.

Cerca de cinco minutos antes de nosso tempo livre acabar, acabei por intervir na dinâmica até então estabelecida, pois por todo o chão havia casacos, bonés, maquiagens e até calçados. Recolhê-los evitaria que fossem extraviados ou esquecidos.

Ao meu sinal para voltarmos à sala, notei que a turma já não se organizava em fila, mas em grandes grupos. Embora no tempo de brincar as crianças se agrupassem de forma a ficar geralmente com as mesmas pessoas, ao caminhar em direção à sala os alunos conversavam entre todos, faziam planos e seguiam brincando de forma múltipla, ampliando, de certa forma, suas afinidades.

Como o usual, fomos ao banheiro, bebemos água e descansamos em bancos organizados junto à porta do refeitório. Pudemos sentir cheiro de cebola.

- Hoje tem comida! Ó! – comemorava Patricio.

Fomos, então, para nossa sala. Uma batida na porta anunciava que logo que a turma que estava merendando deixasse o refeitório, poderíamos ocupá-lo para

comer. Neste ínterim, arrumamos nossas mesas para começar um trabalho escrito. Fui interrompida por Mariani e Kimberly:

- “Sora”, cuida das nossas coisas até o recreio chegar? – pediu Mariani, mostrando um estojo repleto de maquiagens.

Neste momento, ouvimos, ao fundo da sala, um riso baixinho e zombeteiro, provavelmente relativo ao que eu guardaria. Com a dupla de meninas ainda em frente à minha mesa, confidenciei que, por vezes, é necessário ignorar comentários para que existisse a paz na sala de aula.

Para meu espanto, as meninas ocuparam suas cadeiras sem dizer absolutamente nada ao “brincalhão do fundo”.

- Faz de conta que ele é uma mosquinha... – cochichava Mariani, sentada com Kimberly exatamente ao meu lado.

Sétima cena: 10 de novembro de 2016**Tem jeito certo de escorregar?**

Apesar de acordar cedo e com uma manhã nublada, os alunos do nosso terceiro ano estavam animados. Um feriado prolongado estava próximo e, no dia seguinte, faríamos uma festa para comemorar meu aniversário e o término de uma fase de avaliações.

Chamei para o pátio e, em fila, como há muito não se via, uma dupla anotava em um caderno o que era primordial para uma festa.

- *Vamo* colocar aqui, Alexandre: salgadinho, *refri*, bolo, velinha e balão. “Sora”, tem balão lá na aula? – falava Kimberly enquanto tomava nota.
- Tem! - gritei, atrás de todos. – E *pra* quê? – pensei em voz alta.
- Nunca vi festa sem balão, *né!* – respondia Kimberly.

Ao chegar no pátio, encontramos nossos “amigos” de terceiro ano: lá estava a turma ao lado, aguardando que o piso de sua sala recebesse reparo.

Perguntei se a professora daquela turma se importaria em ficarmos na “pracinha de criança”. Éramos poucos e poderíamos perfeitamente brincar em um lugar menor que o de praxe.

A porta da casa de madeira logo foi cerrada.

- A professora sempre diz pra não “se trancar” na casinha! – gritava Thiane, que era ignorada.

De dentro da casinha, não se ouvia gritos ou qualquer som que sugerisse conflito. O acertado, de acordo com o que ouvi, é que só poderia entrar quem promettesse não “atrapalhar” a brincadeira, que, de acordo com Adrian, Miriã e Thiane, era cozinhar. Utilizando potes de iogurte, de sorvete e areia, em seguida o restaurante estaria aberto para que eu provasse todos os pratos.

Outras crianças, dentre as duas turmas, brincavam na parte superior do escorregador (que é coberto por uma telha) ou no carrossel.

-
- “Sora” Monalisa, eu quero sair da roda e o Patricio fica rodando rápido! – gritava uma aluna da outra turma de terceiro ano que nos acompanhava.
 - “Sora”, eu vou ficar enjoada! – gritava Kimberly.
 - Se achar melhor, pode sair... – disse eu à Kimberly.
 - Eu quero que rode devagar! – respondia ela.
 - Quem não gosta de rodar ligeiro, “sai fora”! – provocava Patricio.

Pouco tempo depois, sem que eu ou a outra professora precisássemos interceder, a discussão havia sido encerrada, e o carrossel girava mais lentamente, sendo impulsionado por dois meninos, Patricio e Inathã.

No escorregador, além de deslizar do topo para baixo, as crianças escalavam de joelhos ou de pé. Também escorregavam em duplas, apoiando-se no corpo um do outro.

- Escorregador não é lugar de “agarramento”! – advertia a professora que acompanhava a outra turma.

A brincadeira de escorregar de formas diferentes foi suspensa enquanto a segunda professora rondava o brinquedo, sendo retomada após alguns minutos.

Faltando poucos minutos para o fim do nosso momento de brincar, o restaurante fora transferido para a rua, ao lado do escorregador e dos balanços. Firmando um pedaço de madeira em uma cadeira (que até então eu sentara para observar), preparou-se uma mesa improvisada com todos os utensílios também improvisados, bem como a comida de areia, folhas e pedras. Coincidência ou não, quem me chamava a degustar a comida eram alguns dos meus alunos mais novos, que ainda não tinham nove anos de idade ou haviam recém os completado.

- “Sora”, o que *tas* afim de comer? Tem arroz, massa com carne e bolo. – perguntava Thiane.
- Quero tudo... – eu disse, tentando dialogar o mínimo possível.
- Vou servir um pouco de cada coisa. Quer tomar um *refri*? – conversava Thiane.
- Miriã, deixa a “sora” sentar nesse banquinho. – requisitava Adrian.

Em silêncio, brinquei de comer tudo o que foi servido e bebi o refrigerante imaginário em meu copo de iogurte.

Transcorrida uma hora na pracinha, era necessário que voltássemos à sala, deixando a outra turma. Dirigindo-se à nossa sala, seguiam os preparativos para a festa do dia seguinte:

Quem pode trazer copo? - perguntou Kimberly.

- Podemos usar os copos do colégio, gente. Copos, pratos e talheres. – disse eu, para que as crianças não tivessem essa preocupação.

Patricio: - Já pedi pra minha mãe fazer pastel.

Thaiane: - Minha mãe falou que vai mandar bolo.

Inathã: - Um bolo só não dá, eu e a mãe também vamos fazer bolo. Mãe, não, dinda... Tanto faz.

Adrian: - Meu pai vai me ajudar a fazer enroladinho. Só vou dar pra quem trazer coisa [lanche para compartilhar] também.

Nicolas Pignol: - Adrian morto de fome!

Na sala de aula, Luis Eduardo pediu que eu emprestasse o quadro e uma caneta para expor a todos o que tínhamos na festa. Dessa maneira, os poucos alunos presentes organizavam-se, analisavam, contestavam e opinavam.

Oitava cena: 17 de novembro de 2016**O desejo de pintar**

O dia dezessete de novembro lembrava um dia letivo próximo às férias de verão: quente e preguiçoso.

- Professora, faz tempo que “a gente” não faz pintura. – pensava Nicolas Cabreira, em voz alta.

- Não dá pra ter pintura hoje? Brincar no sol cansa. *Tá um calorão* na rua. – opinou Inathã.

Programamos, então, uma hora de brincar dentro da sala, por constatar que não suportaríamos ficar no pátio com aquele tempo tórrido.

Lembrei que, naquela hora, os alunos poderiam determinar suas brincadeiras. A ideia de pintar persistia.

- Por favor, “sora”, *a gente* forra tudo bem direitinho com jornal! Vou lá pedir. –colaborava Patricio.

Em pouco tempo, nas mesas organizadas em trio, via-se jornais estendidos e lápis.

- Pode pegar pincel e tinta emprestado no armário? Depois a gente lava. - participava Inathã.

- “Sora”, tu não fala muito quando *a gente brinca*, né? – questionava Kauan.

- Não, não falo tanto. – respondi.

Cedi algumas folhas brancas e, assim, o processo começou. Uns pintavam com pincel, outros com os dedos, carimbando as mãos... eram muitas formas de criar. Alguns alunos temiam ousar, mas a maioria misturava cores e usava as mãos.

- Professora, ficou tudo com cor de sujeira, me dá outra folha *pra* começar de novo? –lamentava-se Inathã.

Entreguei outra folha.

- “Sora”, pode fazer o que quiser? – perguntou Thaiane, que sorriu quando assenti com a cabeça.

- “Sora”, desenha um cachorro no quadro? – pediu Kimberly.

- Cada um vai desenhar do jeito que sabe. – eu disse, enquanto caminhava até o fundo da sala.

- “Prô”, tem gente pintando até o jornal. – contava Cristoffer. – *Né* que não pode ficar sujando tudo?

Esforcei-me em ignorar alguns ditos para que a prática não fosse prejudicada.

A performance dos alunos era autônoma. Ao sair para lavar pincéis ou as mãos e buscar água, eu era comunicada, mas não de forma que precisasse permitir algo.

- “Sora”, olha aqui, o Adrian me molhou! – queixava-se Patricio. – Não vais falar nada?

- Patricio, vai secar rapidinho, nem te preocupa. – falei, tentando amenizar a situação. – Segue o que estavas fazendo, não briguem.

- Me espera na hora do recreio! – ameaçou Patricio.

- Ali, “sora”, vão se *dale pau!* – alertava Thaiane.

- Gente, sério? Brigar por causa de uns pingos d’água? Aqui é o terceiro ano ou o pré? – perguntei, sem perceber tamanha intervenção.

- Eu quis dizer “me espera, meu amigão, pra gente jogar um rico futebolzinho”... – corrigia Patricio.

Foi impossível não rir, e rimos todos. Conflitos são inevitáveis, assim como brincadeiras.

Perpassados cinqüenta minutos, Inathã, Mariani, Kimberly, Thaiane, Nicolas Pignol e Patricio estavam frente à minha mesa, prontos a perguntar:

- Onde a gente coloca as pinturas? Pode levar pra casa? – indagava o “porta-voz” do grupo, Patricio.

- Deixem ali naquelas mesas que não tem ninguém até a hora da saída, que seca. Pode levar, sim. – respondi.

Comuniquei que em pouco tempo nosso momento livre deveria ser encerrado. Minha assertiva fez com que, em poucos minutos, todos os trabalhos estivessem no fundo da sala, estendidos, e os jornais fossem colocados na lixeira ao lado da porta. Precisei pedir, porém, que os pincéis fossem lavados e ficassem

secando na janela antes de serem guardados. Ainda assim, ninguém expressou insatisfação quanto à tarefa.

Com a sala organizada de forma semelhante à que se encontrava na ocasião da entrada, pedi que cada um, caso assim desejasse, comentasse o que gostaria de fazer se ficássemos novamente na sala por quaisquer motivos.

Nicolas Pignol: - Eu sei que ali no fundo tem uma caixa com um *Forte Apache*¹⁰. Era teu, “sora”? Pode usar?

Eu: - Pode, claro. Eu trouxe *pra gente* brincar.

Wesley: - Eu gosto de ficar conversando.

Matheus: - Eu já sei que bola na aula não dá...

Thaiane: - Eu queria ficar sentada com a Mariani e a Clara. *A gente* não vai gritar, “sora”.

Erick: - Pode trazer coisa de casa? Vou trazer *uns troços*.

E, dessa maneira, encerramos mais uma hora de brincar.

¹⁰Brinquedo da fábrica Gulliver, sucessora da Casablanca, produzido de 1964 até os dias atuais. Contém quartel, soldados, índios e cavalos.

**Nona cena: 24 de novembro de 2016:
Brinquedos espalhados, brincadeiras inventadas**

No dia vinte e quatro de novembro, começamos a manhã com observações acerca da proximidade do Natal.

- Falta só um mês pro Papai Noel chegar! – comemorava Thiane.
- Papai Noel nem existe, sua *bebezona!* – declarava Patricio.
- Minha mãe disse que ele só vem em quem acredita. – completou Thiane.
– E melhor ser bebê do que ficar *rodando* de ano...
- Gente, *deu* de briga. Eu trouxe um monte de coisas *pra* gente brincar nesse tempinho de hoje.

Virei, em minha mesa, uma caixa; ela continha uma mola, jogo de pescaria, bate-bate, lousa e cubo mágicos, varetas, tazos¹¹, fofoletes¹² e o forte lembrado na semana anterior. O tempo, mais uma vez, era nublado e com períodos de chuvisco. O pátio, sem dias de sol suficientes, tinha lodo e poças de água. Todos sabíamos que isto nos levaria a ficar na sala.

- Vocês conhecem algum desses? – perguntei, apontando os brinquedos. – brinquei muito com eles há um tempinho... Deixo alguns numa caixinha no meu apartamento, *pra* quando recebo criança.
- Isso é velho? – questionou Patricio.
- Depende, eu sou velha? – brinquei.
- Se não tem filho, é nova.- dizia Thiane.
- E pode pegar? - interpelou Juan.
- Sim, mas tem que cuidar, *que nem* todas as nossas coisas, *né*. – esclareci.

Rapidamente, o forte não estava mais em minha mesa, mas nas mãos de Nicolas Pignol, Luis Eduardo, Alexandre e Patricio. Um trio formado por Thiane, Mariani e Clara, levou a mola e a lousa mágica. Miriã, tímida, segurava três fofoletes.

¹¹Pequenos discos colecionáveis, nos quais se vê figuras de diferentes personagens marcantes dos anos 80 e 90.

¹²Mini bonecas de diversos modelos vindas em pequenas caixas, produzidas de 1978 a 2015.

Curiosos, Kauan, Adrian, Rian, Lucas Moreira e Erick exploravam o cubo mágico, o bate-bate e os tazos (que em pouco tempo estavam espalhados pelo chão).

- O que se faz com esse *negocinho*, “sora”? – indagava Erick.
- Nem sei, eu colecionava, mas acho que nem fazia nada. Fui guardando... – informei, deixando Erick claramente insatisfeito.
- “Sora”, esse forte não é muito novo, *né*? Esses bonecos tem uma cara estranha. Foi teu pai que te deu? – quis saber Nicolas Pignol.
- Foi, e não foi barato. Eu fiquei um *baita* tempo sem ganhar mais nada, porque *a gente* não tinha muito dinheiro. – explanei resumidamente.
- “Sora”, tu era pobre? Eu sou *meio pobre*, não ganho muita coisa. Esses dias comprei umas cartinhas pra jogar, mas foi porque eu limpei a calha da vizinha. – ilustrava Patricio, pensativo.
- Ah, eu era pobre. *Assim*, eu tinha pouca coisa em casa. Eu não passeava muito, não ganhava tanto brinquedo... pra ter comida boasempre, não dava pra ter tanta roupa nova, essas coisas. Mas eu não pedia muita coisa, *né*. Eu brincava bastante com o que eu ganhava, até *gastar*.

Uns refletiam, outros brincavam, concentrados. Os meninos que montavam o forte, frequentemente procuravam por peças desaparecidas, olhando para mim com a esperança de tê-las. Expliquei que, há muito, já não as via e não tinha idéia de seu paradeiro, deixando-os decepcionados.

Miriã brincava de fofotes com Wesley, que raras vezes falava; ambos estavam surpresos com o tamanho das bonecas, mas fascinados pelo fato de elas terem o corpo flexível. Usavam, lápis para construir cercadinhos que delimitavam áreas e estojos como transporte para as bonequinhas.

Clara, que brincava com a lousa mágica, demonstrava aborrecimento:

- Não apaga direito esse *trecol*!
- Clara, esse brinquedo tem quase vinte anos, *normal*. – eu disse, rindo.
- Quantos anos tu tem, “sora”? – Clara tentava calcular.
- Dezenove. – brinquei.
- Sério, “sora”. – insistiu Clara.
- Acabei de completar vinte e quatro, lembra da festa? Não *botei* velinha nos bolinhos pra tentar disfarçar. – segui caçoando de mim mesma.
- Tudo isso e não casou? – perguntou Thaianne, espantada.

- Casei, mas não de verdade. Não usei vestido de noiva e *tal*. – repliquei, esforçando-me em não confundir ninguém.

- O pai e a mãe também não casaram, “sora”! – disse Adrian, envolvendo-se na discussão.

- Como não casaram, se tu nasceu? – sondava Thaianne, visivelmente perplexa.

Esta manhã trouxe uma excelente oportunidade de reflexão acerca de relacionamentos. Meus alunos ficaram mais alguns minutos devaneando sobre suas ideias de família e casamento – e passaram a se perguntar, dentre outras coisas, se ter filhos era algo “automático”.

**Última cena: 1º de dezembro de 2016:
Afinal, é bom brincar no colégio?**

O último dia de observação do brincar foi marcado por uma bela quinta-feira de sol; à vista disso, fomos todos para o pátio, munidos de colchonetes, bambolês, corda e bola, a pedido dos alunos.

Apressadamente, foi preparado no chão uma espécie de circuito (atividade dirigida que realizados diversas vezes com materiais e disposições diferentes). Fiquei admirada, pois por se tratar de um tempo em que se pode brincar do que quiser, não esperava que meus exercícios fossem reproduzidos.

Percebi que o primeiro circuito tinha um líder: Patricio.

- *Vamo* lá, minha gente, *deu* de moleza! *Vamo* fazer o *negocinho* aqui, o mais rápido que *der*!

- Vou fazer, mas não é pra rir! – afligia-se Thaiane.

- *Vamo*, Thaiane! Meu Deus, que lesma! – reclamava Patricio.

- Patricio, calma... – pedi.

A fila de quatorze crianças completava as tarefas sem grandes dificuldades. O esquema compreendia tarefas como pular, passar por baixo e por cima e contornar objetos. De repente, encontramos a diretora da escola:

- Pessoal, eu *tava* vendo vocês ali da minha janela, que legal, *hem*?! Vou trazer um cone e uns cabos de vassoura que eu tenho guardado na biblioteca!

- *Pera aí*, que eu te ajudo! – ofereceu-se Inathã.

Em poucos minutos, a dupla apareceu com três cones e dois cabos de vassoura, além de um apito.

- Vou voltar *pro* trabalho, muito legal isso aí, viu?! – elogiava a diretora.

O circuito era desfeito e refeito, e assim desenrolaram-se vários minutos. Os materiais ficavam afastados, unidos, misturados e separados: desse jeito, criou-se

pelo menos seis circuitos diferentes e, até então, ninguém sentara ou deixara a brincadeira.

- Pode ir de dupla? - pediu Mariani a mim.
- Quem *tá* comandando? Pergunta pra essa pessoa... – arremetei.
- Patricio, *dá* pra ir de dois e de três? – perguntou Mariani.
- Pode, mas não fiquem “*mosqueando*”... vocês são bem lentas. – atacou Patricio, espontaneamente.
- *Vamo se respeitar*, Patricio. – falei calmamente.

Thaiane e Mariani percorreram o circuito de forma impecável, saindo do último obstáculo e dirigindo-se ao final da fila. A dupla seguinte, Adrian e Alexandre, atravessava o mesmo circuito de forma extremamente ágil.

- Não se exhibe Adrian! – brincava Thaiane.
- Nem *tô* fazendo nada... – ria Adrian.

Após toda a fila concluir os diferentes percursos cerca de onze vezes, muitos cansaram e decidiram sentar-se na grama, na quadra e na calçada.

- Agora pode dar uma conversadinha, “sora”? – solicitava Kimberly.
- O que acharem melhor, gente. – limitei-me a dizer.

Thaiane, Mariani, Kimberly e Adrian conversavam, sentados na calçada. Matheus e Juan usavam a corda para laçar um ao outro, enquanto os outros oito colegas brincavam de bola sem regras específicas.

Subitamente, a bola da brincadeira voa para o terreno atrás da escola. Apressadamente, Inathã e Juan oferecem-se para resgatá-la.

- “Sora”, *tamo* indo! – avisava Juan.
- E não tem problema pular o muro? – preocupou-se Inathã.
- Patricio, vai na secretaria e pergunta se tudo bem *a gente* buscar a bola *aqui* atrás, *ta?* – pedi.

De volta em alguns minutos, Patricio dizia:

- A “*diretoria*” disse que se *a gente* conseguir pular, *beleza*, senão deixa que outra hora ela manda alguém pegar.

Após a tentativa bem sucedida de recuperação da bola, as brincadeiras seguiram pelos dez minutos restantes. Decorridos os minutos finais, utilizei o apito para chamar a turma para voltar à sala.

- “Sora, no quarto ano tem que fazer fila? – perguntou Patricio, inquieto.

- Não sei, depende da professora. Ano que vem já vão saber. – repliquei.

- Tomara que não – pensava Erick – fila é coisa de criancinha.

Prosseguimos nossa caminhada até a sala de aula, sem fila e sem uma ordem em particular. Logo, tomamos nossos lugares de forma involuntária.

- É bom brincar no colégio? - questionei.

- É bom porque dá pra dar aquela descansada, mas depende. Brincar assim é *massa*, porque *a gente* decide tudo. – confessava Thaianne.

- O mais *tri* é que *a gente* chega com sono e já fica pronto pra copiar, *né*, “sora”? – dizia Kimberly, olhando diretamente para mim.

- Mas não é só criança que brinca? – insisti.

- Depende, *né*, sora... depende da brincadeira, Vai dizer que tu não faz umas coisas diferentes às vezes? – encarou-me Kimberly.

- Eu brinco com a minha cachorrinha, com vocês, com o filho das amigas, essas coisas. – admiti.

- Então, “sora”... brincar é *tri* bom, não tem que ficar fazendo as coisas obrigado. – complementava Thaianne.

5 UMA PEQUENA DOSE DE ENTRELAÇAMENTO

Na presente dissertação, investiguei o brincar em uma escola de ensino fundamental, sob o olhar de meus alunos. Foram observados 19 (dezenove) alunos entre oito e quinze anos de idade.

O tema foi adotado por perceber que as crianças tinham o brincar como o momento mais esperado da rotina escolar, como se vê na fala que segue, da aluna Thaianne:

É bom [brincar] porque dá pra dar aquela descansada, mas depende. Brincar assim [livremente] é massa, porque a gente decide tudo.

Ainda que incentivados a brincarmente, os alunos ressaltavam o quanto estavam habituados a ver o professor participando e mediando as brincadeiras. Isto ficava claro em atividades realizadas após a hora destinada ao brincar, em um relatório feito por mim na primeira manhã de observação:

Minha figura foi retratada em dois desenhos: em ambos apareci como parte do coletivo que brincava. Ao questionar as duas meninas sobre o meu papel no grupo, duas respostas diferentes: “Tu é nossa amiga também” e “O que tu ficou anotando que não foi brincar?”.

A criança, portanto, não brinca sem objetivo, mas o faz reproduzindo o que vive, além de imaginar novas situações. Aprende, de forma lúdica, a socializar-se; como tal característica, é fundamental que se assegure na infância, tempo e espaço para que o brincar seja vivenciado de forma a construir uma base sólida para o exercício de viver. (MARCELINO, 1990).

Refletindo sobre os dizeres das crianças, constata-se que mais do que dominar a língua falada e escrita e calcular (saberes profissionais geralmente citados pelos alunos), ao professor alfabetizador também cabe o saber brincar.

Quando questionadas sobre as atividades que preferem na escola, os alunos compuseram, de forma coletiva, um texto no qual se inclui o trecho abaixo:

Hoje fomos para o pátio e brincamos de fazer ginástica, de bafo, de bola e de correr. A gente quis brincar de grupinho.

Gostamos muito quando a professora disse que a gente podia brincar do que queria. Ela deixou usar a praça e o campo.

Aconteceu a briga dos guris, mas eles prometeram que iam se entender.

A gente não gostou quando a professora falou que era hora de ir embora, mas a gente tinha que estudar e ir para a merenda, porque a escola é para estudar”.

Dentre as práticas que mais motivam os alunos, está o brincar, embora, certa vez, houvesse pedidos para desenhar e pintar, principalmente dos alunos mais velhos.

Não dá pra ter pintura hoje? Brincar no sol cansa. Tá um *calorão* na rua.
(Aluno Inathã)

A elaboração dessa dissertação de mestrado fez pensar sobre os modos de ser criança, bem como apontou a necessidade de entender a importância da brincadeira no processo de aprender, repensando metodologias.

Outro aspecto importante a ser considerado em relação à escolha do tema de pesquisa foi minha história de vida. O brincar esteve presente em todas as fases de minha trajetória, da infância ao trabalho como professora de anos iniciais.

O conhecimento que construí no ensino médio/técnico, na graduação e no mestrado a respeito dos saberes a serem desenvolvidos na escola colaboraram para que, ano após ano, eu refletisse sobre a dinâmica da sala de aula e concepções sobre o brincar.

Na escola, defini uma hora por semana reservada ao brincar, em que observava as ações, os diálogos, os dilemas e os conflitos presentes na dinâmica do brincar. Repensei meu fazer pedagógico em relação ao movimento e à corporeidade, buscando não interferir neste momento ou mediá-lo.

Destaco os sessenta minutos atribuídos ao brincar como imprescindíveis ao desdobramento do estudo, pois permitiu que teoria e prática finalmente estivessem unidas; nas palavras de Libâneo (1990, p. 27), “[...] *a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente*”.

Ademais, o professor que acredita na aprendizagem lúdica respalda-se em teóricos que guiam sua prática; por conseguinte, elegi estudiosos que estavam próximos do que creio fazer sentido, pois estes esclarecem e ilustram as direções que sigo.

Julgo de suma importância, ainda, meu percurso de estudos em educação e iniciação na área. O que vivenciei enquanto estagiária, auxiliar, monitora, bolsista e professora, em diversos níveis, mediaram meu desempenho de pesquisadora da aprendizagem da criança brincante.

Finalmente, no Mestrado em Educação e Tecnologia, semestre por semestre, o estudo sobre o tema designado fora ampliado, através dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula e no Grupo de Estudos Narrativos em Educação.

Trago a inquietação com relação às novas formas de ser e estar da criança na sociedade, provenientes, em particular, das exigências do mundo em que vivemos e que afetam as maneiras de brincar por dar-se demasiada importância ao futuro e às realizações na fase adulta. Tal parecer é fundamentado por Kishimoto (2011, p. 22), ao afirmar que

A imagem da infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim [...] a imagem da infância reflete o contexto atual [...].

Na atual conjuntura, pergunto-me se na escola há tempo para brincar, preocupando-me em acomodar, em nossa tão pouco flexível rotina, momentos em que a liberdade seja oportunizada.

Minha metodologia, respaldada pela Lei nº 11.274/2006, que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos e garante maior tempo para a alfabetização, elucida impreteríveis transformações nas formas de ensinar e aprender, pois as crianças, estando cada vez mais cedo em ambientes de educação formal, necessitam ter assegurado seu direito de brincar (e aprender brincando).

Existe, com raras exceções, um empobrecimento em relação ao que a escola pode proporcionar, ignorando-se singularidades e oportunidades de inventividade. A criança, na escola, é forçada a modificar seus hábitos e comportamento, tornando-

se demasiadamente competitiva, excludente e, por vezes, incapaz de colaborar e viver de maneira interdependente. Para Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 130):

Em nossa cultura ocidental, em geral exigimos um propósito para a maioria de nossas interações e relações, seja com nós mesmos, com outros seres humanos ou com qualquer coisa que concebemos como parte do mundo que nos rodeia.

Mesmo após a fase da educação infantil, as crianças de anos iniciais carecem de momentos de brincar, ainda que brinquem de forma diferente. Brincar, movimentar-se, inventar e imaginar são características próprias das crianças, já que *“encontramos processos criadores que se refletem, sobretudo, em seus jogos”*. (VYGOTSKY, 1998, p. 10).

Ao assistir crianças brincando, vê-se seu potencial criativo: uma simples sacola plástica pode ser roupa para um bebê, pára-quedas para um boneco ou uma pipa. Caetano (2011), referenciando Vygotsky, sustenta que *“a criança se desenvolve, essencialmente, através da atividade do brinquedo”*.

Consta, na legislação relativa ao ensino fundamental de nove anos que “o brincar é da natureza de ser criança” e que “os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta e do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 2007, p. 9). Reconhece-se, portanto, que o brincar é cultural e social.

Para Brougère (1997, p. 63), o brincar é a própria *“materialização de um projeto adulto destinado às crianças (portando vetor cultural e social) e que tais objetos são reconhecidos como propriedade da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de usá-los conforme a sua vontade, no âmbito de um controle adulto limitado”*.

Do mesmo modo, Vygotsky (1998) reitera que o brincar infantil surge do desejo de realizar algo que ainda não é possível. Trata, assim, da Zona de Desenvolvimento Proximal¹³, estabelecendo que ao brincarmente a criança vivencia experiências novas que colocam à prova os conhecimentos obtidos até então.

¹³ ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), para Vygotsky, é a distância entre o desenvolvimento real (independência) e um potencial desenvolvimento (resolução de um problema com auxílio de alguém mais “capaz”).

O brincar, conseqüentemente, é essencial à educação e, especificamente, ao trabalho no ensino fundamental. De acordo com Borba (2007, p. 36), “o *brincar envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia*”. Os alunos dos anos iniciais, sendo assim, buscam, brincando, construir e descobrir novas visões de sua realidade. Através desta ação cultural, o aluno constrói conhecimento e se desenvolve.

Brougère (2004), assim como Borba, alega que “*Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela produz e transforma dos quais ela se apropria e lhes dá significação*”. (BROUGÈRE, 2004, p. 77). O desenvolvimento da criança, dessa forma, se dá de acordo com suas mediações com o mundo e transformações da cultura da qual se apoderou. Brincando, a criança amplia seus laços e compreende objetos e símbolos, compreendendo o funcionamento da sociedade.

Brincar, por consequência, dá autonomia à criança. De volta à Vygotsky (1998, p, 126), “*é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos*”. Tal premissa frisa a relevância do brincar e faz pensar sobre o entendimento da criança quanto a tal atividade.

A percepção infantil sobre o brincar e o que as crianças expressam são um desafio metodológico. Pode-se observar, em Gebien (2011, p. 148), que “*Ouvir as crianças possibilita compreender se a brincadeira está presente na realidade escolar*” e, sendo assim, nossa atenção é atraída para um outro olhar sobre a realidade e o cotidiano escolar.

A pesquisa com crianças é indispensável à compreensão do movimento da sociedade. Borba (2007, p. 35) consolida que

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função

principal seria facilitar o processo de socialização da criança e sua integração à sociedade. [...] se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio de situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

Nessa perspectiva, a criança é um sujeito e não apenas um objeto de pesquisa, pois é um ser social, sensível, aprendente e pensante. Fica claro, em Garcia (2002), que *“ao brincar, o sujeito ensaia, treina, aprende, se distrai, sim; mas se constrói: afirma, assimila, reorganiza, descobre e inventa suas formas; enfrenta os enigmas, os desafios, as oportunidades e as imposições que a vida lhe apresenta”*. (GARCIA, 2002, p. 56). O brincar, em vista disso, deve ser tratado como um direito.

Apesar de complexa, a metodologia de pesquisa (auto)biográfica com crianças, aderida no trabalho, vem sendo norteadada, particularmente, por Passeggi e Barbosa (2008). Conforme as autoras,

Autobiografar-se é aparar a si mesmo com as próprias mãos. Aparar, aqui, é utilizado em suas múltiplas acepções: segurar; aperfeiçoar; resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a nascer. Esse verbo rico de significado permite operar a síntese do sentido de biografar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação da escrita. (PASSEGGI; BARBOSA, 2008, p. 27).

No que tange às narrativas dos alunos de anos iniciais, nota-se uma nova forma de ser criança, bem como uma maneira diferente de estudá-la. Não se trata de comportar-se como as crianças para investigá-las, mas aprender com suas ações em relação à comunidade em que está inserida.

O estudo da infância é necessário, pois, a fim de expor as ideias próprias das crianças, desconstruindo a imagem de criança ingênua, “que não sabe” e que “não entende” o andamento do corpo social.

Esta dissertação propiciou um aprofundamento em relação à produção não apenas de crianças, mas de modos de funcionamento da sociedade e de seus processos criativos. Analisar a infância e seu brincar expande o conhecimento pedagógico, revelando novas maneiras de ser criança.

Os alunos de anos iniciais produzem cultura no sentido de constituir significados em relação à realidade que diferem dos que nós, adultos, construímos. Essas culturas, para Sarmiento (2002), são intrínsecas das crianças. Segundo a autora,

Nas relações que as crianças estabelecem entre si, consagra-se de modo irrevogável uma forma de estar e agir sobre o mundo: o brincar. Esse é um elemento fundamental que caracteriza a especificidade das culturas infantis e que se constitui como um fator central intrínseco à própria ideia de infância. (SARMENTO, 2002, p. 61).

O entendimento sobre as formas de ser criança na atualidade é encejado pela apreciação de suas vivências. Observar sua interação com o ambiente e outros sujeitos as qualifica como produtores culturais. Atentar ao brincar das crianças é uma forma de compreender como elas veem o mundo e como constituem *“um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício de decisão e de invenção”*. (BROUGÈRE, 1997, p. 103).

É primordial compreender a infância, já que as crianças manifestam fenômenos sociais que, vez ou outra, não somos capazes de ver. Retornando a Sarmiento (1997, p. 25),

[...] interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.



**Figura 6– Mural de fotos (Terceiro ano) –
Diferentes formas de brincar.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o que pensam meus alunos de terceiro ano sobre o brincar na escola trouxe, à minha formação, aprendizagens que dificilmente seriam oportunizadas de outra forma.

Descrever a percepção da criança acerca do brincar me fez refletir sobre meu próprio modo de brincar e observá-las me permitiu compreender a importância da tomada de decisão sem minha interferência. Ver suas brincadeiras preferidas possibilitou a desconstrução do paradigma do brincar, pois pude me desfazer de pensamentos como “idade para brincar”, “brincar é natural” e “só se brinca com brinquedos”.

No decorrer da pesquisa, meus alunos puderam brincar da forma como preferiam, convivendo, fantasiando, criando e colaborando uns com os outros. Brincarmente na escola deixou claro que esta é a forma preferida dos alunos para aprender, pois o brincar ocorria de forma democrática e sem metas pré-estabelecidas.

As brincadeiras tradicionais e recriadas, com ou sem o auxílio de instrumentos, expõem que o brincar faz parte da cultura da turma, sendo experienciada pelos alunos e também pela professora.

Dentre as motivações para brincarmente, estão os laços de amizade, o entretenimento e o prazer: assim, sem perceber, se aprende a respeitar, aceitar, confiar, conviver e ensinar o necessário.

As emoções oriundas do brincar fazem aprender a lidar consigo e com o outro. Brincar nos deixa alegres e animados, mas também nos traz desconfortos e incertezas. Estas formas de ser e sentir tornam-se perceptíveis no ato de narrar.

Os sujeitos observados, apesar de descreverem formas variadas de brincar de acordo com a idade, muitas vezes não resistiam ao deleitamento que o brincar pode proporcionar. Independentemente da idade, gênero ou altura, os alunos concluíram que brincar é prazeroso porque há diferentes formas de brincar. Além de

desenvolver a corporeidade, os alunos do terceiro ano aprenderam a compartilhar, dialogar e inventar.

Estudar as narrativas das crianças de terceiro ano do ensino fundamental desta escola pública estadual foi um processo que fez refletir sobre os espaços e os momentos para brincar, pois muitas crianças demonstraram que, por vezes, estar na escola é sua única oportunidade para brincarmente, já que fora dela há quem trabalhe “como adulto” ou não queira brincar sozinho ou com regras impostas.

As crianças relatam que, ainda que não considerem ideal um professor que interfere, ter um professor que brinca é fundamental para a edificação de novos saberes: um professor (e neste caso, um pesquisador) que participa do brincar pode auxiliar na resolução de conflitos, assim como pode propor atividades desconhecidas pelo grupo. Fica claro a importância de um adulto responsável presente no espaço de brincar, uma vez que, para a criança de terceiro ano, o brincar na escola deve ter o *cuidado* do professor.

Para os alunos, só se brinca “de verdade” quando se brinca de forma livre. Brincar de forma intencional, com objetivos pré-estabelecidos pelo professor torna a atividade desinteressante, uma vez que não se é protagonista da própria história.

Ao desenrolar da pesquisa, atentou-se à ideia das crianças de que brincando livremente na escola “não se está fazendo nada”; estas também tendem a pensar que “adultos não brincam porque precisam sustentar-se e fazer outras ‘coisas’ de adulto”.

É surpreendente, também, o fato de ter autorização de todas as famílias, bem como participação ativa de todos os alunos. Isto, sem dúvida, permitiu o estudo de uma totalidade de narrativas.

As observações, análise e construção do referencial fomentou a reflexão sobre a necessidade de brincar nos anos iniciais, em especial no terceiro ano. Foi possível construir e desconstruir conhecimento relativo à temática, valorizando o olhar da criança sobre o brincar na escola.

Apesar de a bibliografia consultada apresentar a concepção “adulta” do brincar, as crianças são os personagens principais deste estudo, pois tem pontos de

vista próprios, sendo capazes, mais do que qualquer teórico, de exteriorizar a relevância do brincar para sua aprendizagem.

Por conseguinte, retomo alguns pontos percebidos ao longo dos momentos livres dos alunos, refletindo a respeito de seus processos e adversidades, bem como as diferentes maneiras de brincar expressas nas narrativas e concepções das crianças sobre o brincar na escola.

Iniciando o processo numa segunda-feira: após conversar sobre as horas de atividades livres com as crianças e com um diário em mãos, fiz a primeira observação, que aconteceu em uma segunda-feira. Logo eu perceberia que este não é o dia ideal, pois é carregado de imprevistos (geralmente há muitos alunos ausentes, correção de tarefas que por algum motivo ficaram para trás e preferência da pré-escola para ir para o pátio, por exemplo).

Primeiramente, em grupo, nos permitimos conversar, já que esta ação é um fluir na convivência. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). Embora, neste momento, estivéssemos dispostos espontaneamente e sem usar quaisquer móveis, ao meu anúncio de que iríamos para o pátio, rapidamente formou-se uma fila, diretamente associada à ideia de organização. Essa sistematização do comportamento expõe a tendência à disciplinarização da rotina dos anos iniciais, sugerindo exigência de ser um “corpo dócil”. (FOUCAULT, 1977).

Já no pátio, tentei contribuir, através de algumas orientações, para que nossa hora de brincar ocorresse baseada na cooperação e no acordo. Por ler em Maturana e Verden-Zölller (2004, p. 80) que a criança é *“um ser humano que deve crescer no auto-respeito e na consciência social”*, fiz o possível para evitar desarmonias.

Após minhas manifestações, ao brincar, observo um conflito impactante:

Aluno 1: “Sora”, o Juan não quer me devolver as cartinhas!

Aluno 2: Mas “sora”, é assim que funciona! Ele é ruim, aí perdeu as cartas!

Compreendi, em tal caso, que as crianças permanecem falhando em suas relações por buscar controlar o outro, sem respeitá-lo. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

De volta à sala de aula, convidei as crianças a compor textos que expressassem o que gostavam ou não de fazer no tempo de brincar na escola. Ao ler suas produções, reafirmei a ideia de que os alunos pensam de que a escola não é lugar para brincar e que ao brincarmente, não está se fazendo “nada”, ainda que em Borba (2006, p. 33), percebamos que o brincar *“perpassa tempo, lugar, espaço e estrutura social, servindo para situar a criança nas redes de relações estabelecidas com adultos e outras crianças”*.

Um cachorro e a brincadeira que se transforma em investigação: o momento de brincar, a partir do dia seis de outubro, começou a acontecer nas quintas-feiras e, neste segundo dia, tivemos uma grande surpresa: um cachorro.

Ter o animal presente neste dia permitiu que discutíssemos sobre cuidado e responsabilidade. Para Freire (2001), *“Todo esse processo de busca e descobertas nos desvela o processo educativo, ‘a educação como um ato de conhecimento’, que nunca se esgota, que é permanente e vital”* (FREIRE, 2002, p. 54) e, em função disso, ter o cãozinho por perto oportunizaria uma experiência de construção de respeito e cooperação.

Por saber que *“a aprendizagem da criança se dá muito antes da aprendizagem escolar”* (VYGOTSKY, 1998, p. 115), permiti que a companhia do bicho de estimação facilitasse aprendizagens a respeito da *aceitação* e da *confiança*. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Afirmando que o amor e o brincar são modos de nos relacionarmos e vivermos, Maturana e Verden-Zölller (2004) pressupõem que

Todo comportamento vivido fora dos domínios do propósito da intencionalidade ocorre como válido em si mesmo. Se é vivido dessa maneira, é vivido no brincar. Só nós, humanos, assim como outros que como nós vivem na linguagem, podem viver comportamentos que não pertencem ao brincar. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 146).

O brincar, portanto, é uma atividade essencial no desenvolvimento da consciência sobre si e sobre o mundo e seus elementos.

Em relatos anônimos como *“Eu queria ter ficado com o Ninja”*, *“Eu queria muito um cachorro”* e, *“Achei injusto”*, notei a necessidade da criança em brincar na escola da maneira como brinca em outros espaços; a escola pública, por ter

aplicabilidades lúdicas e criativas deve tornar o brincar em seu interior uma oportunidade de “perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”. (KISHIMOTO, 2011, p. 38).

Preservando o diálogo entre as atribuições lúdica e criadora da escola, o brincar dos alunos de terceiro ano na escola deve ser, prioritariamente, “*diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente*”. (KISHIMOTO, 2011, p. 19).



Figura 7– Foto (Terceiro ano) – Ninja, o cãozinho do terceiro ano

Vivenciando a pracinha: em nosso terceiro momento de brincar, utilizamos o espaço da praça que, até então, era de uso da educação infantil até o segundo ano do ensino fundamental por critérios de “tamanho e idade” estabelecidos pela escola.

Observei, na pracinha “de criança pequena”, situações de fantasia, sem regras prontas. Nas brincadeiras sem a dependência de brinquedos, presenciei um brincar compenetrado, cheio de possibilidades, desejos, representações e liberdade. Isto me fez lembrar Huizinga (2008) ao discorrer sobre imaginação. Para o autor

A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente transportada de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto de quase chegar a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem, contudo perder inteiramente o sentido da realidade habitual. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é imaginação, no sentido original do termo. (HUIZINGA, 2008, p. 17).

O ato de brincar na escola tem, pois, características distintas dos jogos de cunho pedagógico, pois não têm fundamentos sistemáticos específicos. Por entender que a aprendizagem se dá pelo movimento, viabilizei instantes em que o corpo fosse o principal dispositivo de aprendizagem, acreditando que *“Novas aprendizagens vão sendo conquistadas e memorizadas pelo corpo através dos sentidos, percepções e relações que se estabelecem todo o tempo”*. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 60).

Ao identificar desentendimentos, procurei refletir sobre o emocionar e as relações das crianças na escola. Maturana e Verden-Zöllner (2004), ao analisar confrontos, declaram que

Num espaço de convivência desse tipo, a negação do outro será sempre um erro detectável que se pode e se deseja corrigir. Como conseguir isso? É fácil: vivendo esse espaço de convivência. Vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e respeitar os outros. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p. 30).

Esta é uma atitude que é construída no dia a dia da escola através da interação em um sentido de co-responsabilidade. Nos textos das crianças, também é

declarada a necessidade de decidir seu roteiro, independente da idade, como no relato de Patricio, de 10 anos:

Acho que a diretora tem que deixar a gente brincar na pracinha, porque a gente é do mesmo tamanho do segundo an, menos o Luis Eduardo [15 anos]. Eu gosto de conversar mas também gosto de usar os brinquedos que tem na casinha.

Por recorrer a elementos reais e inventados, brincarmente permite interpretar o mundo e a sociedade. (BROUGÈRE, 2004).

Quadra de futebol e conflito: a quarta observação foi marcada por embates, uma vez que se decidiu jogar futebol. Por expressar significados diversos e projetar culturas, o brincar tem *penalizações reais e simbólicas* (BROUGÈRE, 2004), como, neste caso, apanhar, ser insultado (real) e não receber a bola, ser impedido de brincar (simbólico), etc.

Os meninos, ao manifestarem uma preferência por jogar bola, brincam de forma mais competitiva que as meninas. Aquele que não se expressava através de ofensas e pontapés parecia não estar verdadeiramente incluído no grupo. Nos escritos de Maturana (1998) “*a competição não é, nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro. (...) A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico*”. (MATURANA, 1998, p. 13). Ainda que o futebol seja um *jogo* e este tenha *normas*, o brincar na escola, por estar apoiado no *emocionar*, deve acontecer de maneira cooperativa – e, por esse motivo, minha intervenção frente às desavenças.

Ainda, noto a urgência dos alunos em ter interferência adulta em seu brincar seja ter auxílio na mediação de suas discussões, seja a fim de exibir suas criações. Sem atividades dirigidas, por vezes, as crianças de terceiro ano se mostram desconcertadas pela “falta de tarefas”. A escola, por ser um espaço que abriga discursos de poder, cria nas crianças expectativas com relação à regras e repreensões, bem como a exigência, ocasionalmente, de ter a professora “inspecionando” as dinâmicas. (FOUCAULT, 1977).

Foucault (1977) salienta, ainda, que a criança, enquanto sujeito, precisa ser *educada*, mas é *adestrada*; como tal característica, define *poder*:

[poder] É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. (FOUCAULT, 1999, p. 42).

A partir da liberdade de escolha, o brincar do terceiro ano torna-se um exercício de resistência, dado que as experiências brincantes não cumprem o objetivo de preservar regulamentos.

O gênero e as brincadeiras: diversas vezes, em nossas práticas, discutimos se há, de fato, brincadeira “de menino” e “de menina”: esta foi uma problemática que merece destaque no quinto dia em que se brincou de forma livre.

Minhas primeiras percepções relativas aos estereótipos que as crianças apreendem é referente ao planejamento das meninas para este dia: o banho de bonecos provocara, nos meninos, uma série de indagações; afinal, menino pode brincar de boneca?

Deixando os meninos que cogitavam banhar bonecas ainda mais confusos, deixei o refúgio das meninas e aceitei o convite para jogar futebol. Abandonando, por hora, nossa construção cultural de papéis, assumi um comportamento diferente do esperado a fim de analisar as crenças e valores dos alunos do terceiro ano.

Por viver em uma *segregação de gênero no brincar* (MACCOBY, 1998), as crianças brincam com outras do mesmo sexo pelo fato da sociedade impor tal “categorização”.

As diferenças de gênero na turma são compreensíveis considerando seu ambiente cultural. Indicando certos padrões, as experiências brincantes das crianças atentam para valores culturais e sociais. Nesta idade, o brincar tem evidenciado que, em algumas interações, ser “diferente” (ou querê-lo) causa desconforto –isto fica visível nas atitudes dos três meninos que observavam o banho de bonecas, que guardaram seus super-heróis no bolso, após o banho, para que nenhum menino os notasse. Para Kishimoto (2011), apenas analisar o brincar das crianças não é suficiente, pois “*é preciso empenho do adulto para o estímulo sistemático que leve a brincar com o outro, do sexo oposto, usando objetos não generificados*”(KISHIMOTO, 2011, p. 209).

Meu intermédio (ou, neste dia, o de uma das supervisoras da escola) é impreterível à socialização, visto que a escola é um espaço de convivência e aceitação. Maturana (1998), por fim, corrobora a teoria de que a escola forma o sujeito “por inteiro”, afirmando que *“O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social”*. (MATURANA, 1998, p. 23).

Novas palavras surgem com “Polícia e ladrão”: em um sexto momento de experiências, novamente na pracinha “de criança pequena”, além de manifestações amorosas, ressurgiram algumas exteriorizações indelicadas.

Tratando-se de palavrões, conheço muitos – estes fazem parte de meu dia a dia e das crianças. Na sala de aula, são direcionadas a mim, em voz alta, palavras como “querida”, “amiga”, “te amo” e, acidentalmente, “mãe” e, aos sussurros (para mim ou para os colegas, em momentos de tensão), palavras não tão gentis como “chata (o)”, “desgraça”, entre outras. Não é frequente, porém, ouvir descortesias (talvez por estas gerarem discussões que demandam um tempo que poderia ser dedicado a brincar ou realizar outra atividade do interesse das crianças).

Violências como provocações, agressão física e os chamados “nomes feios” são intrínsecas aos seres humanos e, por consequência, encontramos diferentes subjetividades. Especialmente ao brincar, a criança reproduz comportamentos que só são passíveis de discussão caso professor e aluno tenha um vínculo que permita lidar com os sentimentos e reações relativos à linguagem.

Diante da ampliação do vocabulário dos alunos do terceiro, encontrei-me em uma situação desconfortável. O que devo fazer? Devo chamar a atenção de quem gritou “bandido”? Ignoro as manifestações ou debato as expressões? Para Vygotsky (2005), é necessário conhecer a trajetória do aluno a fim de entender seus pensamentos, e, de modo consequente, os sentidos de suas palavras. Também, para o mesmo autor

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano. (VYGOTSKY, 2005, p. 130)

A linguagem, por estar no interior do sujeito, se reconstrói a cada instante junto ao pensamento: esta se encontra diretamente ligada ao desenvolvimento. Para compreender a fala da criança de terceiro ano, desse modo, devemos deixar que ela expresse seus pensamentos. Porém, *“nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano”*. (VYGOTSKY, 2005, p. 295).

Tem jeito certo de escorregar? O dia dez de novembro trouxe muitas das minhas memórias à tona. Contestei, nesta manhã, nossas concepções de certo e errado, bonito e feio. Embora brincando, vivenciamos a sociedade como ela é e não como deveria ser, tentamos combinar realidade e fantasia. O brincar espontâneo constrói nossas primeiras aprendizagens e, por isso, muitas de nossas experiências brincantes são marcantes.

Contudo, o brincar não é isolado da cultura. Conforme Brougère (1997)

A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social (...). A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas em que ela adquire junto ao homem. Através da brincadeira aprendida, a criança se apropria da cultura e também do exercício da decisão e da invenção. (BROUGÈRE, 1997, p. 98).

O brincar, ainda que sugerindo tudo que é agradável, traz conceitos e reproduções as quais gostaríamos de nos desfazer. Mesmo nos momentos propícios à imaginação e criação, os regulamentos aparecem. Para Vygotsky (1998) *“a situação imaginária de qualquer forma de brincar já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”*. (VYGOTSKY, 1998, p. 108).

Ao ouvir *“Escorregador não é lugar de agarramento!”*, minha mente se transportou até minha infância quando, por não brincar com outras meninas ou não utilizar os brinquedos de forma usual, construí algumas objeções em relação à intervenção do professor.

Por ser inevitavelmente *social*, o brincar *“supõe uma significação conferida por todos que dela participam”* (BROUGÈRE, 1997, p. 102) e, assim sendo, o ambiente e os possíveis mediadores norteiam o brincar; todavia, também para o

autor, “*Só se pode brincar quando a criatividade permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado*” (BROUGÈRE, 1997, p. 105).

O aluno de terceiro ano, dessarte, deve ter liberdade para fantasiar, construir possibilidades e cultura, emitindo sua maneira de pensar e conhecendo a realidade que o cerca.

O desejo de pintar: quando no ensino fundamental, fiquei surpresa ao ouvir uma professora de arte dizer que, no trabalho, poderíamos pintar as paisagens com a cor que preferíssemos, independente de esta se parecer com os reais elementos. A partir daí, desenhar, pintar e colar tem sido, para mim, uma forma de brincar, até mesmo depois de adulta.

A ideia dos alunos de terceiro ano de que depois de “grande” deve-se brincar de outras formas me fez permitir que eles atuassem livremente para além do espaço do pátio e, por isso, concedi que as crianças pintassem com instrumentos diversos.

A forma como a dinâmica de pintar se deu revelou muitas coisas, dentre elas minha concepção pedagógica. Ver como os alunos se prepararam e criaram ressalta que, além de não haver limite de idade para brincar, não há apenas uma maneira de fazê-lo. Ao longo dos anos, reconsiderarei meus conceitos de desordem, barulho e estética: não existe o “incorreto” nas obras artísticas.

O pintar e o brincar não devem ser desagradáveis para as crianças – elas, eminentemente, gostam de expor seus trabalhos, expressando seus sentimentos. Para que isso aconteça, busco fugir de ilustrações prontas e modelos de composição. Vygotsky (1998) declara que

A criação traz grandes alegrias para a pessoa. Mas há também os sofrimentos contidos na expressão – os suplícios da criação. Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso surge um sentimento de sofrimento. (VYGOTSKY, 1998, p. 55).

Ao pintar o que imaginavam, os alunos interpretavam a si mesmos. Através de autorretratos, cenários que gostavam e ilustrações de personagens, por exemplo, as crianças aproximavam o imaginar do pintar, percebendo mais uma forma de brincar que não as tradicionais. De modo igual, pintando, o terceiro ano revelou uma

“manifestação da emancipação da pessoa em relação às restrições situacionais”. (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Por não ter ressalvas, o espaço da sala de aula foi tomado pela descoberta, evidenciando que “sem riscos, a criança pode inventar, criar e experimentar, nesse universo (em que) estão minimizadas às consequências de seus próprios atos”.(BROUGÈRE, 1997, p. 192).



Figura 8– Foto (Terceiro ano) – O dia da pintura

Brinquedos espalhados, brincadeiras inventadas: o fim de novembro definiu-se pelo *emocionar*. Em outras palavras, brincou-se de forma irrestrita, imediata e evitando quaisquer objetivos que não o de viver o brincar enquanto ele se produz.

À proporção que nos fomos distanciando de meros *resultados* relativos ao brincar, passamos a caminhar em direção à consciência corporal, aprendizagem por intermédio do movimento e conhecimento do espaço, de si e dos que nos cercam.

Entendendo que “à medida que a criança cresce em autoconsciência, no domínio humano de relações espaciais e temporais, ela tem a possibilidade e é capaz de crescer como um adulto que não teme que sua individualidade vá perder-se” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 168), interagimos de forma a estar cada vez dispostos a aceitar as diferenças.

As narrativas dos alunos exibiram o desenvolvimento de sua *maturidade de consciência* (MATURANA, 1998) e todos nós ampliamos nossas noções de tempo,

espaço e sociedade. Mesmo que esta consciência não tenha se construído facilmente e, às vezes, falhe, observei que o brincar se deu em um ambiente de confiança e progressivo domínio de *correlações sensório-motoras* (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004), isto é, nossos movimentos, possibilidades, dificuldades e ritmos.

Também, ao escolher brincar com brinquedos “tradicionais” (ou, para os alunos de terceiro ano, “antigos”), as crianças agregavam às suas dinâmicas saberes populares. Alguns conheciam, por intermédio de relatos familiares ou outras pessoas próximas, muitos dos brinquedos que me divertiram há quinze ou vinte anos atrás.

Mesmo que muitas brincadeiras (e instrumentos) mantenham sua estrutura, para Kishimoto (2011) o brincar

Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem (...), sabe-se, apenas, que provêm de práticas abandonadas por adultos (...). (KISHIMOTO, 2011, p. 43).

As formas de brincar e os brinquedos, todavia, se transformam, assumindo novos sentidos. Na qualidade de ação espontânea, as brincadeiras e brinquedos tradicionais preservam as culturas da infância, assegurando o deleite das situações imaginárias. (KISHIMOTO, 2011).

Afinal, é bom brincar no colégio? As dez observações ocorridas no segundo semestre do ano de 2016 me trouxeram inquietações sobre o brincar na escola. Será que é possível, na aula, brincar sem ordens? Os alunos gostam de brincar na escola tanto quanto gostam de brincar na rua?

Também, diante dessas proposições, passei a refletir sobre a racionalidade que a escola apresenta, preferindo tratá-la como *racioafetividade*, por concluir que razão e emoção nunca se distanciam no dia a dia do terceiro ano. Segundo Maturana (1998, p. 15), “*Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definimos diferentes domínios da ação em que nos movemos*” – em consequência disso, minha forma de ensinar e pensar se transformaram.

Repensando minhas ações e níveis de flexibilidade através das narrativas das crianças, percebi que o brincar é social por estar em *“relações que se fundamentam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito”*. (MATURANA, 1998, p. 25).

Quando questionados se gostavam de brincar na escola, surgiram respostas como “é bom porque serve para descansar”, “é bom porque desperta ao início da manhã” e “é bom porque não é algo imposto por alguém”. Essas considerações reafirmam a concepção de que, brincando livremente, a criança explora o mundo e o compreende, construindo suas referências.

As experiências brincantes na escola são ocasiões favoráveis à transformação, deleite, imaginação e também imitação daquilo que se conhece - como nos circuitos organizados pelos alunos do terceiro ano, promovendo aprendizagem, sistematizada ou não.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio e Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BÓGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. Obrincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil. **Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. P. 33-45.

BRANCHER, V. R.; CHENET, N.; OLIVEIRA, V. F. O. O Lúdico na Aprendizagem Infantil. **Revista Educação Especial**, v.1, n.27, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4358> Acesso em: 01/01/2017.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, Cortez, 2004.

DENZIN, N.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, R. L. (org.) **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GEBIEN, J. **Tempos e espaços de brincar no ensino fundamental**: o que dizem as crianças do primeiro e segundo ano. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Pará, Belém. 2011.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EBU, 1986.

MACCOBY, E. **The two sexes**. Massachusetts: Harvard University Press, 1998.

MARCELINO, N. C. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papirus, 1990.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação: Fundamentos e Métodos**. São Paulo, Cortez, 2001.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo: Papirus, 2008.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309,

APÊNDICE

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Nome _____, nacionalidade, _____, idade, _____, estado civil, _____, profissão, _____, endereço, _____), neste ato representado por mim, (Nome do representante legal, _____, nacionalidade, _____, idade, _____, estado civil, _____, profissão, _____, endereço, _____), grau de parentesco) ,está sendo convidado a participar de um estudo denominado **Brincar e aprender: narrativas de crianças na escola**, cujos objetivos e justificativas são analisar os modos de brincar na escola, investigando suas vivências, além de refletir sobre a organização do tempo e espaço de brincar.

A sua participação no referido estudo será no sentido de ser observado com o intuito de colaborar com a reflexão acerca do brincar enquanto elemento fundamental à aprendizagem.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, é possível esperar alguns benefícios para o meu representado, tais como a valorização do direito de brincar na escola e a compreensão da natureza espontânea do brincar infantil.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Assim, estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é **Monalisa Rodrigues Pereira (Instituto Federal Sul-rio-grandense)**, e com ela poderei manter contato pelo telefone 53 81219352.

É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais

sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação de _____ (Nome) .

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de

_____ (Nome) na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

De igual maneira, caso ocorra qualquer dano decorrente da participação no estudo, este será reparado, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo contatar sua orientadora, **Cristhianny Bento Barreiro**, através do *email* **crisbbarreiro@gmail.com**.

Pelotas, setembro de 2016.

(Assinatura e RG do representante legal do sujeito da pesquisa - juntar documento que comprove parentesco/tutela/curatela)

Monalisa Rodrigues Pereira