

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO

MEMÓRIAS DO BRINCAR
E CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES:
UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNAS
DE UM CURSO DE MAGISTÉRIO

Getúlio Corrêa Chartier

Goiânia/GO
2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG

C486m	Chartier, Getúlio Corrêa. Memórias do brincar e construção de subjetividades [manuscrito]: uma experiência com alunas de um curso de magistério / Getúlio Corrêa Chartier. – 2010. 130 f. : il., color. Orientadora: Prof.^a Dr^a. Irene Tourinho. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2010. Bibliografia: f. 123-127. Inclui índice de figuras. Apêndices. 1. Brincadeiras 2. Corpo 3. Memória 4. Imagem 5. Formação de Professoras – Magistério 6. Pesquisa-Ação I. Título. CDU: 377.8
-------	---

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO

MEMÓRIAS DO BRINCAR
E CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES:
UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNAS
DE UM CURSO DE MAGISTÉRIO

Getúlio Corrêa Chartier

Dissertação apresentada à banca examinadora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Cultura Visual, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Irene Tourinho.

Goiânia/GO
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA VISUAL - MESTRADO

MEMÓRIAS DO BRINCAR
E CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES:
UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNAS
DE UM CURSO DE MAGISTÉRIO

Getúlio Corrêa Chartier

Dissertação defendida e aprovada em 10 de março de 2010.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Irene Tourinho (UFG)
Orientadora

Prof. Dr. Raimundo Martins (UFG)
Membro Interno

Prof.^a Dr.^a Luiza Helena Christov (UNESP/SP)
Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Leda Guimarães (UFG)
Suplente do Membro Interno

Prof.^a Dr.^a Rejane Coutinho (UNESP/SP)
Suplente do Membro Externo

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar capacidade e coragem para enfrentar as dificuldades e as barreiras que este trabalho trouxe.

Aos meus irmãos Eder, Edir, Graciela, dedico mais esta vitória. Para nós cada conquista tem sabor de prazer, devido as nossas eternas lutas, que não foram e não estão sendo fáceis...

Aos meus eternos Avós: José Corrêa, Zaira Alcantara (in memorian).

A minha família de primos que sempre me incentivaram: Lucélia, Vera, Gina, Lúcia, Barrozinho, Barrozo, Paiô, Michelle, Fernando, Ágil, Breno, Bruno, Renata, Carla, Kelly.

Aos sobrinhos(as) Carol, Gabriela, Maycon, Iasmim, Kaike, Mateus.

Aos tios(as) Roseli, Regina, Rosângela, Renato, Josedina.

A Emerson Viana, pelo companheirismo, paciência e dedicação intensa para o sucesso do trabalho.

As meus grandes eternos amigos(a), Valéria, Célia, Lourenço, Jorge, Sandro, Flavinho, Lela, Valdirene, Gilza, Luis, Ana Virgínia (in memorian).

A eterna amiga Cacilda, que abrilhantou minhas apresentações com sua pintura.

A Wolney Fernandes, amigo sensível que me fez ver nos detalhes, “BELEZA”, ajudando-me a saltar e levantar vôos, sempre disposto a me ajudar com sua generosidade.

A amiga Lidia Leal, pela inevitável amizade, pelas horas regadas de chopp de uva, com muitas discussões e idéias, confidências e respeito.

A amiga Bárbara Matos, pela revisão deste trabalho.

A Ciranda da Arte, representado por Luz Marina e Henrique pelo incentivo, compreensão e torcida.

Agradeço à escola que oportunizou a realização desta investigação e aos funcionários que apoiaram em todos os momentos. Às alunas que colaboraram com o projeto, construindo-o junto comigo e sempre dispostas a auxiliar e a contribuir com o andamento da pesquisa.

A todos os colegas do curso de mestrado que de muitas formas contribuíram para o sucesso deste trabalho. Sentirei muitas saudades.

A Wanessa, diretora do IEG, pela acolhida e amizade.

De forma especial,

A minha orientadora Professora Dra. Irene Tourinho pela orientação constante e incentivadora em todos os momentos do percurso, pelo interesse revelado pelo trabalho e, principalmente, pelas proveitosas discussões e fornecimento de pistas preciosas.

Ao Professor Raimundo Martins, competente na arte do saber. Lançou-me para um mundo meu que eu não conhecia. Obrigado.

A Professora Lêda Guimarães membro da banca de qualificação, pelas valiosas sugestões e amizade.

Alzira, amiga, competente, carismática, dedicada ao trabalho. Sempre nos servindo com carinho.

A todos os Professores deste maravilhoso e único programa de Mestrado no Brasil. Muito obrigado!

A todos que acreditaram em meu trabalho, muito obrigado!

*A minha mãe,
Maria José
Aos meus avós: Ágil e Roselita (ROSA)*

RESUMO

Através da abordagem metodológica da pesquisa-ação, este estudo investiga o brincar e memórias de brincadeiras como recursos para manifestação de subjetividades que incluem imagens, ações e expressão de universos imaginários. Inserida no processo de formação de um grupo de futuras professoras, alunas de um curso de magistério, a experiência do brincar foi analisada como deflagradora de situações que permitem e provocam a socialização, associada não apenas a formas de diversão, mas, também, a episódios de conflitos e discriminação. A pesquisa privilegia o diálogo sobre questões referentes ao modo como o brincar integra e aciona percepções, interpretações e reações das colaboradoras, discutindo e refletindo sobre o trabalho docente como proposta construída através de ações lúdicas. A voz e circunstâncias de duas alunas colaboradoras são colocadas em destaque para evidenciar trânsitos entre memória e subjetividade e, sobretudo, para sublinhar a importância e contribuição do brincar na recriação de situações cotidianas. Nesse sentido, o brincar estabelece condições de possibilidades para refletir e coletivizar experiências vividas em família, na escola e em outros espaços.

Palavras chaves: brincadeiras, corpo, memória, imagem, formação docente

ABSTRACT

Based on the methodological approach of action-research, this study examines 'play' and 'playing memories' as resources for subjective manifestations that include images, actions and expression of imaginary universes. Integrated in the formal educational process of a group of future female teachers, play experiences are analyzed as inciting situations which allow and provoke socialization associated not only to entertainment but, also, to conflict and discrimination episodes. The study privileges dialogues about how play integrates and stimulates perceptions, interpretations and reactions of the students collaborators, discussing and reflecting about teaching work as a proposal constructed through playing actions. The voice and circumstances of two students are emphasized in order to put in evidence the flows between memory and subjectivity and, furthermore, to underline the importance and contribution of 'playing' in the re-creation of daily situations. In this sense, 'play' establishes conditions of possibilities for reflecting and collectivizing experiences lived in family, school and other spaces.

Keywords: playing, body, memory, image, teacher education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Instituto de Educação de Goiás – IEG (anos 30)	47
Figura 2 - Imagem do IEG via satélite	48
Figura 3 - Entrada principal do IEG	48
Figura 4 - Auditório do IEG	49
Figura 5 - Refeitório	50
Figura 6 - Secretaria	50
Figura 7 - Sala dos professores	51
Figura 8 - Espaço para mural e outros	51
Figura 9 - Piano no hall de entrada	52
Figura 10 - Quadras de Esporte	53
Figura 11 - Entrada pela Av. Anhanguera	53
Figura 12 - Entrada pela 5° AV	54
Figura 13 - Estacionamento	55
Figura 14 - Espaço sem uso	55
Figura 15 - Corredor que dá acesso à casa do caseiro	56
Figura 16 – Parede da Biblioteca	56
Figura 17 - Outros espaços	57
Figura 18 – Casa do caseiro	57
Figura 19 - Fundo da sala utilizada	58
Figura 20 - Sala de aula da pesquisa	58
Figura 21 - Corredor de acesso à sala de aula da pesquisa	59
Figura 22 - Peclát de Chavennes, “Instrução”, 1956 (afresco, 285x 1152cm).	60
Figura 23 - Detalhes da obra “Instrução”	61
Figura 24 - Detalhes da obra “Instrução”	61
Figura 25 - Banheiro masculino	62
Figura 26 - Banheiro feminino	62
Figura 27 - Banheiro feminino	63
Figura 28 - Tomada elétrica (exposta)	64
Figura 29 - Banheiro feminino	64
Figura 30 - Alunas respondendo à questão: Como você gostaria de ser apresentada?	71
Figura 31 - Momento da brincadeira ‘Embarço’	75
Figura 32 - Alunas no pátio externo – jogo de queimada	81
Figura 33 - Alunas durante a brincadeira de pular corda	82
Figura 34 - Sessão de reflexão após a brincadeira de queimada	84
Figura 35 - Alunas durante a brincadeira de roda	85
Figura 36 - Aluna jogando verso na brincadeira de roda	86
Figura 37 - Única aluna para confraternização	88
Figura 38 – Alunas brincando de casinha	90
Figuras 39 e 40 - Caixa com roupinhas confeccionadas pela mãe de uma aluna	91
Figuras 41 e 42 - Roupinhas confeccionadas pela mãe de uma aluna	91
Figura 43 - Aluna brincando com sua boneca	92
Figura 44 - Aluna improvisando um boneco com pano	93
Figura 45 - Aluna montando a casinha	94
Figura 46 - Alunas e professores comentando sobre o processo	95

Figura 47 - Aluna apresentando o figurino das bonecas	100
Figura 48 - Montagem da casinha	101
Figura 49 - Acessórios das bonecas	102
Figura 50 - Exposição de bolsas e sapatos	103
Figura 51 - Boneco na caixa com alguns objetos	103
Figura 52 - Alunas observando a casinha	106
Figura 53 - Organização das roupas	108
Figura 54 - Aluna com sua criança/boneca	109
Figura 55 - Aluna brincando de roda	110
Figura 56 - Alunas sentadas na calçada dentro da escola	111
Figura 57 - Corredor que dá acesso à sala de aula	112

SUMÁRIO

Apresentação	14
Capítulo I	
Pelos caminhos e atalhos de histórias de brincadeiras	17
1.1 Uma conversa inicial com minha orientadora	17
1.2 De minhas raízes brincantes: conversas com minha avó	22
1.3 Da rua para a escola e da escola para a rua: encontros	29
1.4 Levando a sério a brincadeira e aprendendo com o brincar	31
Capítulo II	
Construindo a idéia de método e definindo caminhos desse estudo	37
2.1 Sobre o Método	39
2.2 Sobre minha aproximação com o tema na escola	44
Capítulo III	
Contexto da pesquisa: A escola, seu publico e seus ambientes	48
3.1 Porque o Instituto de Educação de Goiás?	67
3.2 Sobre as alunas/colaboradoras	68
Capítulo IV	
Tempo de brincar: percursos e reflexões sobre o trabalho de campo	70
4.1 Desencadeando o processo e refletindo sobre o brincar	71
4.2 Algumas considerações sobre as brincadeiras mais citadas	80
4.3 Brincando de observar	81
4.4 Roda mundo, roda-gigante, roda-moinho, roda-pião	86
4.5 Brincando de casinha	90
Capítulo V	
Imagens e histórias: Como brincadeiras contam de nós e dos outros	100
5.1 Como minha mãe	101
5.2 Sair da sala de aula, movimentar-se e interagir...	111
Capítulo VI	
Pelos devires das memórias do brincar na prática educativa	118
Referências Bibliográficas	125
Apêndices	129

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa parte de minhas experiências e envolvimento com brincadeiras, especialmente, as brincadeiras de rua, vividas na infância. Retomo esta trajetória e revejo minha relação e interesse com o tema das brincadeiras durante minha vida acadêmica de estudante de graduação e re-examino as perspectivas com as quais trabalho este tema nos dias de hoje, como professor. Enquanto docente da disciplina Educação Física, meu trabalho incorporava as brincadeiras de rua que experimentei quando criança e através delas observava quais, como, e porque certas brincadeiras se tornavam mais conhecidas e preferidas das crianças. Era prazeroso perceber o quanto a brincadeira favorecia o desenvolvimento social, afetivo, motor e intelectual dos brincantes.

Em relação à disciplina Educação Física, com menor status acadêmico na hierarquia curricular, minha insatisfação como professor era perceber que colegas da área não valorizavam a contribuição das brincadeiras para a educação, ou melhor, nem as tomavam como tema de discussão e reflexão para suas práticas pedagógicas. Não entendia muito o interesse destes profissionais numa educação física quase exclusivamente focada no futebol, por exemplo, de certa forma negando práticas corporais e experiências que outras brincadeiras proporcionavam.

Hoje, como docente de Artes Cênicas no Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte” da Secretaria Estadual de Educação e mestrando em Cultura Visual FAV/UFG, procuro aprofundar meu conhecimento sobre este mundo ‘mágico’ das brincadeiras visando refletir e compartilhar as experiências que vivi durante minha trajetória de vida e trabalho e, principalmente, compartilhar e discutir como essas experiências ganham forma e sentido no processo de formação de professores em um curso de magistério. Dessa forma, procuro abordar o tema partindo da visão de que o corpo funciona para criar e mover experiências que, acumuladas e articuladas com hábitos, valores, práticas sociais e culturais vividos nos ambientes escolares, contribuem para formar perspectivas de mundo e para estimular a criação de diferentes papéis e

identidades que nos ajudam a configurar nossas maneiras de ser no mundo.

No primeiro capítulo, teço um diálogo com minha orientadora recordando nossas experiências com o brincar e fazendo uma reflexão sobre as contribuições dessas experiências na construção de nossas subjetividades. Ressaltamos suas funções impulsionadoras de propostas de ensino-aprendizagem no campo da educação, especialmente o valor das brincadeiras para a interação entre alunos, a autocompreensão e a inter-relação com o ambiente escolar. Ainda neste capítulo, busco minhas memórias de infância recorrendo a uma entrevista com minha avó, trazendo suas lembranças e comentários sobre as brincadeiras. Assim, retomo momentos significativos da nossa interação, permanentemente mediada pela forte relação que ambos alimentávamos com os jeitos, efeitos e impactos de nossas experiências com o brincar. A trama que esses diálogos oferecem visa mostrar a teia teórica que fundamenta e dá suporte a este estudo através de autores que discutem conceitos e aspectos sobre a importância da brincadeira na aprendizagem.

No segundo capítulo apresento a abordagem metodológica que orienta a investigação levantando questões que guiaram minhas reflexões durante o desenvolvimento do projeto, explicitando caminhos e opções que esse estudo integrou e construiu. No terceiro capítulo apresento o contexto e participantes da pesquisa. Através de imagens situo os ambientes e espaços onde o trabalho de campo foi desenvolvido.

No quarto e quinto capítulos, descrevo e analiso o trabalho de campo, detalhando o processo pedagógico, as experiências vividas pelas alunas e por mim durante esse processo. Centro meu olhar em duas alunas que se destacaram através de suas histórias, de suas escolhas de formas de brincar e de suas maneiras de interagir e compartilhar com as colegas pequenas zonas de afeto e interesse. Reflito sobre pontos que relacionam seus fazeres e falas tomando essas relações como forças produtivas nesse processo da análise. Trago também momentos de experiências vividas na investigação, reflexões que as imagens estimularam, deixando transparecer uma dimensão proposicional que possibilita (des)construir idéias e articular outras tantas vozes com a minha (autores, alunos, professores...). Nesses capítulos, penso não somente o trabalho de pesquisa, mas a dimensão relacional que integra a investigação e minha história de vida. O último capítulo retoma alguns

momentos do início do trabalho fazendo considerações sobre os devires da investigação, ou seja, sobre a importância de compreender a imanência da aprendizagem nas experiências do brincar.

CAPÍTULO I

PELOS CAMINHOS E ATALHOS DE HISTÓRIAS DE BRINCADEIRAS

Começo este trabalho refletindo sobre minhas experiências com o brincar, buscando as marcas que elas evidenciam a partir de conversas com minha orientadora. Nessas conversas trocamos histórias de infância ligadas às brincadeiras e às nossas memórias. Falamos dos significados que as brincadeiras têm para nós e como elas nos colocam frente a experiências sociais e afetivas diversas. Minhas raízes brincantes estimuladas por minha avó aparecem como continuidade nessa reflexão onde busco entender a importância da brincadeira em minha história de vida.

Na última parte do capítulo - “Da rua para a escola e da escola para a rua”, mostro meu contato com a brincadeira no mundo social, dentro e fora de minha casa. Tento compreender como a brincadeira influenciou meu trabalho de pesquisador, enraizado na minha história, da minha família e de minhas escolhas profissionais.

1.1 Uma conversa inicial com minha orientadora

Como se fora brincadeira de roda, “Memória”!

Gonzaguinha

Cresci brincando! Desde os cinco anos de idade minha decepção já era grande quando, em meus aniversários, meus presentes eram roupas. Na minha insatisfação de criança, pensava: “Como eu gostaria que fosse brinquedo!” Tenho a impressão de que essa situação, recorrente durante anos

da minha infância, foi fundamental e contribuiu para impulsionar minha vontade e curiosidade sobre as brincadeiras, principalmente aquelas que podiam ser experimentadas na rua. Meu desejo de ganhar brinquedos encontrava vazão quando eu próprio os criava, muitas vezes em forma de bolos e doces que com muito gosto e expectativa oferecia aos convidados.

Quando fixo minha lembrança num espaço especial daquele tempo, sobressai a imagem da rua da casa de minha avó. Não é apenas o espaço privilegiado que traz esta forte lembrança. É, também, a figura da minha avó, elo constante entre meu interesse pelas brincadeiras e minha compreensão da seriedade que elas carregam. Em razão disso, minha avó é parte desta pesquisa. Mais adiante, explico porque e como ela se tornou importante para minhas reflexões sobre o brincar.

Volto à rua da casa da minha avó. Ali era o espaço para as brincadeiras que preencheram minha infância e parte da minha adolescência. Criava, construía, modificava coisas para fazer nascer uma brincadeira: pano virava circo de animais, meias viravam cobrinhas, pneu virava automóvel, papel virava chapéu e, em seguida, logo se transformava em barquinho para brincar nas enxurradas que a chuva fazia. As brincadeiras eram reinventadas de diversas maneiras e assim eu descobria e tramava jeitos que estimulavam a reunião de amigos, além de facilitar minha inserção em outros grupos de crianças.

Este relato tem coisas em comum com o relato de Irene, minha orientadora. Quando criança, ela também gostava de ganhar brinquedos e tinha preferência por eles em vez de roupas ou enfeites. Ganhar brinquedos era o que mais atraía sua satisfação. Ela conta que tinha o costume de conversar com os brinquedos mesmo quando não eram bonecas ou bichos e achava que até as peças de um jogo de construção podiam dialogar com suas fantasias, ouvir e prolongar seus devaneios.

Diferentemente de mim, a rua não era lugar para brincadeiras de meninas, comenta Irene. Pelo menos, não era o lugar permitido. Quando ela brincava na rua, sabia que tinha que ser escondido. Nenhum adulto podia saber. Suas colegas ou amigas, geralmente filhas dos amigos de seus familiares, também não tinham permissão para brincar na rua.

As brincadeiras aconteciam nos quintais das casas. Irene relata que ali podia reunir amigos, interagir com outras crianças, inventar coisas, imaginar,

brincar de mãe, de bruxa ou de professora. Ela recorda especialmente de uma amiga que tinha um quintal com muitas árvores onde brincavam de Tarzan e Jane, de fazer panelinhas de barro, de cozinhar, de pegar bichinhos (moscas, baratas, grilos, etc.) que guardavam em caixinhas de fósforo e levavam para soltar na igreja, na hora da missa, com a clara intenção de importunar os fiéis e observar suas reações – gente conhecida que, às vezes, demonstrava irritação com seus olhares penetrantes e desaprovadores. Irene relembra que os meninos as acompanhavam, mas, geralmente, as brincadeiras incluíam somente meninas.

No meu caso, ainda criança, já tinha obrigações. Ir a escola era uma delas. Lá passava todas as tardes. Ajudar na arrumação e limpeza da casa era outra exigência, ocupação que preenchia uma parte da manhã. Fazer as tarefas da escola também era uma obrigação. Não havia espaço para questionamentos: as tarefas escolares tinham prioridade sobre qualquer outra atividade. Porém, o tempo restante eu dedicava à brincadeira. Era o que eu mais gostava de fazer e, em razão disso, apressar um trabalho de escola para sobrar mais tempo para brincar era uma atitude freqüente que não me fazia sentir culpado.

Recordo-me como muitas crianças se juntavam na calçada, excitadas e impacientes, na expectativa da tão esperada hora do dia em que iniciáramos as brincadeiras. Às vezes éramos poucos, quatro ou cinco. Isso não impedia que ‘virássemos’ muitos, que deslocássemos nossas identidades por vários papéis e posições de sujeito para realizar a brincadeira que queríamos. Outras vezes reuníamos grupos grandes, de até vinte amigos e, nessas ocasiões, as brincadeiras ganhavam ar de festa, divertimento intenso e origem de muito barulho.

Com Irene as coisas também funcionavam mais ou menos assim. Segundo ela relata, quando reunia um número maior de colegas, o regozijo era tanto que não faltavam reclamações dos pais pedindo calma, na tentativa de apaziguar ânimos e diminuir a correria, o barulho, a gritaria e, muitas vezes, as brigas. As obrigações também existiam, mas as maneiras de burlá-las eram compartilhadas, aumentando o repertório de escapadas para que as brincadeiras ocupassem mais tempo e intensificassem o sabor daqueles encontros.

Com o passar dos anos, fui conhecendo novas pessoas, brincadeiras e regras. Não me limitava às investidas lúdicas, do brincar concentrado apenas no ato, no acontecimento. Encontrava interesses sociais que se combinavam com frequência aos interesses lúdicos modificando-os à medida que mudávamos de idade, desejos, referências. Aos poucos fui me dando conta de que esses gostos e jeitos de meninos e meninas peraltas que brincavam de “², “*salve-cadeia*” ³, “*bate-pavão*” ⁴, “*salve-latinha*” ⁵, “*mamãe da rua*” ⁶, iam tornando-se mais complexos, mais imbricados com posições de sujeito e lugares de poder nos diferentes grupos.

No meu caso, as brincadeiras se encaminharam para o lado lúdico do esporte. Aos quinze anos entrei para uma escola de voleibol, no Clube Antônio Ferreira Pacheco na cidade de Goiânia, Goiás. Este esporte sempre foi minha paixão e, depois de passar por um teste, percebi que trazia capacidades e habilidades que tinham sido conquistadas e desenvolvidas nas brincadeiras de rua.

Esse gosto pelas brincadeiras me encaminhou para o curso de Educação Física na cidade de Catalão-GO, no campus avançado da UFG. Nas aulas de didática, uma das disciplinas do curso, realizadas em escolas públicas, optei por trabalhar com brinquedos cantados, pois esses uniam a brincadeira - parte de minha história de vida - e o canto – atividade que eu também exercia como profissional autônomo, naquele momento. O canto me sustentava durante minha graduação: cantava em cerimônias religiosas,

² A brincadeira acontece com duas duplas e o jogo lembra o beisebol. Ganha a dupla que acertar mais vezes a bola com o bastão.

³ Dois grupos se dividem entre “pegar” e “correr”. Quem pega precisa dar três tapas na cabeça de quem esta correndo. Os grupos invertem a posição quando todos são pegos.

⁴ Uma negociação é feita para que tudo que estiver em posse dos participantes possa ser tomado com uma tapa aos gritos de “bate-pavão”.

⁵ Um “pegador” é escolhido e, enquanto busca uma lata lançada em um lugar distante, os outros participantes se escondem. A lata fica em lugar estipulado pelo grupo que, para se salvar, deve tocar a lata antes do pegador.

⁶ Um “pegador” é escolhido para não deixar que os demais participantes atravessem a rua saltando com apenas um dos pés. A tarefa é fazer com que os participantes ‘errem’ e usem os dois pés.

casamentos e outras celebrações, quando viajava, nos finais de semana, para a cidade de Goiânia.

A escola que escolhi para meu estágio se chamava “Patotinha” e estava localizada no bairro Ipanema na cidade de Catalão, oferecendo, apenas, Educação Infantil. Naquela escola trabalhei com uma turma de 32 alunos, a maioria meninas, na faixa etária entre 6 e 7 anos. Ainda guardo a emoção do meu primeiro contato com os alunos... Tremia ao pensar nas reações que as crianças poderiam ter e, principalmente, ao pensar que, naquele momento, eu era responsável por ‘formá-las’.

A experiência na escola Patotinha me motivou para escrever o trabalho monográfico de final de curso, cujo tema reflete sobre as experiências que desenvolvi com as crianças. Intitulado “O brinquedo cantado como conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar”, a monografia representa meu primeiro investimento acadêmico sobre o assunto das brincadeiras. Após a conclusão do curso, retornei para Goiânia e comecei a trabalhar em um Centro de Apoio a Deficientes (CEAD), localizado no bairro Vila Nova. Trabalhei como professor de Psicomotricidade ajudando crianças deficientes na reabilitação. A brincadeira coletiva foi fator preponderante do processo, estimulando movimentos e construindo frestas para romper barreiras ligadas ao exercício motor e intelectual, além de incentivar a experiência social e afetiva das crianças.

O trabalho no CEAD durou um ano e transformou-se em tema da minha monografia do Curso de Especialização na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Com o término do contrato com o CEAD e finalização da Especialização, iniciei o Curso de Artes Cênicas, também na UFG. Para realizar minha monografia de final de curso, voltei ao CEAD, como voluntário, retomando o trabalho com brinquedos cantados, porém, desta vez, desenvolvendo atividades com um novo grupo de crianças e enfatizando os aspectos dramáticos dos brinquedos cantados.

Tenho uma memória do resultado deste trabalho através de depoimentos dos pais das crianças que registraram, além da ampliação do repertório de músicas que as crianças cantavam, o interesse pelas brincadeiras com a conseqüente diminuição de brigas entre elas e, principalmente, o desenvolvimento psicomotor que elas demonstraram. Ao ingressar no

Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, perseguia a possibilidade de pesquisar, aprofundando e sistematizando, as memórias do brincar, entendendo essa forma de experiência como impulsionadora e deflagradora de modos de ser, agir, compartilhar, enfrentar desafios e conflitos e, sobretudo, aprender sobre si e sobre o mundo.

1.2. De minhas raízes brincantes: conversas com minha avó

Recordo ainda... e nada mais me importa
Aqueles dias de uma luz tão mansa
Que me deixavam, sempre de lembrança,
Algum brinquedo novo a minha porta...
Eu quero meus brinquedos novamente!
Sou um pobre menino...acreditai....
Que envelheceu, um dia, de repente!
Mário Quintana

As histórias contadas a respeito das brincadeiras ainda fascinam pelo tom de rica nostalgia que estas narrativas guardam. As imagens que elas trazem, misturam-se a outras histórias e, exatamente por isso, possuem um potencial simbólico e imagético cheio de significações. No ambiente familiar, várias histórias vão aparecendo e se juntando a outras vozes, dentre as quais soa forte a da minha avó, conforme sublinhei anteriormente.

Começo lembrando que, até ainda há pouco tempo, minha avó usava fantasias de mendigo para nos amedrontar. O figurino de mendigo que ela criava era pensado com roupas velhas de meu avô, chapéu de palha, botas de couro, carvão para desenhar a barba e um saco de carregar farelo cheio de coisas barulhentas: latas vazias, pedaço de ferro, prato esmaltado vazio, copo de alumínio etc. No início isso me causava espanto, medo, mas quando descobríamos o jogo de 'faz-de-conta', tudo virava festa.

Minha avó ia além: com seus quase oitenta anos de idade, não se contentava em assustar seus netos. Apesar da idade, suas estripulias de menina peralta continuavam atiçando desejos incontrolláveis de se aproximar dos vizinhos com intenção de importunar, perturbar, fazer zombarias. Ela

aproveitava sua avançada idade para ser posteriormente desculpada de suas ‘diabices’.

Roselita Sampaio Chartier, avó a quem chamo de ‘Rosa’, nasceu em Correntina-BA e tem 86 anos de idade. Decidi iniciar este percurso da pesquisa conversando com ela, pois, como disse, foi ela quem me ensinou a levar a brincadeira a sério. Nossa conversa – entrevista – foi não apenas uma oportunidade para reencontrar-me com meus tempos de menino, mas uma chance de reelaborar, com ela, minhas visões sobre as brincadeiras. Conversando, eu também buscava fortalecer minhas ideias sobre o papel da brincadeira para a formação docente e, especialmente, para mim enquanto profissional da educação. Assim, uso a história e os pensamentos de minha avó como contribuição para deflagrarem sentidos que as brincadeiras dão e deram para sua/nossa vida.

Rosa começou contando das brincadeiras que mais gostava. Eu, ainda um pouco intimidado ao ‘entrevistar’ a avó, perguntei se ela lembrava das brincadeiras... Ela prontamente respondeu: *“Eu lembro! Uai! Era de boneca né, Getúlio? Mas as histórias de vovó não se limitavam às brincadeiras de boneca. Ela conta, ainda achando graça: “Na escola o que mais gostava era de fugir e ir pro rio tomar banho, que era no fundo da escola”. Só que essa fuga termina com um jeito bem dela de relatar suas peraltices: “...mais era pelada! Eu tirava a roupa!!! Lá não existia essa história de vestir calcinha. Cuidadosa, ela adverte que desta brincadeira participavam “só mulheres!” (Relato colhido em 10/03/2009).*

Vovó não faz diferença quando o assunto é brincar: *“gostava de tudo!”* Na escola, por exemplo, algumas brincadeiras eram mais comuns: *“Não tinha qualquer brincadeira. Lá na escola era no recreio, soltava a gente e era brincadeira de roda por nossa conta. Pular corda era a que eu mais gostava”.* Quer dizer que gostava de pular corda, repito, estimulando a conversa... *“Meu Deus!!! Adorava... pulava que voava”* (Relato colhido em 10/03/2009).

Os relatos de memória da minha avó tornavam vivos aqueles momentos. Ao dizer que queria entrevistá-la, percebi logo sua empolgação. Contou para todos os amigos e parentes que sua história iria constar num trabalho da faculdade e que estava lisonjeada por poder contribuir de alguma forma com isso. Quando perguntei sobre sua experiência com o brincar,

observei uma grande ansiedade na sua fala. Muitos movimentos com o corpo, acompanhados com riso e lágrimas, principalmente quando se referia às suas estripulias com os meninos. Nesses momentos, mal conseguia falar. Sua própria memória era motivo de prazer, sensação que foi ganhando espaço, numa narrativa bem peculiar, que misturava histórias, aspectos identitários e comentários afetivos. Suas experiências eram contadas com muito orgulho já que, segundo ela, tinha vivido de forma muito intensa sua infância.

Partindo da fala de minha avó, quando ela diz *que “gostava era de fugir da escola”* (Relato colhido em 22/03/2009), penso que ainda buscamos mudanças mais significativas na tentativa de descobrir formas de atrair os alunos para propostas educativas. Entretanto, mantemos a expectativa de tornar a escola um espaço agradável, prazeroso, cooperativo, livre das amarras que o padronizam e homogeneízam. Tentar romper com os vários tipos de limites tradicionais que tornam distante a relação aluno/professor/escola e que ainda estão incrustados no cotidiano da instituição me leva às brincadeiras, ações que entendo ser um recurso indispensável para promover formas alternativas de relacionamento, afetividade e experimentação no ambiente escolar. Assim, a experiência do brincar contribui para o rompimento de estruturas pré-estabelecidas e estimula a busca de condições para a construção de identidades mais flexíveis.

Falando das brincadeiras que ela mais se recordava, vovó Rosa se anima: *“Além de pular corda, nós pegávamos a pena de peru e enchíamos de ouro”*. Ela descreve em detalhes como esta brincadeira acontecia: *“eu mergulhava no fundo do rio pra pegar o cascalho e as outras trabalhavam com a bateia pra pegar o ouro”*. Depois, diz ela, *“saía do fundo do rio... E quase não enxergava!!! Enchia a pena do peru de ouro”* (Relato colhido em 22/03/ 2009).

A brincadeira do peru não parava aí. Vovó continua o relato descrevendo o desenrolar da experiência: *“Nós pegávamos este ouro e vendíamos pra comprar pano pra fazer roupinhas pra boneca. Isso tudo a gente pegava pra fazer também almofada e renda”*. Mas, entre uma história e outra, ela reforça suas preferências, declarando que gostava mais era de brincar *“no rio. Lá a gente ficava mais à vontade e podíamos brincar do que quiséssemos, longe dos pais”* (Relato colhido em 10/03/2009). Brincar longe dos pais significava liberdade, possibilidade de escolher e ausência de censuras dos adultos.

Com a memória atizada pelo meu interesse e perguntas, ela diz que *“Adorava andar com as pernas pra cima dentro da água...”* E recorda: *“de vez em quando meu pai passava e dizia: - “Você é macho menina?!?”*. Segundo ela conta: *“Meu pai sabia onde me encontrar1!”*. Fico pensando na frase do meu bisavô - *“Você é macho menina?!?”* – e refletindo sobre como ela reproduz a discriminação cultural de gênero associando-a a comportamentos corporais. Percebo como as relações sociais estão incorporadas na representatividade da expressão masculina, colocando em dúvida as identidades como se elas tivessem que se articular a papéis definidos e assumidos por determinados grupos sociais.

Aproveitei para perguntar se havia brincadeiras nas quais só participavam mulheres, solicitando que ela descrevesse essas brincadeiras. Ela respondeu: *“Tinha essas bonecas, essas rendas, só às mulheres brincavam...”* Noto, ainda, com muita veemência, esta diferenciação de brincadeiras e brinquedos baseada no sexo, situação que curiosamente permanece ainda hoje com força que se traduzem em publicidades, filmes, ilustrações de revistas e práticas familiares e escolares. Ao analisar essas funções discriminatórias, Santomé (1995) explica que “os jogos e brinquedos infantis” nos ajudam a ver o mundo tal como as crianças o percebem, contribuindo para nos fazer “detectar (...) seus preconceitos, conhecimentos errôneos e expectativas perante seu próprio futuro (...)” (p.151). Sinto a necessidade de redimensionar a prática pedagógica e trabalhar com os alunos, desde o início da sua formação práticas corporais que rompam com as delimitações de gênero, visando colocar em cena oportunidades para discutir e refletir sobre o assunto.

Através das falas da minha avó observava o prazer que ela manifestava pelo ato de brincar. Lembrava Kishimoto (1993) quando diz que o brincar “tem um fim em si mesmo e preenche a dinâmica da vida social, permitindo alterações e criações de novos jogos” (p. 16). Observando minha avó, parece que é essa dinâmica da brincadeira que transborda para sua vida e faz com que ela ainda se mantenha forte e cheia de energia.

Penso nesta mulher que viveu numa época difícil, enfrentando necessidades e carências de uma família pobre, vinda da Bahia, montada num lombo de cavalo. Foram meses até chegar a Goiás. As brincadeiras - fazer roupinhas e almofadas para bonecas – foram transformadas em trabalho sério,

duro, realizado para obter um retorno financeiro, *“para ganhar o pão de cada dia”* (Relato colhido em 22/03/2009). Dessa forma, foram sustentando, junto com seu marido, os cinco filhos do casal. As brincadeiras a ajudavam a *“viver alegre, lua bonita, fazendo roda, jogando versos pros rapazes”*. Novamente, as escolhas davam autonomia: *“Jogava versos pros que gostava e pros que não gostava, um verso bem ruim... pro que não gostava! Dar a flor era significado, cada tipo de flor a pessoa sabia o que você estava dizendo pra eles”* (Relato colhido em 10/03/2009).

Era clara sua empolgação quando se referiu a *“jogar versos para os rapazes”*. Nesse momento, notei a cara de ciúme do meu avô. Ainda segundo minha avó, naquela época o namoro era em casa, de preferência na sala, junto com o pai, que observava e ficava atento a tudo. As moças não podiam ter contato com namorados fora do recinto de casa, para não ficarem falada. A mulher que não cumprisse estes papéis era desonrada pela família e pela sociedade. Vovó conta como minhas tias sofreram com essa prática cultural; afinal, dos cinco filhos, três eram mulheres. Para minha avó era importante manter a tradição de casar as filhas virgens e educadas para serem boas esposas. *“Tomar conta de casa”* (cozinhar, passar, lavar, tomar conta dos filhos e do marido) era tarefa das mulheres. Durante os anos que vivi com minha avó, a limpeza da casa sempre acontecia às sextas-feiras. Não era incomum seu descontentamento ao ver meu irmão e eu ajudando na limpeza. Para ela, isso era serviço só de mulheres.

Mas as brincadeiras também traziam outros problemas. Ela conta: *“Não, gostávamos muito de ir pra chácara...!!! Atravessávamos o rio, eu carregando as meninas nas costas e as roupas delas no pescoço... Você imagina uma coisa dessa??!!”* (Relato colhido em 22/03/2009).

Além do prazer, das preferências e das brincadeiras longe dos pais, vovó também comentou sobre os desafios que algumas brincadeiras ofereciam tornando-as mais instigantes e provocativas. Ela relembra, mudando o tom da voz: *“Era muito perigoso!!!!; andar em animal... Eu experimentava os animais que tinha na casa da minha vó”!* (Relato colhido em 10/03/2009). Fico imaginando a coragem de montar cavalos sem conhecê-los. Mais ela não para seu relato por aí: *“Chegava o noivado da roça, aquele monte de cavaleiros, eu experimentava todos os cavalos!!. Eles gritavam: ‘Menina, menina, desce daí*

que este cavalo é brabo!!!'. E para a surpresa das pessoas eu respondia: "Moço,... eu já tô chegando!" (relato colhido em 22/03/2009).

O seu jeito de menina danada já denunciava sua vivacidade, ousadia e, até, rebeldia. Ainda hoje ela possui muita facilidade para se integrar em grupos diferentes – de amigos dos parentes ou dos netos – sempre motivada e com a intenção de conhecer e ser conhecida. Das experiências de brincar mais prazerosa ela recorda: *"Pular corda, porque eu tinha impressão que eu voava!!!"* (Relato colhido em 10/03/2009). Essa brincadeira a marcou muito, pois sempre retornava a ela, contando suas habilidades de pular bem alto.

Em outro momento ela conta, rindo muito: *"Eu passava numa rua que tinha o apelido de rua da fuzarca."* Essa rua era o lugar da bagunça. Vovó conta: *"Meu pai participou muito das folias de carnaval"* que aconteciam naquela rua. Talvez ela tenha herdado esse gosto pelas brincadeiras, pois, como ela diz: *"eu adorava passar naquela rua cantando: sou da fuzarca, não nego não!!"* Contudo, ela confessa, soltando uma gargalhada, que, naquela época, nem sabia o significado da palavra 'fuzarca', mas escutava o pai cantar e, então, fazia o mesmo.

Porém, ela sabia muito bem que esta música irritava um dos moradores da rua. Entretanto, brincar era mais importante. Relembrando essa situação do morador, ela descreve o acontecido: *"O homem saiu na porta dizendo: eu quero saber quem é o pai desta menina!!!! Quero falar com ele que toda hora ela está perturbando, que ela passa aqui cantando..."*. Perturbar os outros, romper rotinas, surpreender e agregar amigas para brincar são histórias que minha avó conta, confirmando seu jeito marcado pelo prazer da brincadeira, do ser criança como alguém que incomoda e que faz rir, repetindo e inventando formas de brincar.

Também falamos sobre experiências desagradáveis que as brincadeiras fazem lembrar. Ela diz: *"Brincando de cair no algodão. Pegava a escada, subia e pulava dentro do algodão, descaroçado"*. Ela conta o perigo da brincadeira: *"Eu pulava e elas custavam a me achar. Quase morria sufocada... Respirava aquele pó do algodão!. É por isso que tenho bronquite, porque eu ia muitas vezes"* (Relato colhido em 22/03/2009).

Hoje, em idade avançada, sua única reclamação é a falta de ar, e segundo ela essa condição se deve a essa brincadeira de pular no algodão

descaroçado. A descrição dessa brincadeira me fez lembrar dos imensos morros de palha de arroz que eram colocados nos pavilhões do parque de exposição da pecuária em Goiânia, arrumados à espera da chegada dos animais. Eu saltava naqueles montes e depois sentia a respiração falhando, feliz com o prazer da brincadeira e da diversão. Outra brincadeira perigosa ficou registrada na memória de vovó: *“Eu também adorava atentar cobra que estava pendurada só pra ela mostrar a língua pra gente”* (Relato colhido em 22/03/2009). Os riscos que a brincadeira oferece não parecem inibir a vontade e o gosto de realizá-la.

As brincadeiras tiveram papel importante na vida da minha avó. Ela é incisiva a esse respeito: *“Hoje, com 86 anos, tenho a mesma vontade de fazer as mesmas coisas de antes. Lembro-me quando peguei um lençol branco e me vesti de assombração na casa de minha tia, assombrando o povo. A casa era igual às de Goiás, todas com paredes encostadas”*. Essa brincadeira de assombração era muito comum naquela época. Vovó continua seu relato: *“Aí, eu corri, tirei o lençol, vi as moças saindo e dizendo: ‘Óhh!! Tinha uma assombração!!!... Que será que assombração é aquela???’ Vovó se divertiu durante anos guardando esse segredo. Então, conforme ela conta, “depois de mais de 60 anos, 70 anos, eu contei pra minhas primas”*.

Por estas e outras, vovó Rosa passou a ter fama de menina peralta na família. Ela contou, achando graça: *“Olha fulana eu fiz uma vez uma assombração pra tia fulana. Aí, uma delas disse: Então, foi você Rosa??? Minha mãe morreu sem saber quem era a assombração”* (Relato colhido em 22/03/2009).

Histórias como essas da minha avó são experiências que sinalizam para a riqueza e potencialidade das brincadeiras. Ainda hoje, repetidas e contadas com muita veemência e intensificando sua participação e audácia, elas revelam vitalidade das suas lembranças, seus desejos e, até mesmo, alguns arrependimentos – uma vontade de refazer certas experiências.

Esta forte relação que marca as experiências de brincar da minha avó encontra sintonia nas palavras de Benjamin (1984): *“a essência do brincar não é um fazer como se, mais um fazer sempre de novo, transformação da experiência mais comovente em hábito. Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito”* (p. 102).

Através das brincadeiras, pontos de vista, fantasias e desejos vão sendo construídos no contexto das relações sociais e das relações com as coisas – bonecas, cordas, pena de peru, ouro, lençóis, etc.. As brincadeiras atuam como provocadoras de expressões, manifestações, jeitos de ser e querer, algumas incubadas e enraizadas, podendo ser estimuladas, experimentadas, lembradas e, principalmente, vivenciadas.

Após a entrevista, me senti mais próximo, conhecendo um pouco melhor minha avó. Minha memória foi se reativando durante sua fala, me transportando para o tempo em que morávamos juntos, quando muitas vezes presenciei e participei de suas estripulias. Hoje, com olhar mais atento, me dou conta de que suas experiências com as brincadeiras foram além do brincar - nadar, pular, amedrontar...- pois reuniam também habilidades para bordar, pintar tecidos, dançar, cozinhar, contar histórias e outras, tornando mais rica nossa convivência e a interação dela com outros familiares, vizinhos e conhecidos. Esse conjunto de vivências e conhecimentos permitiu que vovó Rosa construísse e manifestasse significados tão profundos para suas memórias de brincar.

1.3. Da rua para a escola da escola para rua: encontros

A minha trajetória com as brincadeiras que, de maneira resumida, descrevi, encontra fundamentação nos comentários de Winnicott ao ressaltar a importância do

Brincar como uma área intermediária de experimentação para o qual contribuem a realidade interna e a externa. Nesse sentido, a criança pode relacionar questões internas com a realidade externa e é capaz de participar do seu contexto e perceber-se como um “ser” no mundo. Sendo assim, o brincar é fonte de crescimento, saúde e conduz aos relacionamentos grupais (Apud SILVA *et al*, 1989, p. 13).

O autor destaca a relação entre questões internas e a realidade externa como uma das contribuições da brincadeira. Segundo Hall (2001),

a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (p. 39, grifos do autor).

Compreendendo o brincar como fonte de crescimento, saúde, e que conduz aos relacionamentos grupais, neste sentido, “a relação identidade - alteridade ganha primazia na experiência porque (...) é através da relação interior-exterior, dentro-fora – esta falta de inteireza - que as redefinições de identidades ocorrem e ganham sentidos na experiência” (TOURINHO, 2007, p. 18).

Nesse universo de brincadeiras, fui traçando minha vida e me direcionando para um mundo no qual minha história pessoal ia sendo construída, sem que regulasse seus direcionamentos, seus traçados, suas vertentes. A memória, o desejo e as experiências me levam, nessa pesquisa, a revisitar brincadeiras de um grupo de futuras professoras (todas mulheres) de educação infantil para analisar como e com que sentidos elas compreendem aspectos de suas subjetividades e interpretam formas de relacionar “questões internas com realidades externas” na sua formação e expectativas de atuação docente.

Brincar nos faz aprofundar questões ligadas à educação, à auto-formação e à ação docente. A experiência como jogo, cercada de magia e espontaneidade marcou minha infância e adolescência e se transformou em interesse investigativo para minha profissão. Compreendo que a riqueza deste instrumento – a brincadeira – transcende o simples fato de brincar. Recuperando episódios e momentos que a memória traz, entendo, em parte, o papel que as brincadeiras exerceram no nosso crescimento motor, intelectual, social e afetivo.

Minha trajetória profissional sempre foi motivada por questões ligadas às relações entre corpo e cultura, memória e subjetividade. Procuro trabalhar na perspectiva de que o corpo funciona como um sistema de interações entre experiências e referenciais que, acumulados, refeitos e permeados por hábitos e costumes dos ambientes culturais em que vivemos, delineiam nossas identidades e constituem nossa subjetividade.

Tomando como foco a experiência, como docente de artes e educação física em escola da periferia de Goiânia, coloquei meu foco na necessidade de ‘trabalhar brincadeiras’ de rua no âmbito da escola, entendendo ‘trabalhar’ como a integração entre reflexão e ação, sem que uma se sobreponha à outra (SHÖN, 1998). É relevante sublinhar que a atuação docente em bairros

periféricos ainda encontra muitos obstáculos sendo um deles justamente o número reduzido de profissionais qualificados que se disponham a assumir um projeto de educação utilizando brincadeiras e jogos como fonte de autoconhecimento, crescimento profissional e recurso pedagógico.

Quando iniciei meu trabalho numa escola da rede estadual na periferia da cidade de Trindade - GO, percebi que os alunos só se interessavam pelo futebol. Os meninos jogavam e as meninas torciam. Meu trato com eles foi fazer uma troca: apresentaria as brincadeiras de rua que conhecia e eles me trariam outros jogos e brincadeiras. A ideia era ampliar meu repertório e refletir sobre o que aprendíamos, não apenas com as brincadeiras, mas, também, com as trocas: como elas aconteciam, como uma sugestão levava as outras e como diferentes jogos podiam se complementar.

No início, as resistências apareceram, como esperava, mas, com o tempo, os alunos foram se acostumando e percebendo outras possibilidades de brincar e jogar. Atualmente, no horário do recreio ou de alguma aula vaga, os alunos se juntam para brincar, mesmo na ausência de professores e, com certa autonomia, conseguem desenvolver atividades acrescentando regras, variações de tempo, espaço e materiais que as brincadeiras solicitam.

1.4. Levando a sério a brincadeira e aprendendo com o brincar

O que alimenta meu interesse pelo jogo é o seu caráter de contínua transformação. Como diz Gadamer o jogo agrega à arte este caráter “sendo que o sentido do conceito de transformação está na sua construção, semelhante ao jogo que tem sua autonomia” (Apud CAPISANI, 2001, p. 221).

Nas cirandas de roda e em outras brincadeiras da minha infância e dos dias de hoje vejo reflexos da minha prática como educador quando estas ações dão lugar a uma consciência de inter-relação e inter-dependência entre construção, transformação e autonomia tanto para os fazeres como para os saberes. Quando crianças dão as mãos e cantam em conjunto ou quando movimentam seu corpo com o objetivo de pegar, ultrapassar, trocar ou vencer um desafio, passa a vivenciar manifestações de socialização, pois “o brinquedo ou cantiga de roda é, sem dúvida, uma atividade de grande valor educativo. É modalidade de jogo muito simples e, por incluir tradição, música e movimento,

constitui-se num poderoso agente socializador” (NOVAES, 1983, p. 7).

As brincadeiras são elos integradores entre aspectos cognitivos, afetivos e sociais e sua preservação é fundamental como recurso para desenvolver e aperfeiçoar valores que fazem parte da cidadania, da construção do ser no mundo e na sua relação com o outro. No brinquedo, tanto a criança como o adulto, compartilham experiências, se comportam como se tivessem algum controle sobre a realidade, imaginando ser alguém diferente e se transportando para um mundo simbólico, atividade necessária ao seu desenvolvimento. A brincadeira é fundamental para uma vivência sadia no que diz respeito à aprendizagem, na construção e reconstrução de subjetividades e no processo de desenvolvimento como pessoa, como subjetividade em permanente transformação (VIGOTSKY, 1989).

A criança realiza, no brinquedo, sua liberdade, seus movimentos, seus desejos imediatos. As brincadeiras, nesta perspectiva, são mais do que um instrumento lúdico; elas propiciam não só um meio de brincar, mas também imagens, representações, universos imaginários. As brincadeiras viajam pela fantasia, criam e recriam partindo do real, ou seja, das situações cotidianas, seja na família ou em outros espaços.

Por não se limitarem à categoria de experiências transmitidas espontaneamente, conforme motivações variadas, as brincadeiras preenchem uma dinâmica da vida social também pela apropriação do espaço coletivo que se inicia com a consciência corporal de si mesmo e do outro. Preenche, ainda, uma dinâmica transformadora que caracteriza nosso ser, resultado da interação entre ‘questões internas e realidades externas’ que vivenciamos.

Ao propor uma conscientização corporal, Escobar (1995) amplia noções de realidade cultural, histórica e social, cujo sentido se faz presente não apenas na reprodução e execução dos movimentos, mas na valorização destas práticas enquanto conteúdo que realça um tipo de subjetividade, ajudando a construir os mais variados aspectos do mundo. Olhar o mundo com essa visão plural gera um diálogo com as práticas defendidas por Paulo Freire (1989) em relação a um outro tipo de educação onde não se separa o conteúdo da forma.

Essa percepção é norteadada pela abordagem feita por Kishimoto (1993) que faz uma análise entre a brincadeira e a criança conjugadas dentro de uma dinâmica do dia-a-dia que não é marcada apenas pela repetição: “Enquanto

manifestação espontânea da cultura popular, as brincadeiras tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver novas formas de convivência social” (p. 37). Muito se estuda sobre as brincadeiras e continua sendo necessário entender sua contribuição para as pesquisas, principalmente no campo da educação. Propiciar estas manifestações da cultura popular é contribuir para a possibilidade de outras experiências ligadas às brincadeiras. Desta maneira, busco investigar de que forma essas brincadeiras podem contribuir para o campo da arte-educação.

De acordo com Capisani (2001), o jogo é prazer, piada, riso, gracejo, festa, “e reside na memória daqueles que jogam” (p. 203). É importante pensar, para este trabalho, a propriedade de refletir a memória das brincadeiras guardadas pelas alunas colaboradoras desse estudo, no contexto da educação, entendendo que o jogo estimula e provoca tensões que poderão servir para uma discussão mais aprofundada sobre as características e funções das brincadeiras no processo de formação docente.

Essas referências norteadoras justificam a relação entre corpo, cultura e educação, sugerindo as brincadeiras como porta de acesso para a compreensão destes cruzamentos. A interpretação das experiências criadas a partir das brincadeiras configura um contexto cultural que estabelece conexões entre corpo e cultura visual como alternativas educacionais para entender, construir e flexibilizar identidades.

A idéia de um universo como uma grande roda, onde múltiplos elementos se integram, estende-se à educação como parte de algo maior e complexo, sugerindo a necessidade de mudanças neste campo. Isto pressupõe a importância de uma educação solta de amarras formalizadoras, disciplinares, educação que estimule e integre os indivíduos como parte de um sistema e não apenas como seres isolados, dependentes e esmagados por normas e rotinas. Corpo e mente não são dicotômicos e o diálogo entre eles pode resultar em ganhos para a aprendizagem, para a sensibilidade e interação com o mundo. Nesse sentido, Freire (1989) nos adverte que “corpo e mente devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar” (p.13).

Pensar em mudanças nos paradigmas da educação é ousar propor e abranger alternativas para o ensino-aprendizagem. Condutas negligenciadas

pela escola tradicional devem ser revistas e despidas dos preconceitos que destituem as brincadeiras de significância para a construção de conhecimento. Consideradas como parte da cultura popular, as brincadeiras guardam a produção espiritual de um povo em períodos históricos específicos (KISHIMOTO, 1993). Essa cultura não oficial desenvolvida, sobretudo, pela oralidade é dinâmica e, portanto, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando uma articulação mais complexa com o cotidiano.

Por seu caráter heterogêneo, a vida cotidiana não apresenta uma lógica, um planejamento racional. Mas essa característica permite a construção de diferentes tipos de imagens do corpo, da mente e do outro, conforme o contexto social no quais os indivíduos estão inseridos. Cada tempo histórico constrói sua hierarquia de valores na tentativa de oferecer organicidade a essa pluralidade. Esses valores orientam a configuração de um banco de imagens culturais que se refletem nas concepções de corpo e mente tentando moldar a memória que fazemos de nós mesmos e daqueles com os quais convivemos.

A maneira particular de um corpo se expressar está, portanto, vinculada a vivências pessoais, mas devemos lembrar que estas não se dissociam do ambiente onde o corpo está inserido. Ao contrário, se observarmos os comportamentos de diferentes sociedades poderemos verificar que os corpos se apresentam, em sua maioria, como reflexo dos espaços/lugares que habitam (MUNDIM, 2007). Ou seja, o corpo é identidade e subjetividade.

Na brincadeira, o corpo é força capaz de produzir e materializar formas, construindo desenhos no espaço-tempo e possibilitando múltiplas construções de sentidos. Corpo e mente podem, assim, investigar referências e características culturais, desvendando mistérios da memória corporal e da subjetividade. Compreendo que, ao brincar, realizamos nossa liberdade, seus movimentos, seus desejos e expectativas. Como mencionei acima, as brincadeiras, nesta perspectiva, são mais do que um instrumento lúdico. Elas nos oferecem imagens, discursos, representações e universos imaginários, viajando pela fantasia, criando e recriando realidades, ou seja, situações cotidianas e experiências subjetivas.

Essa compreensão se fundamenta na abordagem de Kishimoto (1993) ao fazer uma análise da brincadeira conjugada à dinâmica do dia-a-dia. O autor reconhece que a brincadeira não é marcada apenas pela repetição. Segundo

ele, enquanto manifestação da cultura popular, as brincadeiras tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver novas formas de convivência social. Nesse sentido, permanência e transformação constituem elos que articulam nossa curiosidade para abordar memória, corpo e subjetividade como parceiros na construção de formas alternativas de aprender e conhecer através das brincadeiras.

Brinquedo e brincadeira são vistas com significações opostas e contraditórias: ora a brincadeira é vista como ação livre, ora como atividade supervisionada pelo adulto. O Dicionário *Aurélio* da Língua Portuguesa (1986) define brinquedo, brincadeira e jogo da seguinte forma: “Brincar: divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de criança; recrear-se; distrair-se; saltar; pular; dançar” e “brinquedo, como objeto para crianças brincarem”.

O Minidicionário *Aurélio* da Língua Portuguesa (2000) define “Jogo como “atividade física ou mental fundada em sistemas de regras que definem a perda ou ganho”. O brinquedo refere-se a qualquer objeto que serve de suporte para a brincadeira livre ou pode também ficar atrelado ao ensino de conteúdos escolares. Segundo Kishimoto (1996) “A contraposição entre ação lúdica concebida como fim em si mesma, ou com fins para aquisição de conteúdos específicos, mostra a divergência de significações” (p. 27).

Huizinga (1987) explica que o jogo é uma atividade exercida dentro de regras e espaços determinados e com limites. Possui regras estabelecidas livremente, mais que são absolutamente obrigatórias. No jogo, de acordo com o autor, existe consciência no jogar criando tensão e prazer. A riqueza maior do brincar está no modo como a pessoa se envolve na atividade, experimentando novas formas de interação com ele e o mundo externo, sem se preocupar com elementos obrigatórios das regras destituídas de qualquer objetivo externos e determinantes.

Dessa forma chamo atenção para o fato de que, no caso dessa pesquisa, está em jogo a forma como as ações se desenrolaram, o modo como a liberdade de criar elementos dialogou com a memória que as brincadeiras do passado trouxeram e, ainda, como essas experiências mantêm sua força ao reativar episódios da vida brincante na infância. Para isso, minha pesquisa discute as brincadeiras como instrumento que provoca e cria conflitos na vivência escolar, mas especialmente, como recurso que intensifica as

oportunidades de socialização e compartilhamento de experiências revisitadas e re-representadas coletivamente.

CAPÍTULO II

CONSTRUINDO A IDÉIA DE MÉTODO E DEFININDO OS CAMINHOS DESSE ESTUDO

Cresci ouvindo sobre ciência como verdade absoluta, objetiva, concreta, inquestionável. Hoje, com um olhar menos ingênuo sei que as ciências não buscam nem encontram uma verdade, que o pesquisador não é imparcial ou neutro e que as perguntas e questionamentos, em vez de fragilizar a noção de ciência, impulsionam e estimulam suas conquistas. Conforme nos lembra Fourquin (1993),

algo mudou, na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio da avaliação de todas as coisas (p. 18).

Pensar na rapidez e aceleração do ritmo das mudanças com as quais convivemos me faz reconhecer que não foi apenas o meu olhar que perdeu sua ingenuidade. Sou parte e participante dessa condição cultural que valoriza a mudança e, assim, trazendo referências do meu trabalho de pesquisa, devo me remeter ao mundo social que seduz e rege novos caminhos e sentidos, projetando seus medos e esperanças, trilhando caminhos que muitas vezes nos direcionam para uma humanidade medíocre, controlada e consumista. Ao mesmo tempo, é esse mesmo mundo social que me interpela, me questiona e me estimula a propor caminhos para que eu possa compreendê-lo melhor, aproximar-me de suas contradições e possibilidades.

Minhas ideias sobre ciência se reformularam, principalmente, em decorrência da minha entrada no curso de pós-graduação. É nesse período que tomo contato com as mudanças de paradigmas que orientavam a pesquisa, levando-me a entender que

agora, os modelos de verdade e do conhecimento podem ser definidos de várias maneiras – como produto final dos processos racionais, como resultado da percepção experimental, como resultado da observação empírica, etc. (LINCOLN e GUBA, 2006, p. 180).

Entretanto, essa variedade de modelos de verdade e conhecimento não me eram familiares. Assim, reconstruir minhas ideias sobre ciência não foi um trabalho fácil. A crença nas afirmações científicas – nas suas pretensões de universalidade e verdade – e na imparcialidade e objetividade do pesquisador tinham me acompanhado por muitos anos e, sem que me desse conta das implicações de tal perspectiva, iniciei esta investigação ainda buscando, de alguma maneira, ‘descobrir’ o que estava ‘lá fora’, no mundo social, como se eu não fosse parte dele.

As rápidas e profundas mudanças na minha compreensão sobre como a ciência se constrói também marcaram meu processo de definição dos caminhos que eu deveria seguir para realizar esta investigação. Com Lincoln e Guba (2006), aprendi que

os teóricos críticos, os construtivistas e os investigadores participativos/cooperativos [diferentemente dos iluministas, positivistas, convencionais] têm como seu primeiro campo de interesse exatamente o conhecimento social subjetivo e intersubjetivo e a construção ativa e a concriação desse conhecimento pelos agentes humanos, o qual é produzido pela consciência humana (p.181).

Na posição de investigador participativo/cooperativo, compreendo que a relação com os colaboradores da pesquisa é central para o desenvolvimento do trabalho. Na pesquisa qualitativa, à qual me vinculo várias disciplinas, campos e temas se interligam. Segundo Denzin e Lincoln (2006), essa abordagem de investigação “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (p. 17). Certamente que a responsabilidade do pesquisador é imensa, pois, conforme explicam os autores, “cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo” (p. 17).

Essa consideração me leva a Foucault (1972) que chama atenção para o fato de que, enquanto sujeitos e objetos do conhecimento, ocupamos um papel importante na produção de sentidos e suas relações com o poder. Pensando dessa forma, o que está em jogo é entender que o saber e o poder se entrelaçam estabelecendo relações que se manifestam com a participação do sujeito e suas expressões. Saber e poder possibilitam aprofundar nosso pensamento sobre o mundo social para que os sujeitos rompam com regras

impostas e se desloquem, deixando de ser meros seres ocupados com sua existência, para transformarem-se em construtores de sentidos. Assim, entendo que a pesquisa possui uma gama de possibilidades que colabora para uma discussão mais profunda do nosso cotidiano e nos orienta para situações que transgridem e mudam nossos valores.

Esse processo de transgressão revela uma tendência pós-moderna de pesquisa interpretativa ao considerar a simultaneidade dos fenômenos como a própria complexidade da vida, e não como uma leitura linear dos dados. É a tendência pós-moderna de considerar os deslocamentos que transgridem fronteiras, valores e narrativas oficiais. Meu trabalho vai em busca de pontos que estão inseridos na “cultura escolar” (FORQUIN, 1993), rastreando possibilidades de articular diferentes razões cotidianas que estão em jogo, e que emergem, dessa forma, como instrumento teórico fecundo a ser explorado.

2.1. Sobre o Método

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um processo intrigante, pois traz elementos que contribuirão para pensar melhor o tema e o foco em questão. Nesse sentido, uma investigação é um relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Sei, agora, que o tema a ser pesquisado não precisa ser novo, inédito. Portanto, uma pesquisa é um modo diferente de olhar e pensar uma realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que se torna pessoal.

Para definir caminhos que orientassem minha investigação, precisei entender o que caracteriza uma metodologia e como ela pode me auxiliar na pesquisa. Dessa forma, me apoio em Thiollent (2003) quando explica que:

A metodologia lida com a avaliação de técnicas de pesquisa e com geração ou a experimentação de novos métodos que remetem aos modos efetivos de captar e processar informações e resolver diversas categorias de problemas teóricos e práticas da investigação. Nesse sentido a metodologia pode ser vista como “conhecimento geral e habilidades que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados” (p. 25).

Assim, a metodologia tem papel decisivo no processo de pesquisa, visto que propõe formas de relacionar informações, de extrair delas sentidos peculiares para compreender o contexto, os participantes/colaboradores, suas ações e interações. Através da abordagem metodológica, nesse caso, uma abordagem qualitativa, torna-se ainda mais forte o poder (e o dever) do pesquisador de analisar, interpretar, avaliar e criticar. Esse poder é um “ponto controverso”, como dizem Lincoln e Guba (2006) ao se referirem ao “controle do estudo”. Eles levantam questões que evidenciam possíveis controvérsias:

Quem inicia? Quem determina os problemas mais importantes? Quem determina o que compõe as descobertas? Quem determina como os dados que serão coletados? Quem determina de que forma as descobertas serão tornadas públicas, se é que serão? Quem determina quais as representações que serão feitas dos participantes na pesquisa? (p. 179)

Essas questões me remetem novamente às relações de poder e à responsabilidade e posicionamento ético do pesquisador, temas caros à pesquisa qualitativa. Os procedimentos e técnicas de pesquisa, como instrumentos que configuram uma abordagem metodológica, funcionam como mediadores e facilitadores dos processos e desafios que os pesquisadores qualitativos enfrentam no trabalho de campo e de coleta de dados.

Minha opção pela pesquisa qualitativa se deu por entender que esta abordagem me permite compreender melhor meu objeto de estudo e me orienta sobre a forma de observar - e o quê observar - numa determinada situação, criando e recriando visões de mundo – minhas e de meus colaboradores. Segundo Bogdan & Blikien (1994), “os investigadores qualitativos estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50).

Quando penso, com esses autores, sobre a construção de minha subjetividade como investigador qualitativo, reflito sobre tipos variados de expressão, comportamento, gestos e gírias que me permitem, como em um quebra cabeça, montar parte de um trabalho que pode dizer algo que procuro ou não. Pode me fazer pensar nas lacunas e possibilidades de descobrir (construir?) dados escondidos nos detalhes, e que, em muitos casos, passam

despercebidos. Conforme afirma Martins (2006), “as interpretações, configuram processos de construção de sentidos e significados” (p. 74).

É, nesse sentido, que me alio à idéia de Kincheloe (2007) ao explicitar que todo conhecimento é interpretação. Assim, na pós-modernidade, o objeto de estudo se redesenha pela própria condição de ser de quem o interpreta, considerando a multiplicidade possível de interpretações deslocadas de uma única visão autoral.

Como docente e pesquisador, procuro me aproximar do mundo dos sujeitos, observando seu dia-a-dia e as relações que estabelecem entre si e com o mundo. Explícita ou implicitamente o educador expressa através de suas propostas pedagógicas e, no cotidiano de suas aulas, um projeto maior de sociedade. Nesse sentido, é importante compreender a educação a partir do seu caráter socialmente construído, contaminado pelas condições em que a escola está inserida.

No contexto deste estudo a brincadeira torna-se não apenas foco, mas também fonte de problematização que encontra na pesquisa qualitativa suporte e princípios metodológicos para, além de desencadear um processo de mediação educativa, também revelar aspectos da experiência vivida dos sujeitos. Dessa forma, a pesquisa qualitativa oferece oportunidade de aproximar práticas e interações dos sujeitos com seus olhares e com as formas com as quais relacionam/vivenciam as brincadeiras na educação.

Segundo Minayo (2004), trilhar um caminho investigativo essencialmente qualitativo para realçar as concepções, opiniões e vivências construídas a partir das brincadeiras infantis, constitui um processo favorável às possibilidades de interação e análise entre pesquisador e seu tema de pesquisa. Para tanto, me apoio nessa autora para seguir minha pesquisa. Esclareço que, de acordo com essa abordagem, não me ateno a quantificações ou medidas que evidenciem os diferentes tipos de brincadeiras, mas em como os indivíduos brincam, por que brincam e que impactos as brincadeiras produzem na trajetória de vida e na formação educacional desses indivíduos. Assim, me proponho a abordar uma ‘realidade brincante’, expondo o processo e as disposições que contribuem para a criação de vínculos entre os indivíduos e suas experiências de vida através das brincadeiras no contexto escolar.

Neste estudo, a abordagem metodológica escolhida é a pesquisa-ação.

Segundo Thiollent (2003), esse é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual pesquisador e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 14).

Baseado nesse autor, essa metodologia me faz refletir sobre o processo de ação educativa com o qual convivo diariamente na prática pedagógica, e que nem sempre me atento para pensar sobre elas e sobre como elas desencadeiam processos de subjetivação. Portanto, a brincadeira se torna um poderoso instrumento de estímulo que contribui para uma análise mais profunda acerca de sentidos que muitas vezes estão adormecidos, silenciados ou que são, ainda, conflituosos e renegados.

Thiollent (2003) diz ainda que

(...) na pesquisa-ação, os pesquisadores desempenham papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas (p. 15).

Partindo desta afirmação, é importante entender que existe diferença entre pesquisa-ação e pesquisa-participante. Para o autor

a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada (ibid).

A pesquisa-ação e a pesquisa-participante se assemelham muito, principalmente no que diz respeito à utilização do diálogo como comunicação, na participação dos sujeitos e na análise dos seus problemas.

Do ponto de vista científico, a pesquisa ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamentos de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta (THIOLLENT, 2003, p. 24).

Assim, a pesquisa-ação propõe uma ampla interação entre pesquisador e pessoas – colaboradores, participantes – com quem desenvolvemos as

ações e os procedimentos de investigação tentando, como dizem Denzin e Lincoln (2006), conseguir “compreender melhor o assunto que está ao seu [do pesquisador] alcance” (p. 17). Para isso, meu papel é contribuir como mediador que se preocupa em articular a ação que é desenvolvida por um grupo com o conhecimento que ela pode gerar e tornar significativo.

A escolha dessa abordagem me desafia e me encoraja por saber que estarei lidando com uma prática, buscando, de forma ativa, com os colaboradores, articular diálogo, ressaltando detalhes importantes que as brincadeiras acionam, liberam, fazem acontecer. Esse tipo de interação que ‘leva à sério’ as brincadeiras, tornando-as elementos táticos no processo de socialização e aprendizagem, faz parte de minha vivência diária na escola. Como foco dessa pesquisa, as brincadeiras ganham conotação de prazer, porém, mostram limites do corpo e das formas de relacionamento, evidenciando aspectos intersubjetivos que cerceiam, ao mesmo tempo em que provocam rupturas nos modos de aprender e ensinar.

A relação entre os colaboradores dá o tom e o mote do processo. Conforme discute Thiollent (2003),

A pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada (p. 26).

Uma investigação com essas características, não se limita somente à ação, mas possibilita inter-relação e, conseqüentemente, maior conhecimento entre os participantes da pesquisa podendo modificar concepções e gerar outros modos de ver, conhecer, sentir e agir. Essas transformações afetam os colaboradores, mas, também, a mim, como pesquisador.

Essa abordagem qualitativa remete o pesquisador ao terreno das subjetividades dos atores. Cabe ao pesquisador estimular sua inteligência sensível para apreender os acontecimentos que ele mesmo deflagra ou impulsiona. O exercício de investigar não segue, nesse sentido, normas rígidas ou padronizadas. O necessário é manter-se flexível diante dos acontecimentos, aproveitando as brechas que as brincadeiras suscitam ou propõem para dar a conhecer os interesses, valores, expectativas e projetos que o grupo de colaboradores manifesta e experimenta.

2.2. Sobre minha aproximação com o tema na escola

Minha inserção na escola-campo foi mediada pela professora regente da disciplina de matemática. Quando nos dirigíamos até a sala de aula onde se encontrava a turma, fui surpreendido ao ser recebido por uma ex-aluna. Eu havia sido seu professor de Educação Física, em 2006, quando lecionava no ensino fundamental numa escola Municipal de Goiânia. Percebi a receptividade dela e ficamos muito felizes com o reencontro. Minha antiga e, agora, nova aluna, também mediu minha apresentação ao grupo.

Assim, meu primeiro contato com a turma trouxe esse acontecimento inesperado, porém, facilitador do trabalho. O calor do acolhimento foi maior porque minha ex-aluna se prontificou a me apresentar e ao fazê-lo, trouxe para os colegas, memórias de minhas ações como professor. Após essa apresentação, expus de forma sucinta, aspectos de minha trajetória docente. Falei da importância desta investigação na minha formação como pesquisador e enfatizei a importância e a necessidade do comprometimento dos colaboradores.

Observei que a proposta despertou o interesse das alunas. Elas fizeram várias perguntas e ressaltaram a necessidade de incluir no currículo atividades que contemplassem as brincadeiras. Segundo elas, essas atividades fazem falta, pois, como é sabido, em quase toda a rede estadual de ensino, não há aulas de educação física no período noturno. Essas aulas seriam na opinião delas e minha, um dentre outros espaços curriculares onde as experiências do brincar poderiam ocorrer.

Pedi que as alunas se apresentassem com o intuito de criar maior proximidade entre nós. Solicitei que essa apresentação fosse escrita, pensando que, através desse procedimento, não apenas as alunas teriam um tempo de auto-reflexão como, também, poderiam trazer aspectos de suas vivências a partir de escolhas individuais. Ou seja, numa apresentação oral, há uma tendência para formalizar ou homogeneizar os tópicos que são expostos; na apresentação escrita, os participantes escolhem - sem conhecer as escolhas dos outros - aquilo que querem apresentar. Além disso, essa apresentação escrita otimiza o tempo da aula e fornece um registro desse primeiro contato.

Utilizei o diário de campo como instrumento para anotações na expectativa de que esses dados me ajudassem posteriormente na análise e interpretação do processo de investigação.

Como procedimento de coleta de dados freqüentemente utilizado na pesquisa qualitativa, o diário de campo é registro importante das ocorrências do trabalho e informações sobre os participantes e contexto. Nem sempre a memória consegue registrar a dinâmica que configura as situações coletivas na escola. Nesse diário fui registrando fatos, impressões, comportamentos e expressões gestuais.

É importante para o pesquisador fazer uso de anotações, principalmente nas conversas informais que vão se estabelecendo com o passar do tempo, possibilitando maior confiabilidade no registro das falas, ações e observações dos colaboradores. Também utilizei registros fotográficos das aulas compreendendo que eles oferecem oportunidade de rever as situações, buscar detalhes, construir novos olhares sobre as experiências. As imagens são, assim, fonte e referência para compreender como as alunas se engajam entre si e com as brincadeiras. Elas acrescentam e complementam as informações coletadas.

Minhas aulas ficaram definidas às quartas-feiras, com a duração de 50 minutos cada, no segundo horário do dia. A decisão de ocupar o segundo horário foi providencial, a meu ver, pois minimizava a questão do atraso, freqüente no primeiro horário, conforme os professores haviam me informado. Entretanto, começadas as aulas, fui me dando conta de outros empecilhos que não haviam aparecido nos meus primeiros encontros. Cito, por exemplo, a realização das provas simuladas para o vestibular que ocupam todos os horários de aula. Além disso, deparei-me com os conhecidos eventos comemorativos e, também, com as paralisações dos professores, reivindicando melhores salários e condições de trabalho. Em meio a esses imprevistos, quase dois meses de aulas foram perdidas, desacelerando o andamento e gerando descontinuidade no processo de investigação.

Os encontros foram planejados da seguinte forma:

- 07/05/2008 – Apresentação da proposta de investigação e apresentação escrita das alunas;
- 14/05/2008 – Sessão de reflexão e registro escrito em torno das

questões: Você brincou? Gosta de brincar? Por quê?

- 21/05/2008 – Brincadeira de aproximação e contato corporal, denominada “Embaraço”. Sessão de reflexão em relação às brincadeiras de rua que apareceram no texto da aula anterior.

- 28/05/2008 - Escolhas de três brincadeiras pelas alunas, dentre as 39 que apareceram nos registros. As brincadeiras mais escolhidas foram: “Brincadeira de Casinha”, “Brincadeira de roda” e “Pique-pega”. Na sequência, cada aluna escolheu uma brincadeira e, a partir da memória, respondeu à seguinte pergunta: o que você aprende com essa brincadeira?

Tudo caminhava bem na nossa programação. Entretanto, os imprevistos fazem parte da pesquisa. Lidar com eles e criar novos caminhos e alternativas de ação são desafios e responsabilidades do pesquisador.

Conforme comentei anteriormente, eventos comemorativos, testes simulados e greve de professores, interromperam e esfriaram o processo. Tentei negociar com as alunas a possibilidade de manter as aulas durante a greve. Infelizmente nem todas concordaram com a proposta. Um dos argumentos utilizados era que, como donas de casa, não tinham interesse em criar conflitos com os maridos. No depoimento delas, como as aulas estavam suspensas, não havia justificativa para se ausentarem de suas casas, ou, como elas dizem “do lar”. A solução foi esperar.

O retorno às aulas aconteceu em setembro e, no início de outubro retomei as atividades da pesquisa. Tive a sensação de estar iniciando o processo, vendo as alunas pela primeira vez. Para minha surpresa e alegria, elas estavam ansiosas e com expectativas de reiniciar o projeto. Nesse dia, começamos por rememorar as experiências que havíamos realizado. Em seguida, a turma foi dividida em seis grupos de três alunas cada, com o objetivo de planejar e organizar uma brincadeira de rua a ser apresentada para o restante do grupo. Os grupos se organizaram dessa forma:

Grupo 1 - 08/10/08 - Brincadeira de roda;

Grupo 2 - 15/10/08 – Amarelinha e queimada

Grupo 4 - 29/10/08 - Brincadeira de ciranda;

Grupo 5 - 05/11/08 – Peteca (confeccionada pelo grupo, fora do horário das aulas);

Grupo 6 - 12/11/08 – Brincadeira de Casinha.

Após essa etapa, tivemos mais duas sessões de reflexão onde discutimos o processo e os registros de memória de brincadeiras vividas. Por escrito, elas registraram porque e de que maneira aquelas brincadeiras teriam contribuído para a sua formação.

Ao todo foram 12 encontros, que chamo, alternadamente, de aulas. Para me aproximar do foco de estudo, utilizei diversos instrumentos de coleta: observação participante, diário de campo, narrativas das alunas sobre as atividades, questionários, registros fotográficos e sessões de reflexão e discussão sobre as práticas realizadas.

As observações feitas durante esse processo trouxeram alguns pontos que chamaram minha atenção. Primeiro, a necessidade que essa turma de Magistério tem por atividades que lidem com o corpo e, principalmente, que abordem a brincadeira. Essa observação me faz questionar porque disciplinas que poderiam trabalhar essas dimensões – o corpo, as brincadeiras, a memória do brincar - não fazem parte do currículo?

Outra observação refere-se ao fato de que, quando fora da sala de aula, as alunas estão sempre sorrindo, interagindo de maneira despretensiosa, alegre, demonstrando prazer nas atividades. Isso ocorre mesmo quando realizamos sessões de reflexão e discussão. Sair do espaço da sala de aula parece fazer com que elas soltem as tensões, desvencilhem-se de comportamentos e atitudes artificiais, pré-estabelecidos. É como se elas voltassem a ser elas mesmas. Esse aspecto do sorriso que toma conta das alunas quando as atividades acontecem fora da sala, levou-me a elaborar algumas considerações que apresento no Capítulo V desse trabalho.

CAPÍTULO III

CONTEXTO DA PESQUISA: A ESCOLA, SEU PÚBLICO E SEUS AMBIENTES

A escola onde desenvolvo este estudo pertence à rede estadual de ensino do Estado de Goiás. Situada na Avenida Anhanguera, Bairro Vila Nova, fica próxima ao centro de Goiânia. Aos 79 anos, o Instituto de Educação de Goiás (IEG) tem muita história para contar. Erguida na Vila Nova, N° 1.630, o instituto tem sua origem na resolução provincial N° 676, de 03 de agosto de 1882, que criou a Escola Normal anexa ao Liceu de Goiás.

O regulamento da Escola Normal foi aprovado em 12 de março de 1884, pela Lei N° 3.374, do presidente da província de Goiás. Pelo decreto de N° 10.445, de 22 de agosto de 1929 o presidente Alfredo Lopes de Moraes, deu novo regulamento ao ensino-normal de Goiás e separou, oficialmente, a Escola Normal do Liceu.

Hoje, a antiga escola de normalistas de Goiás ganhou novas características abrindo as portas para o Ensino Fundamental e Médio. O curso de habilitação para o Magistério agora denominado Normal, em nível médio, tem quatro anos de duração. Até 2006, a escola era restrita ao atendimento do Ensino Fundamental só para mulheres. Segundo a ex-secretaria, Verônica Ivã Barbosa, hoje assistente de secretaria, desde 1929, a escola tinha a tradição de atender somente mulheres no ensino fundamental. Somente no período de 1973 a 1979 foi quebrada a tradição para acolher filhos de pessoas importantes da cidade devido ao grande nome que possuía a escola. Após esta data a escola retoma a tradição que é mantida até o ano de 2006. O curioso é que mesmo aberta para alunos do sexo masculino, eles se matriculavam de maneira tímida, devido ao preconceito. Hoje, a escola tem recebido estagiários de todas as áreas da educação, embora mais da metade dos professores sejam efetivos na rede estadual de educação.

Várias gerações de professores se formaram nesta escola, entre eles

uma ex-secretária de Educação do Estado de Goiás, professora Eliana França. Segundo a ex-aluna e ex-diretora, Marta Helena Pereira de Almeida, os professores formados no IEG carregam consigo um diferencial em relação aos demais que vão para as faculdades. Conforme relata a mais antiga secretária da escola numa conversa informal, *“Quem passa por aqui, começa a ser professor mais cedo, a amar a profissão muito antes do que aqueles que saem formados de outros cursos”*.



Figura 1 - IEG, anos 30



Figura 2 - Imagem do IEG, via satélite



Figura 3 - Entrada principal do IEG

Atualmente, o Instituto de Educação atende 2.100 alunos nos três turnos e, destes, 300 fazem o curso Normal. Como atividades extraclasse, no contraturno, o IEG oferece aulas de teatro, dança e natação, dentre outras. Estas atividades são desenvolvidas sob a responsabilidade de professores do Instituto que as realizam em horário normal e no contraturno. Atualmente, o

Instituto conta com 84 professores, todos graduados e muitos com pós-graduação.

A infraestrutura da escola é singular em relação à maioria das outras da cidade: tem 23 salas de aula, um laboratório de informática com 19 microcomputadores; auditório com capacidade para 380 pessoas; camarins com espaço suficiente para apoiar uma apresentação teatral de grande porte; duas piscinas, sendo uma olímpica e quatro quadras poli-esportivas, sendo duas cobertas. O amplo auditório (figura 4), cujos camarins estão em ótimo estado de conservação, mantém uma agenda de eventos artísticos e culturais, além de sediar reuniões e encontros promovidos pelas secretarias do Estado da Educação e da Cultura.



Figura 4 - Auditório do IEG

Além dessa infraestrutura, a escola possui, também, um refeitório industrial – o maior da rede pública estadual, espaçoso e bem equipado, que atende os alunos com tranquilidade e conforto (Figura 5).

Para quem não saboreia o lanche da escola, existe a opção da cantina particular instalada no fundo do prédio e que oferece uma variedade de escolhas para lanches rápidos. Ainda como parte da sua infra-estrutura física, a escola possui dois depósitos para material de limpeza, uma secretaria (Figura 6) com espaço generoso e, ao lado dela, a sala da direção onde se podem ver fotos de todas as ex-diretoras da escola.



Figura 5 – Refeitório



Figura 6 - Secretaria

Em frente à sala da direção está a sala dos professores (Figura 7), equipada com uma grande mesa de oito lugares, sofás, geladeira, garrafa térmica para café e outros utensílios necessários – copos, xícaras, pratinhos, talheres - para o lanche diário que é servido no intervalo das aulas para os professores.



Figura 7 - Sala dos professores



Figura 8 - Espaço para mural e outros

Ao entrar no *hall* de passagem da escola existe também um piano de armário, de madeira marrom, encostado e abandonado por falta de manutenção (Figura 9).



Figura 9 - Piano no hall de entrada

Com tristeza vejo este piano todos os dias. Afinal, numa escola como esta, com condições físicas tão privilegiadas, é adequado largar este piano ‘ao léu’? Fico me perguntando sobre o impacto que esta imagem de abandono de um ‘objeto’ caro, até mesmo raro em ambientes escolares, pode causar nos alunos, professores e funcionários que transitam naquele espaço.

A escola está bem servida em termos de banheiros, condição que adiciona um diferencial à sua infra-estrutura de atendimento. São 24 banheiros na parte interna da escola e oito na parte externa, próximos às piscinas.

Três corredores dão acesso aos vários ambientes da escola, como salas de aula, lanchonete, direção, sala dos professores, secretaria. Outros espaços como auditório, quadras poliesportivas e piscinas, têm acesso independente, fora da estrutura interna da escola (Figuras 10 a 12).



Figura 10- Quadras de Esporte



Figura 11 - Entrada pela Av. Anhanguera



Figura 12 - Entrada pela 5ª AV

A escola oferece, ainda, um amplo espaço de estacionamento (Figuras 13 e 14) e um imenso quintal arborizado, com árvores frutíferas e sombras convidativas que oferecem, aos professores possibilidades para sair da sala de aula e reunir os alunos num ambiente aberto e arejado (Figuras 15, 16 e 17).



Figura 13 - Estacionamento



Figura 14 - Espaço sem uso



Figura 15 – Outros espaços



Figura 16 – Parede da biblioteca



Figura 17 - Corredor que dá acesso à casa do caseiro

Cercada por muros e com dois grandes portões de entrada, a escola mantém um porteiro durante o período do funcionamento dos turnos. Além desses espaços a escola possui uma casa para abrigar o zelador da escola e sua família e que, a meu ver, parece ser bem modesta.



Figura 18 – Casa do caseiro

A sala de aula indicada pela diretora para realização desta pesquisa mede aproximadamente 6x8m. Possui amplas janelas de vidro ocupando

quase a extensão da parede e dois ventiladores - que funcionam -, um no teto e outro no fundo da sala.



Figura 19 - Fundo da sala de aula utilizada para pesquisa



Figura 20 – Frente da sala de aula utilizada para a pesquisa



Figura 21 - Corredor de acesso à sala de aula da pesquisa

Seis lâmpadas iluminam o ambiente, porém, desde quando comecei este projeto, uma delas está queimada e sem bocal. A sala também possui uma pequena mesa de ferro para o professor, uma lixeira, também de ferro, quadro negro, vinte e cinco cadeiras e mesas individuais revestidas de fórmica. A porta da sala é de madeira, bem velha, com a maçaneta quebrada e toda rabiscada. Tem um bebedouro próximo, de cimento, com seis saídas de água.

No período matutino, esta sala é ocupada por turmas do ensino médio. No vespertino, ela abriga o 8º ano do ensino fundamental. Durante o projeto, não tive problema com a frequência dos alunos, situação que sempre aflige professores e pesquisadores. Foram raras às vezes em que alguma aluna faltou.

Infelizmente, esta exuberância de espaço e esta abundância de área verde estão ameaçadas pelo descuido, pela falta de manutenção e reparos. A aparência do lugar não é agradável. Pelo contrário, dá tristeza ver o estado do prédio, do mobiliário e dos espaços externos que rodeiam a construção. O exemplo do piano, citado acima, é apenas uma das evidências de descaso.

Logo na entrada do prédio há um mural, da década de 50, do artista e professor Peclat de Chavannes⁷, vilaboense, reconhecido no estado pela sua atuação e influência. O mural intitulado “Instrução” mede aproximadamente 11x3m. Hoje, esta obra suplica por cuidados (Figuras, 22, 23 e 24). Parte dela tem servido de apoio para as bicicletas dos alunos, deixando-a marcada e arranhada pelo movimento dos guidões. Há interferências no mural que escondem pedaços da obra e a umidade fez desaparecer outras partes da pintura.



Figura 22 - Peclát de Chavennes, 1956, afresco, 285x 1152cm. Título: “Instrução”

⁷ Antônio Henrique Péclat nasceu em Goiás-Go, em 21 de julho de 1913. Adotou o nome Peclat de Chavannes devido sua origem francesa. Iniciou seus estudos de desenho, pintura e técnicas da arte de entalhamento. Transferiu-se para Goiânia em 1937. Em 1941, partiu para o Rio de Janeiro, estudando pintura na escola de Belas Artes, onde permaneceu até 1944. Voltando para Goiânia fundou a escola de Belas Artes em 1952. Foi professor do instituto de Belas Artes por 20 anos, hoje atual FAV. Suas pinturas foram marcadas por um estilo Neo-romântico. Temas históricos, marinhas e paisagens. Pintou retratos, natureza-morta e temas cósmicos. Ambientes bucólicos, vistas panorâmicas, cenários da antiga capital. São cenas cotidianas e poéticas registradas por um pintor que ousou experimentar categorias, técnicas, temas e estilos. (Cabral, p.137-138)



Figura 23 – Detalhes da obra “Instrução”



Figura 24 - Detalhes da obra “Instrução”

Andando pelos corredores da escola, observo que as paredes estão descascando, apresentam-se muito sujas, com marcas de pés e rabiscos de lápis e caneta. Os rabiscos incluem palavrões, nomes de pessoas ou frases românticas.



Figura 25 - Banheiro masculino

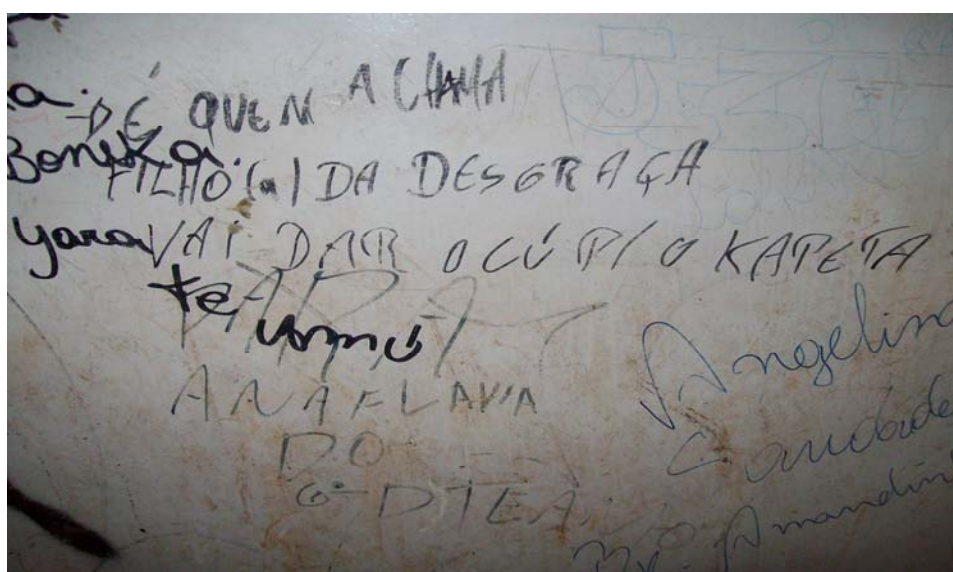


Figura 26 - Banheiro feminino



Figura 27 - Banheiro feminino

A degradação também resulta do tempo e, consequentemente, da falta de verbas para manter o patrimônio escolar. O espaço externo da escola está tomado pelo mato. Nos banheiros, o descaso é ainda mais visível: vidros e pias quebrados, torneiras vazando, vasos sanitários soltos e sem condição de uso, além de paredes totalmente pichadas (Figuras 25, 26, 27 e 29). Nos banheiros localizados ao lado das piscinas, as portas, torneiras e instalação elétrica necessitam de reparos. As marcas de cera no rodapé (Figura 28) denunciam o risco que as funcionárias correm para limpar o espaço em decorrência de fios expostos soltos e descascados. Esta foto foi tirada do corredor que dá acesso a salas de aula, demonstrando que o descaso é visível para qualquer pessoa que passe pelo local.



Figura 28 - Tomada elétrica



Figura 29 – Banheiro feminino

Segundo a professora Verônica Iva Barbosa, a última reforma aconteceu em julho de 2000. De lá pra cá, em 2004, fizeram apenas um pequeno reparo para “enganar a inspeção”. Hoje, segundo a diretora Professora Wanessa, a escola já vem lutando há tempos para conseguir a reforma que não passa da

promessa, não sai do papel.

Esta descrição aponta para condições que não são privilégio do IEG. Descaso, descuido e promessas de reformas não cumpridas são comuns em outras instituições do estado. Creio que parte do desânimo e da falta de motivação de muitos professores tem origem e podem ser atribuídos a esta condição de abandono e desamparo com a qual professores, funcionários e alunos são obrigados a conviver. O espaço abundante, as dependências e a existência de ambientes diversificados – auditório, piscinas, quintal, laboratório, se bem cuidados, poderiam ser um estímulo às práticas e propostas diferenciadas e envolventes.

3.1- Porque o Instituto de Educação de Goiás?

Meu interesse pelo Instituto de Educação de Goiás partiu de um convite da Diretora, também minha amiga, professora Wanessa. No nosso primeiro encontro na escola, expus meu projeto de pesquisa e a forma como pensava desenvolvê-lo. Além de mostrar-se receptiva às minhas idéias, ela manifestou sintonia com o meu desejo de tornar a brincadeira e a reflexão sobre processos lúdicos, focos da atividade educativa e de formação dessas futuras professoras.

A diretora disse saber da falta que as alunas sentiam de trabalhar com propostas que contemplassem o brincar como forma de educar, e compartilhou comigo sua opinião sobre o valor e a riqueza deste trabalho para a formação das alunas. Wanessa lembrou histórias de sua infância, brincadeiras que acompanharam sua vida em casa, na escola e fora dela e que, até hoje, são marcas presentes no seu dia a dia.

Conheci a professora Wanessa na Escola Estadual Waldemar Mundim, localizada próxima ao campus da Universidade Federal de Goiás. Na época, éramos professores do ensino fundamental e médio. Wanessa trabalhava como coordenadora no ensino médio e fundamental e eu com a disciplina Educação Física. Sempre que podíamos, realizávamos aulas conjuntamente. Esta parceria fortaleceu nossa amizade e agora, anos depois, era referência para que ela, como diretora, apoiasse minha iniciativa.

Nosso interesse comum pelo brincar parte da convicção e compreensão

sobre a importância dessas atividades, sobre a 'seriedade' dessas experiências que fazem pulsar nos alunos lembranças e disposição para socialização, integrando humor na construção de conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Investigar as possibilidades do brincar na formação de futuras professoras alimentava minha curiosidade e desejo de desenvolver a pesquisa.

Parecia que a professora Wanessa e eu tínhamos a oportunidade de realizar uma vontade antiga. Por sugestão dela, pensamos em uma turma do curso do magistério. Por coincidência, apenas mulheres estavam matriculadas nesta turma. Essas alunas estão quase se formando e trabalharão com os primeiros anos da escolarização. Neste caso específico, muitas delas já iniciaram sua atividade docente. Segundo a diretora, a disciplina Educação Física, que poderia lidar com o tema do brincar, apesar de ser oferecida nos três turnos, é facultativa para o curso do Magistério. Ao mesmo tempo, verificando o programa da referida disciplina, a diretora observou que as atividades lúdicas não estão ali contempladas.

3.2- Sobre as alunas

A turma é composta por 18 alunas, do 2º ano do magistério noturno, sendo que dez delas já estão em sala de aula lecionando. A faixa etária varia de 18 a 66 anos. Mais da metade é casada e quase todas vieram do interior de Goiás. A professora Reinilde, que acompanha a pesquisa, perguntou para a mais velha: por que somente agora você resolveu estudar? Ela respondeu falando, inicialmente, das dificuldades enfrentadas no passado em relação a distância, ou seja, que *“era muito difícil chegar até a escola”*. Falou, também, que tinha *“obrigações domésticas”* que considerava mais importantes. A *“falta de dinheiro”* também contribuiu muito para que ela começasse seus estudos tardiamente. Segundo a aluna, oriunda de uma família muito pobre e, principalmente, ser do sexo feminino, eram fatores que tornavam a frequência à escola *“uma espécie de sonho”*. Chamou-me atenção saber que quando esta aluna se mudou para Goiânia, teve fortes sintomas de depressão e, segundo ela, *“ir a escola foi o melhor caminho para se livrar deste mal”*.

Minhas primeiras visitas à escola tiveram como objetivo conhecer o

espaço onde desenvolveria o projeto e, principalmente, reunir informações sobre o funcionamento da escola, a composição e caracterização da turma. Recebi poucas informações da administração sobre as alunas – suas atividades, interesses e histórias, de onde vinham e que experiências escolares tinham até entrar naquela escola. O contato com a professora Renilde, regente da disciplina Didática de Matemática, foi de grande valia. Primeiro, ela se prontificou a ceder parte da carga horária da sua disciplina, ou seja, uma aula semanal de quarenta e cinco minutos para a realização da pesquisa. Segundo, e muito gratificante para mim, foi ter recebido dela algumas informações sobre cada aluna.

Dentre as informações que recebi - uma delas sobre o fato, citado acima, de que muitas alunas já atuavam como professoras - chamou minha atenção o comentário desta e de outros professores/as sobre as dificuldades que as alunas enfrentavam para chegar no horário e, principalmente, sobre o cansaço que demonstravam durante as aulas. Além de Reinilde e outros/as professores/as, o coordenador também comentou sobre a necessidade de trabalhos que proporcionassem maior integração entre elas, privilegiando o diálogo e a interação.

Oferecer oportunidades para que as experiências subjetivas das alunas fossem compartilhadas e refletidas foram aspectos que sublinhei quando apresentei minha proposta para a professora Reinilde e meus colegas da escola. Tive a impressão de que a escola via no trabalho com o brincar uma forma de satisfazer expectativas diversas como ajudar a diminuir os problemas de frequência, cansaço e falta de concentração. Enfatizei minha preocupação com o desenvolvimento de um trabalho que articulasse experiência e reflexão, tomando o brincar um ponto central do processo de socialização e formação das professoras.

CAPÍTULO IV

TEMPO DE BRINCAR: PERCURSOS E REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DE CAMPO

Escrever sobre o tempo das brincadeiras durante o trabalho de campo é como lidar com um recomeço. É ‘buscar o ver’, no sentido de cruzar olhares que expressem processos e sentidos desses acontecimentos, ao mesmo tempo em que interiorizam, olham para dentro, para as fissuras dos encontros, das relações, da convivência nesse período.

Penso que o começar/recomeçar é sempre difícil. Lidar com o novo me causa desconforto e me deixa incomodado. Entretanto, para mim isto sempre foi positivo. Essas reações me fazem agarrar com mais força aquilo que proponho, que desejo ou preciso confrontar. Mesmo com muito medo de não dar conta de tanta informação, sensações, casos, acasos e pensamentos que perambularam pela minha cabeça enquanto realizava esse trabalho de campo, enfrentei com mais determinação minhas lembranças e registros, fazendo com que eles o enriquecessem e esse, por sua vez, instigasse cada vez mais as minhas memórias.

Apesar de entender que o processo de análise acompanha o trabalho de campo, de ter organizado e feito anotações sobre meus registros, quando terminou a pesquisa de campo, senti-me como se houvesse um vácuo a ser preenchido com a escritura, a ordenação e inter-relação de idéias dos colaboradores, autores, colegas e minhas, que ainda estavam por vir, por ganhar forma. A ação que desencadeou minhas reflexões sobre a experiência do brincar proposta nesta investigação, concentrou-se, nos primeiros encontros com o grupo, nas minhas ansiedades, nas expectativas e nos desejos de que o trabalho de campo fosse bem sucedido.

Conforme comentei no capítulo anterior, fui surpreendido com a presença de uma ex-aluna que se voluntariou para me apresentar ao grupo de colaboradores. Assim, a saturação e a sistemática preocupação com este novo

olhar contribuem para uma transcrição mais detalhada e uma interpretação cuidadosa desses dados. Portanto, apresentar o percurso do trabalho de campo e de coleta de dados exige uma retomada cautelosa dos processos que antecederam esse momento de escritura e análise.

4.1. Desencadeando o processo e refletindo sobre o brincar...

Meu primeiro contato com a turma foi em maio de 2008. Fui apresentado por uma ex-aluna, o que não estava no meu plano e me fez lembrar das situações inesperadas com as quais lidamos quando estamos em campo. Pensei no que ainda poderia me surpreender. Ao iniciar o trabalho me orientava pela idéia de Silverman (2009) ao explicar que “[...] a conduta empírica dos falantes é tratada como recurso central a partir do qual a análise pode se desenvolver” (p. 195). Dessa forma, me preparava para observar com ouvidos atentos às colocações que viriam.

Ao explicar para as alunas sobre a pesquisa e seus objetivos, recebi o apoio da professora Reinilde. Penso que em razão de sua recente conclusão do mestrado em educação pela Universidade Católica de Goiás, a colocava na posição de lidar com essa situação de maneira mais tranquila. Vale ressaltar que Reinilde é professora regente da turma e que foi ela quem cedeu o espaço/tempo para a realização da minha pesquisa.

Após sua fala, as alunas viram com bons olhos a idéia de participar da pesquisa que, de alguma forma, seria um aprendizado para elas. Começamos então com uma apresentação escrita, guiada pela seguinte pergunta: Como você gostaria de ser apresentada?

Meu intuito com essa pergunta era deixar as colaboradoras mais à vontade para destacar aquilo que quisessem, na ordem que lhes conviesse, conforme apontei anteriormente. A apresentação escrita também poderia minimizar interferências frequentes numa apresentação verbal, além de estimular uma abordagem pessoal na maneira de construir a resposta, evitando que a primeira a falar funcionasse como modelo para as demais colaboradoras.

Neste dia, enquanto ouvia as alunas, comecei a prática e o exercício de observar e anotar, de registrar os momentos das falas, tentando aproveitar ao máximo os “[...] detalhes e os aspectos da vida social”, daquela convivência

que íamos inventando naquele espaço (SILVERMAN, 2009, p. 188). Fiquei amedrontado. Olhar, escutar, escrever, falar, demonstrar meu interesse e estimular a participação das alunas eram ações que tinha experimentado nos meus anos de docência. Porém, naquele momento, aquelas anotações e minha atenção tinham um gosto diferente. Não posso esconder esse ângulo de visão que me atormentava: eu estava pesquisando...

Manter os sentidos ligados, a mente em concentração e o foco nas ações eram tarefas que agora ganhavam complexidade. Meu compromisso de pesquisador nem sempre me deixava à vontade para compartilhar com as colaboradoras aquilo que percebia, sentia, imaginava e compreendia. Dei tempo ao tempo. Acreditava, e não estava completamente incorreto, que a experiência no campo me traria algum conforto e flexibilidade, condições necessárias para dar conta do projeto. Depois de ler para as colegas, as alunas me entregaram o texto das apresentações. Todas escreveram.

Eu tinha a expectativa de que assim seria: todas responderiam. Primeiro dia, primeiro encontro, uma aproximação fortalecida com a presença de uma ex-aluna e da professora regente – todos esses fatores me fizeram projetar que as alunas seriam receptivas à proposta. E foram.

A Figura 30, além de documentar a cena em que as alunas escreviam sua apresentação, ou seja, de nos oferecer um “dado bruto de pesquisa ou registro, expressão de um processo de pesquisa” pode nos dar pontos de partida “para uma reflexão conjunta sobre determinados contextos e situações” (BARBOSA e CUNHA, 2006, p. 49-50). Pode, também, nos oferecer oportunidade de construir um “olhar compartilhado, resultante da interação e do confronto entre universos culturais distintos” (p. 51) – o de uma escola noturna de formação de professoras em nível de ensino médio, e o meu, de mestrando de uma universidade pública.



Figura 30 - Alunas respondendo à questão: Como você gostaria de ser apresentada?

Chama atenção, em primeiro lugar, o estado precário da sala de aula. As paredes descascadas, rabiscadas e com infiltrações, não configuram um espaço atrativo e acolhedor para *aprenderensinar*. A iluminação é insuficiente e a ventilação, a partir das três janelas, também não responde ao clima quente e seco da região de Goiânia. As grades nas janelas denunciam o isolamento da escola em relação ao mundo à sua volta, além de reforçarem o distanciamento entre o universo cultural de dentro e fora da instituição. Em capítulo anterior, detalhei e refleti sobre essa questão, chamando atenção para o descaso que caracteriza a relação da instituição/estado, com as instalações da escola.

Percorrendo o olhar a partir da aluna sentada ao fundo à esquerda, de blusa branca e pernas cruzadas, e circulando os olhos pelas outras colaboradoras até a que se apresenta em primeiro plano, também de blusa branca sobre um corpete escuro noto que, das dez colaboradoras, cinco estão concentradas no registro da respostas. Duas assumem uma postura ‘pensativa’ – com as mãos encostadas na boca e o olhar estendido para frente – e três parecem buscar alguma interação (a quarta, a sétima e a oitava, da esquerda para a direita), seja observando o trabalho da colega, posicionando-se em

diálogo com o grupo ou em atitude de escuta atenta.

As cadeiras estão dispostas de maneira informal, sem a regularidade de um círculo ou fileiras. A mesa do/a professor/a é pequena, encostada num canto à direita e guarda materiais de trabalho. É possível observar um número significativo de objetos com predominância da cor rosa (na segunda, terceira, quarta, quinta, nona e décima primeira carteiras – essa última, visível apenas parcialmente), fato que posteriormente se confirmou nas minhas anotações.

A imagem também sugere o clima de envolvimento que se fez a partir da minha solicitação para que registrassem a forma como gostariam de ser apresentadas. De idades variadas, as colaboradoras têm uma postura corporal informal e se vestem de maneira sóbria e despojada.

Nesse mesmo dia as alunas escreveram outro texto, dessa vez respondendo às perguntas: Você brincou? Gosta de brincar? Por quê? O tempo da aula foi curto para comentar as atividades do dia, sendo possível apenas recolher os textos referentes às últimas questões sobre a experiência e preferência pessoal com as brincadeiras.

Não fui surpreendido com o relato de apresentação que as alunas escreveram. Como tinha sido enfático sobre a importância do brincar na educação e sobre a carência de estudos que focassem a experiência de futuras professoras com o tema, esperei que as colaboradoras projetassem meus anseios nas suas próprias palavras, além de ressaltarem tópicos que sobressaíssem como fruto da inter-relação entre brincadeira e formação docente.

De forma bem espontânea as alunas leram o que escreveram. Quase todas responderam que brincaram muito na infância, destacaram o prazer que acompanha essas atividades e que se renova ao lembrar esses velhos tempos. A aluna Josiane escreve com entusiasmo “... *a minha infância eu não tenho nada a reclamar porque eu brinquei muito*” (Texto colhido em 14/05/2008). Maria dos Remédios também reforça a fala/escrita da colega trazendo a ausência dos pais como fator que contribuía para a liberdade de brincar... “*sempre meus pais estavam viajando, isso era o que mais gostava*” (Texto colhido em 14/05/2008).

Apesar de todas terem brincado na infância, três delas trazem as experiências do brincar como uma prisão, pois não podiam ter acesso fora do

recinto de casa nem mesmo estar com outras crianças. Segundo Maria Rita *“Eu só brincava dentro de casa, porque meu pai e minha mãe proibiam a rua”* (Texto colhido em 14/05/2008). Suzana relembra algo semelhante: *“passei a brincar na rua quando tinha uns 14 anos”* (Relato colhido em 22/10/2008). Aline também relata: *“meus pais me proibiam de ir à casa de outras pessoas ou parentes para brincar”* (Texto colhido em 14/05/2008).

Quando as alunas começaram a ler suas apresentações, o silêncio tomou conta da turma. A curiosidade de saber mais da vida das colegas trazia empolgação e concentração, que se misturavam às emoções. Histórias que se entrecruzavam e ganhavam corpo sendo partilhadas coletivamente.

Uma relação de cumplicidade e confiança estava sendo iniciada naquele momento através das cenas e situações que as colegas não conheciam. Essas histórias começaram a aparecer de forma descontraída, incitando o riso e a socialização das experiências. Para muitas alunas, essas memórias do brincar traziam episódios de satisfação e prazer (amizade, alegria, brinquedos, socialização); para outras, recordações de sofrimento (perda, dor, exclusão, falta de brinquedos, prisão).

Assim, analisando os relatos constatei que palavras como respeito, amizade, sinceridade, honestidade, falsidade, diversão, alegria e brincadeira, apareciam de forma frequente e intensa nos comentários.

Conforme observa Bujes (2000),

os discursos tradicionais sobre o brinquedo e a brincadeira (...) seriam espaços sociais e institucionais onde “a verdadeira natureza humana” – autoconsciente e dona de si mesma – poderia se desenvolver. Jogo, brinquedo, brincadeira transformar-se-iam, nesta perspectiva, em instrumentos de mediação, espaços de desenvolvimento, mas nunca de produção (p. 216).

Os relatos das alunas reafirmam essa observação da Bujes, sublinhando as características de mediação entre a brincadeira e a construção de identidades, sinalizando uma relação sempre positiva entre brincadeira e formação de sujeitos. Apenas uma palavra – falsidade – insinua paradoxos que vão além da mediação prazerosa sobre a produção de identidades como resultado das práticas do brincar.

No segundo encontro, na semana seguinte, fizemos uma sessão de

reflexão sobre as perguntas e respostas dadas às questões sobre as brincadeiras solicitadas na aula anterior. Eu havia preparado algumas observações sobre o material e iniciei comentando alguns pontos que chamaram minha atenção.

Parti da constatação de que havia uma experiência comum: a vivência com brincadeiras. Também comentei como os lugares do brincar eram variados, porém, incluíam, em muitos casos, quintais, casas, escolas e rios. Outro ponto sobre o qual chamei atenção refere-se à prática de improvisar brinquedos, construí-los com objetos inutilizados ou descartados. As colaboradoras demonstravam interesse e envolvimento com essa oportunidade de recordar, refazer percursos de vida nos quais as brincadeiras tinham sido proeminentes.

As histórias dessas alunas têm semelhanças com as de Irene, minha orientadora, da minha avó Rosa e as minhas, cuja descrição foi apresentada no Capítulo I. Registrei a manifestação de muitas delas sobre o prazer de estar com amigos, livres dos compromissos de “*gente grande*” (Diário de campo, em 29/10/2008), como se dizia às crianças para distinguir o mundo dos adultos do mundo das crianças, ou seja, daquele das brincadeiras.

Porém, dentre essas histórias, uma me atraiu pela forma como a aluna relata a necessidade social vinculada ao brincar. Aline expressa suas memórias:

Eu tinha todas as bonecas da estrela, porém não tive amiguinha, companheirinha de brincar... Pois eu era muito presa, meus pais, eles proibiam de ir à casa de outras pessoas ou parentes para brincar (Relato recolhido em 14/05/2008).

Aline continua seu desabafo dizendo: “*Gosto de brincar, mas tenho certa dificuldade de entrosar com as colegas. Eu fico sentindo que elas estão incomodadas com a minha presença*”. E finaliza: “*Quero vencer este mal! Pois eu sofri muito na minha vida, e pretendo superar os sofrimentos que passei*” (Relato recolhido em 14/05/2008).

No momento que refletia sobre o relato dessa aluna, me surpreendi pensando – emocionado – sobre a condição dessas crianças que não têm oportunidade ou permissão para brincar. Assim como ocorreu com essa colaboradora, a quantas crianças têm sido negado o direito de brincar? Pensei

no papel da escola como espaço de socialização e interação, onde jogos e brincadeiras podem contribuir para reforçar laços de pertencimento e de afeto, minimizando esse 'sofrimento' que a aluna relata, centrado não apenas na brincadeira, mas na ausência de colegas para brincar.

Percebendo o distanciamento e desconhecimento que havia entre elas e sobre elas – não sabiam de informações básicas sobre, por exemplo, de onde vinham – planejei iniciar a aula seguinte com uma brincadeira denominada Embarço. A idéia era promover uma interação entre as alunas, projetando tal interação como ferramenta necessária para o desenvolvimento de futuras propostas de brincadeiras.



Figura 31 - Momento da brincadeira 'Embarço'

Tinha a expectativa de que minha contribuição com essa sugestão de brincadeira estaria em sintonia com Silverman (2009), que afirma: “[...] como sempre na ciência, tudo vai depender do que você está tentando fazer e onde parece que é possível você fazer progresso” (p. 189). Eu estava tentando criar situações que favorecessem as memórias do brincar – não apenas a brincadeira – para pesquisar e compreender como o brincar, diferentemente da perspectiva tradicional que Bujes (2000) critica, pode transformar-se em

experiência que, além de mediar e constituir-se como espaços de desenvolvimento, também pode ser produtiva, tanto para a formação como para a aprendizagem, de si, do 'outro' e do ambiente em que vivem.

Nesse dia, enquanto esperava o encerramento da aula anterior a minha, preparei a sala de aula ao lado que estava desocupada, com a intenção de acolher melhor as alunas, ganhar tempo e, conseqüentemente, favorecer a atividade e o entrosamento. São muito comuns nas escolas, salas de aula sempre superlotadas com carteiras enfileiradas. Preparar esse ambiente me fez pensar na imensa dificuldade que é realizar propostas que requerem espaço e, diariamente, ter que lidar com a organização desse espaço, amontoando ou retirando as carteiras.

Voltei minha atenção para o professor de educação física e artes que cumprem uma jornada de até doze aulas por dia, tendo que retirar essas carteiras e colocá-las novamente no lugar ao término da aula. Isso inviabiliza muitas atividades já que rouba tempo de aula e tempo entre uma aula e outra – além do cansaço que representa tal tarefa para os professores. Dessa forma, me vêm algumas questões: Deixo as carteiras desarrumadas para a próxima professora correndo o risco de ser criticado pelos colegas de trabalho? Organizo as carteiras e perco dez minutos da aula? Ou desisto de trabalhar dessa forma devido à precariedade das condições de trabalho?

Nesse dia, tive a sorte de encontrar uma sala ao lado que estava temporariamente desocupada. Resolvi deixar as carteiras dentro da sala, posicionando-as nas laterais. Percebi o mesmo descaso estampado nas outras salas: paredes pichadas, carteiras descascadas, quebradas e rabiscadas. Estou convencido que esse descaso contribui para o desânimo de alunas e professores, desmotivando-os e é por essa razão que retomei algumas vezes, nas minhas reflexões, esse assunto. Mesmo com todos esses problemas e dificuldades, a atividade aconteceu.

O que se via eram olhares fixados na brincadeira tentando resolver o problema do embaraço. Todas estavam concentradas no foco e desafio proposto pela atividade tentando, com humor, desembaraçar os corpos. Segundo Maria *“nunca tivemos momentos como esse durante o curso”* (Relato colhido em 21/05/2008). Para Gloria, *“foi prazeroso poder brincar com as colegas; isto só nos aproximou ainda mais”* (Relato colhido em 21/05/2008). Foi

animador e recompensador perceber a expressão de satisfação manifestada nos rostos e corpos das alunas.

Finalizada a brincadeira, nossas reflexões se voltaram para a importância do outro e para a necessidade que sentiam de compartilhar atividades que proporcionassem interação e proximidade entre elas. Algumas alunas lançaram mão de suas memórias escolares e observavam que mesmo estando juntas há dois anos, não haviam tido nenhum contato corporal. Essa observação causou espanto em algumas e me fez comentar a contradição da situação considerando que vivemos numa cultura onde o toque entre colegas e amigos é um hábito frequente.

As colaboradoras também observaram que até aquele momento da formação - dois anos de curso -, o tema do brincar não tinha aparecido. Elas não haviam pensado sobre o valor social e socializante da brincadeira, sua força mediadora e produtiva, nem sobre a influência que ela, a brincadeira, pode exercer na formação de subjetividades.

Na aula seguinte apresentei para as alunas a relação das brincadeiras registradas no relato sobre as experiências com o brincar realizado no primeiro encontro (Anexo 1) Ressaltei também as três brincadeiras mais citadas: (1) de correr, (2) casinha, e (3) de roda. Constatei que essas brincadeiras apareceram em quase todos os relatos como uma experiência comum das alunas durante a infância. Vale lembrar que essas brincadeiras não dependem de materiais especiais, caros, ou consumidos de acordo com 'modismos'. Como as colaboradoras são provenientes de famílias de baixa renda, adquirir brinquedos para as crianças não era compatível com a condição financeira em que viviam.

Enquanto brincavam, as alunas 'voltavam' a ser crianças, ou seja, se dispunham a interagir, reaprender e conhecer o mundo, experimentando novas e revendo antigas sensações. Elas se dispunham, também, a revisitar lembranças que foram ou não vistas e apreciadas. Deslocavam-se das preocupações do mundo adulto. Se conheciam. Nesse clima extrovertido e cheio de humor, elas se valeram de suas memórias para contar sobre momentos onde podiam manifestar seu interesse por colegas, utilizando a brincadeira como recurso para satisfazer esse desejo.

Aos poucos, as reflexões sobre o brincar foram surgindo. Suzana explicita a importância do brincar dizendo: "*cresci, mas nunca deixei de*

brincar”. Para ela, “a vida com a brincadeira facilita o nosso dia-a-dia, as relações, e nos torna mais sensíveis pra lidar com o outro” (Relato em 29/10/2008). A brincadeira de casinha, em todos os textos e falas, reforça o papel da mulher como dona de casa, boa mãe e ótima esposa. Lílian relembra esses momentos ao dizer: “Eu ficava observando minha mãe arrumar a casa e cuidar, não era dos meus irmãos e sim dos sobrinhos” (Relato colhido em 21/05/2008).

Sobre a brincadeira de correr, anoto o depoimento de Tayná que enfatiza as aprendizagens conquistadas com o brincar: “na minha infância aprendi muito com essas brincadeiras. Fazer amizade, porque eu era muito tímida; aprendi a saber ganhar e perder” (Relato colhido em 21/05/2008). Outros pontos de aprendizagem que as alunas citaram foram: aprender a contar, fazer amizade, viver em comunidade, interagir com amigos, prestar atenção nos movimentos dos outros, respeitar limites, conseguir agilidade no corpo, criatividade, competição, romper a timidez, socializar, liberar energia, aprender a ter atenção, habilidade, velocidade (Relato colhido em 21/05/2008).

As brincadeiras citadas fazem parte do acervo popular e para brincá-las são necessários apenas poucos e simples objetos. As alunas também comentaram que elas próprias criavam ou utilizavam objetos facilmente encontrados como pedaços de pano, bonequinhas, frutinhas da época, varetas e outros.

4.2. Algumas considerações sobre as brincadeiras mais citadas

Nos comentários referentes às três brincadeiras mais citadas, observo que as colaboradoras reforçaram pontos positivos sobre elas. No caso das brincadeiras de correr, sublinharam a importância de “fazer amizades, desenvolver “habilidades no corpo”. Pedi que elas fossem mais específicas sobre essas habilidades. Para elas, tais habilidades incluem: “noção de espaço, higiene, lateralidade, reflexo e romper a timidez” (Relato colhido no dia 29/10/08).

Sobre a brincadeira de ‘casinha’, as alunas comentaram que servia para aprender a “zelar da casa” (Relato colhido no dia 29/10/08). Nesse item,

incluíram também habilidades domésticas e maternas, tais como “fazer comida”, “lavar”, “passar roupas” e “cuidar de crianças”. Os papéis sociais definidos para as mulheres delimitam essa brincadeira, tipicamente realizada e protagonizada por mulheres, mesmo quando pais e/ou irmãos participavam.

Os registros sobre as brincadeiras de roda geraram muitos risos e piadinhas porque uma das colaboradoras registrou que essas brincadeiras serviam “para pegar na mão de rapazes” (Relato colhido no dia 29/10/2008). Nesse grupo de alunas mulheres, quase todas casadas, esse tipo de revelação e memória produziu um murmurinho jocoso, inquietação e gestos de surpresa. Comentamos sobre como as brincadeiras ‘permitem’ ações quase sempre controladas, impedidas e, assim, produzem maneiras alternativas de relação entre os participantes. No caso, a brincadeira de roda vai além da mediação produzindo uma condição de possibilidade para que experiências afetivas ocorram, sem o olhar regulador dos adultos e parentes e sem a timidez paralisante dos participantes.

Parte do acervo popular, essas brincadeiras mais citadas ofereciam ao grupo uma oportunidade de experienciá-las, principalmente considerando que nenhuma delas exigia material especial ou habilidades específicas. Também considere que, como todas eram mulheres, a brincadeira de casinha seria um instrumento poderoso para aproximar-nos de momentos significativos que elas poderiam reconstruir através da memória do brincar compartilhando-os com as colegas.

4.3. Brincando de observar

Nesta parte do trabalho concentro-me, então, nas três brincadeiras mais citadas pelas colaboradoras. Decidimos que dedicaríamos um encontro para cada uma dessas brincadeiras e, paralelamente, daríamos continuidade às nossas sessões de reflexão.

Definimos em conjunto que no encontro seguinte realizaríamos brincadeiras de correr. A decisão foi acompanhada de cuidados levantados pelas próprias alunas, sobre o que elas deveriam vestir e calçar para participar das brincadeiras.

Fui surpreendido, ao encontrá-las, porque em vez de se organizarem

para as brincadeiras de correr, de pique-pegas, como havíamos planejado, as alunas resolveram alterar a programação. Substituíram as brincadeiras de correr por duas outras. Segundo elas, essa alteração havia sido necessária *“devido à dificuldade dos sapatos que calçavam, a falta de resistência para correr e, principalmente, o cansaço devido à intensa jornada de trabalho”*. No lugar das brincadeiras de pique-pegas, trouxeram brincadeiras que também foram muito citadas no registro inicial: ‘queimada’ e ‘pular corda’.

Minha surpresa não foi declarada. Achava que havia uma contradição, pois tanto a queimada como a brincadeira de pular corda exigia destreza e agilidade corporal e os sapatos que normalmente usavam também não seriam propícios para participar de tais brincadeiras. Mas... Deixei que a alteração fosse efetivada.

Como aquela seria a primeira vez que realizaríamos e discutiríamos uma brincadeira da escolha das alunas, fui movido pela curiosidade de observar como seria organizada a brincadeira e como seria o envolvimento entre elas. Novamente, apoiando-me em Silverman (2009), entendi que “atenção cuidadosa à maneira como os participantes produzem localmente contextos para sua interação” (p. 203-204) era uma estratégia fundamental para conhecê-los e compreender como criavam e estabeleciam vínculos entre o brincar e o aprender.

O grupo sugeriu então que nos deslocássemos para o espaço fora da sala. Pensei rapidamente: quebraram as grades que separavam as salas de aula do universo externo a ela. Fiquei observando o deslocamento da sala de aula para o pátio e me espantei com a alegria e excitação que demonstravam. Pareciam mesmo terem voltado à infância. Não foram discretas ao se manifestarem sobre essa mudança. Falavam alto, gesticulavam, tocavam-se, quase se empurrando para fora da sala. No trajeto, soube que ainda não tinham rompido com o espaço da sala de aula sendo essa a primeira vez que uma aula aconteceria no pátio externo da escola.



Figura 32 - Alunas no pátio externo – jogo de queimada

Fiquei ainda mais surpreso ao chegar ao local e perceber que algumas alunas já estavam preparando com giz o desenho da quadra para o jogo de queimada. Foi prazeroso saber que o momento de aquecimento, também pensado por elas, foi realizado com a brincadeira de pular corda. A interação podia ser percebida principalmente na negociação que faziam sobre a velocidade que a corda seria movimentada. Concessões e recomeço configuraram esse momento.

Durante o aquecimento, com a brincadeira de pular corda, as alunas cantaram dois refrões muito conhecidos na região⁸ enquanto se moviam para entrar, para realizar as ações que a letra sugere e para sair da brincadeira, ou seja, parar de pular corda:

Refrão I

*Um homem bateu em minha porta e eu abri,
Senhoras e Senhores ponham a mão no chão...
Senhoras e senhores pulem de um pé só...*

⁸ Autor anônimo.

*Senhoras e senhores dêem uma rodadinha
E vão pro olho da rua.*

Refrão II

*Diga a idade do seu namorado,
é 1, 2, 3, 4...*



Figura 33 - Alunas durante a brincadeira de pular corda

Nesse segundo refrão, a sequência de números segue até que a pulante erre. O número que ela errar – e parar - corresponde à idade do namorado. Como já conhecia essa brincadeira, lembrei-me da situação em que alunos e alunas de aproximadamente 10 a 12 anos erravam propositadamente assim que o refrão ia se aproximando do número vinte, ou seja, do número referente à idade do namorado... Elas e eles não gostavam de passar dos vinte pulos, para evitar a crítica dos colegas, em tom de zombaria, que geralmente gritavam repetidas vezes: *“Seu namorado é velho, seu namorado é velho!”* Nesse sentido, entre continuar brincando e ser zombado pelos colegas – ter um namorado velho – a opção era interromper a brincadeira. Mais tarde comentei

sobre essa situação com as colaboradoras e elas também se lembravam de evitar que isso acontecesse, escolhendo parar de brincar.

Após o aquecimento, as alunas escolheram no ‘par ou ímpar’, dois times para a brincadeira da queimada. Percebi o interesse das alunas em participar da escolha dos times. Falavam muito e ao mesmo tempo, riam ao lembrar que na infância sempre escolhiam seus times dessa forma, favorecendo as colegas com quem tinham mais afinidade.

As colaboradoras haviam confeccionado uma bola de pano para a brincadeira. Segundo elas, uma bola assim facilitava o trabalho em escolas públicas, frequentemente carentes de material para jogos e outras atividades.

Durante a brincadeira, parecia que não estávamos dentro de uma escola: as alunas tiravam os sapatos, as pulseiras, amarravam os cabelos, se desvencilhavam de acessórios e peças de roupa para que os corpos ganhassem maior mobilidade e flexibilidade. Duas crianças, filhos de funcionárias da escola, que passavam pelo pátio naquele momento, não resistiram à tentação e pediram para brincar. A energia cresceu e as colaboradoras ficaram ainda mais envolvidas na brincadeira, chamando a atenção dos adultos que transitavam pelo pátio e que se sentiam atraídos a ponto de pararem para ver.

Terminada a brincadeira, sentamos ali mesmo no pátio e iniciamos nossas reflexões. A aluna Maria dos Remédios começou dizendo que sua memória havia sido ativada e recordou momentos de sua infância: *“na roça a gente brincava e depois tinha que tomar banho na bacia com água fria”* (Relato colhido em 05/11/2008). Outra aluna, Elaine, também puxando fios da memória, reclamava: *“eu tinha medo de brincar com os homens, porque queimava forte, doía muito”* (Relato colhido em 05/11/2008).

Tomar banho de água fria ou ser ‘queimada’ com força por um colega são lembranças que expandem a noção de brincadeira para além de sua associação ao prazer. Bujes (2000) nos ajuda a pensar que ao brincarmos, exercitamos um misto de sensações, não necessariamente agradáveis, a perda, a angustia, a frustração, o medo, a excitação, a dúvida, mas, certamente importantes para nossa constituição como sujeitos.

A autora nos mostra uma condição que, aos poucos, foi sendo observada no decorrer dessa investigação. Nas memórias do brincar – e isso

foi tema que as alunas perceberam e comentaram – carregamos sensações contraditórias que não se resumem nem são necessariamente de prazer. Ao nos darmos conta disso, ganhamos a oportunidade de pensar a perda, a frustração e o medo, por exemplo, como elementos indissociáveis das nossas vivências do brincar. São elementos que também produzem nossas maneiras de ser e de entender quem somos.

4.4. Roda mundo, roda-gigante, roda-moinho, roda-pião...



Figura 34 - Sessão de reflexão após a brincadeira de queimada

O local que as colaboradoras escolheram para essa brincadeira fica em frente para o refeitório da escola, ao lado da casa do caseiro. É aproximadamente três vezes maior que a sala onde elas têm aulas. O piso é asfaltado e delimitado por paredes laterais, com aberturas para todos os lados emprestando uma sensação de liberdade que favorecia o brincar com a fantasia de que estivéssemos realmente na rua. Como o espaço é a céu aberto, naquele dia, estrelas e lua compunham o cenário.

Por escolha das alunas, quase todas as aulas práticas, depois desse dia, foram feitas nesse espaço. Quando chegava à escola as alunas já estavam no local. Diferentemente dos encontros anteriores, ninguém se atrasou. Todas

estavam lá antes de mim. Penso que Brougère (2004) explica o fato na afirmação: “O desejo é socializado ao tomar as formas propostas, seja pelo ambiente, seja pelas diferentes mídias das quais o brinquedo faz parte” (p. 32).

Refleti sobre como criar oportunidades para incrementar o repertório lúdico dessas futuras professoras e intensificar suas relações inter-pessoais. A idéia de ‘levar a sério’ a brincadeira criou uma movimentação em busca de parcerias e, ainda, de exploração de objetos – a bola da queimada, a corda de pular e outros, como discutirei posteriormente. A comunicação entre pares e a expressão através de múltiplas linguagens – oral, gestual, cinestésica, visual – reúne o grupo para descobrir regras e tomar decisões com relativa autonomia.

Para a brincadeira de roda as alunas formaram um círculo girando para um lado e para outro de forma livre, sempre de mãos dadas. Elas cantaram e jogaram versos.



Figura 35 - Alunas durante a brincadeira de roda

Cantigas tradicionais de roda como ‘Atirei o pau no gato’, ‘Terezinha de Jesus’, ‘Alecrim’ e ‘Peixe vivo’ foram lembradas e ‘performadas’, como se vê na imagem abaixo.



Figura 36 - Aluna jogando verso na brincadeira de roda

Durante a atividade, a empolgação era visível. A ciranda condensou, naquele momento, infância e juventude. A liberdade expressiva era marcante e a imagem acima registra um exemplo desse momento: no meio da roda, braços cruzados sobre o peito - gesto de afeto e entrega a si mesma – cabeça levemente inclinada para a lateral e largo sorriso são gestos que demonstram o envolvimento e a ‘contaminação’ subjetiva que o brincar instaurou na experiência das alunas. Havia tensões, como, por exemplo, empurrar uma colega para o centro da roda, desafiando e buscando descobrir um pouco da história daquela colega, seus pudores, suas vergonhas, suas inibições.

Foi bonito ouvir improvisos de frases, em geral românticas, feitas para ex-amores, amigos, amigas, e familiares quando jogavam versos ou utilizavam os refrões das canções. Elas haviam contado que a brincadeira de roda era uma oportunidade de pegar na mão de um homem. Ainda segundo elas, a espontaneidade da brincadeira criava, também, um momento oportuno para se declararem para seus amados através de versos ou canção.

Aproveitando a emergência dessas memórias, insisti nas lembranças que o brincar de roda reavivava. As respostas indicam como o brincar facilita a

expressão de afetos. Uma aluna disse: *“Fez-me lembrar dos meninos bonitos. Utilizava as brincadeiras para jogar versos e se declarar”*. Outra – que pediu para não ser identificada - complementou: *“Fez-me lembrar de quando brincava de salada mista”* (Relato colhido em 08/10/08). Perguntei: Como se brinca? Ela descreveu: *“Feche os olhos de uma pessoa, e sai apontando para alguém do sexo oposto, fazendo a seguinte pergunta: É este? É este? Quando a pessoa disser que sim, quem está tapando os olhos pergunta: É pêra, uva, maçã ou salada mista? Cada fruta se vincula a uma ação. Pêra, um aperto de mão; uva, um abraço; maçã, um beijo no rosto e salada mista, beijo na boca”* (Relato colhido em 08/10/08).

Foi curioso saber que existia negociação e cumplicidade entre as meninas quando brincavam de “salada mista”. Quando a pergunta “É este?” se dirigia ao rapaz pretendido, um beliscão de uma colega sinalizava para que a jogadora pudesse ‘escolher’, e ‘acertar’, o rapaz e a ação de seu interesse.

Outros comentários significativos sobre o brincar, especificamente relacionados à educação infantil, foram surgindo e sendo discutidos pelo grupo. Os temas recorrentes diziam respeito à importância e necessidade de trabalhos com o brincar para a formação da criança; o pouco acesso das crianças sobre as brincadeiras de roda; os riscos que as crianças corriam ao brincar nas ruas. As alunas também comentaram que se sentiam ingênuas em relação às crianças de hoje. Para elas, as crianças de hoje crescem numa cultura da malícia, possível reflexo de uma adultização precoce das experiências vividas.

Essas considerações são importantes, pois demonstram os vínculos que essas alunas estavam criando com suas futuras alunas e alunos. Não se trata apenas de dar importância ao brincar, como diziam, mas pensar em como o brincar pode ganhar sentido nessa cultura que, cada vez mais cedo, retira a brincadeira da esfera educacional e da formação de professores e alunos.

Em relação à cultura lúdica, Kishimoto (1996) argumenta que o jogo, em uma proposta educativa, nunca pode estar dissociado "do conjunto de elementos presentes no ato de ensinar" (p. 74). Assim, a fala das alunas soma-se à do autor, enfatizando a necessidade de se trabalhar o jogo/brincadeira nos diferentes contextos educativos, como aliado pedagógico na formação dos indivíduos, das suas subjetividades.

Conforme comento anteriormente, a estrutura curricular do Curso de

Magistério do Instituto de Educação de Goiás, não contempla nenhum componente voltado para o estudo e prática do brincar. Lembrando Bujes (2000), o argumento em favor do brincar como parte da formação, está tradicionalmente “associado ao efeito de canalizador de tensões, ao seu papel na recuperação das exigências do trabalho de sala de aula, à sua função civilizadora pela conquista paulatina da autonomia” (p. 215). Novamente, ficam de fora as possibilidades produtivas do brincar e as oportunidades de se investigar “que efeitos os significados atribuídos ao brinquedo e ao brincar pela literatura pedagógica acabam por imprimir às práticas a eles relacionadas, na educação das crianças pequenas” (BUJES, 2000, p. 220).

4.5. Brincando de Casinha

Refrigerante, lanchinho e muita animação. Era o dia marcado para a última atividade das três mais indicadas pelo grupo. Para minha surpresa, neste dia, as alunas não compareceram, exceto uma delas que veio buscar o material sobre jogos que eu havia prometido.

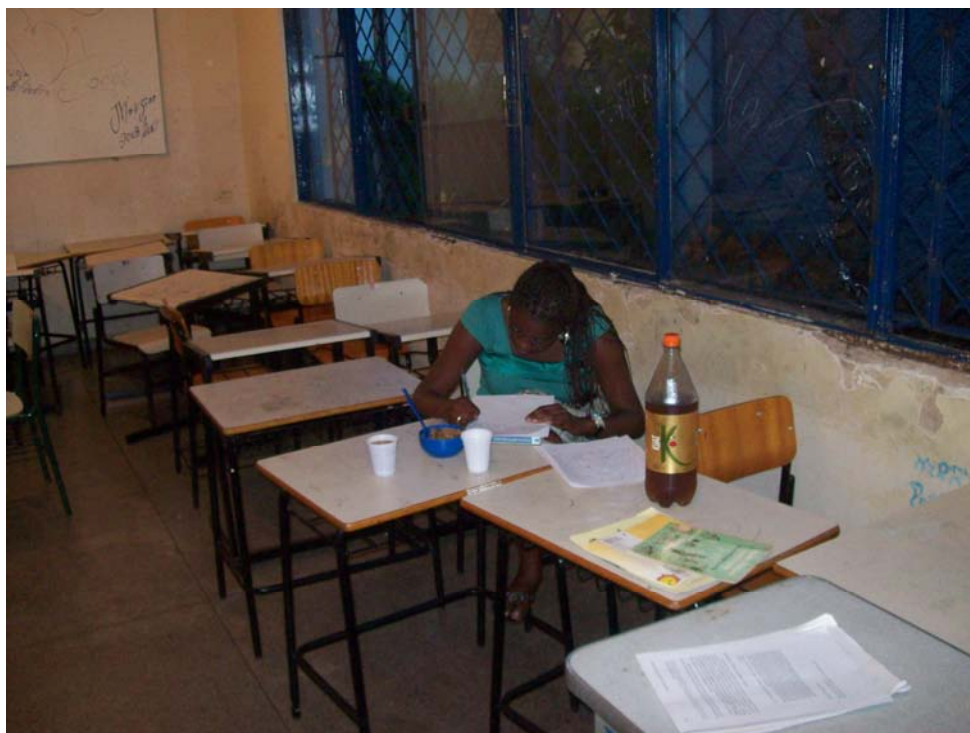


Figura 37 - Única aluna para confraternização

A ausência das alunas foi justificada pela mudança no calendário escolar ocorrida naquela semana. Nosso encontro era sempre às quartas-feiras e, na segunda-feira, apenas dois dias antes, a secretaria da escola marcou conselho de classe para entrega de notas. Eu havia conseguido duas aulas seguidas com a professora Reinilde. Teríamos a chance de realizar a brincadeira de casinha, faríamos a discussão final de todo o processo, e ainda, uma confraternização. No entanto, mesmo com apenas uma aluna, a confraternização aconteceu.

Mais uma vez o trabalho de campo foi interrompido pela escola, sem qualquer aviso prévio. Minha indignação era grande: Será que a escola realmente se preocupa com a formação dos alunos? Concluir a pesquisa com a brincadeira da casinha era muito importante, pois me ofereceria a oportunidade de observar como as alunas projetariam e se organizariam para esse momento. Afinal, sendo um grupo de mulheres, essa brincadeira poderia desencadear muitas reflexões e posições subjetivas que enriqueceriam as relações entre elas, o processo de brincar e suas identidades como professoras.

Que lembranças seriam desenterradas para que a brincadeira de casinha tomasse um caráter de ligação entre passado e presente e, ainda, entre presente e futuro, como docentes? Não tive outra opção senão esperar o próximo ano. Senti medo de que esse adiamento comprometesse o engajamento das alunas gerando desmotivação e desinteresse sobre um processo que estava se desenvolvendo com muita vibração e vontade.

Quando voltei à escola, em fevereiro do ano seguinte (2009), as alunas me receberam com entusiasmo. Para mim, essa receptividade sinalizava positivamente para a continuidade do trabalho. Elas se desculparam pela ausência no último encontro e se comprometeram com a conclusão da pesquisa. Marcamos mais dois encontros, um para a brincadeira da casinha e outro para a avaliação final do processo.

Na semana seguinte realizamos a brincadeira da casinha, a única que aconteceu dentro dos limites da sala de aula. As carteiras foram deslocadas para um canto da sala abrindo espaço para a imaginação de cada participante que poderia construir seu 'ambiente doméstico' da forma como lhe conviesse. O grupo responsável pela atividade daquele encontro havia solicitado aos

colegas que trouxessem materiais e brinquedos que pretendiam utilizar. Apenas quatro alunas, por esquecimento, não trouxeram materiais. Mesmo assim, com a participação das outras, a sala recebeu lençóis, panelinhas, roupinhas, objetos de maquiagem, banheirinhos, carrinhos, mamadeiras, bicos, bonecas, etc.

Os brinquedos caracterizavam objetos e utensílios domésticos, artigos pessoais e decorativos. Era como se elas estivessem revivendo afazeres domésticos, obrigações que tiveram que cumprir, sonhos familiares e, principalmente, funções femininas de criação, formação e manutenção dos laços maternos. Elas reviviam, lembrando Barthes, um modo de “preparar a menininha para a causalidade doméstica, “condicioná-la” para a sua futura função de mãe” (BARTHES, 1982, p.41).



Figura 38 – Alunas brincando de casinha

Valeu a pena esperar e poder apreciar o cenário criado pelas alunas. A boa vontade em contribuir chamou-me a atenção. Uma aluna nos mostrou caixas com figurinos de bonecas, herança da mãe que confeccionou tudo aquilo enquanto ela era ainda criança. Com muita dificuldade, as caixas foram trazidas no ônibus. Estas caixas tinham um significado especial: mostrar a

beleza dos figurinos e principalmente a memória de sua mãe. A aluna nos contou, com os olhos em lágrimas, que *“Foi o melhor presente que minha mãe me deixou, por isso tenho muito carinho por essas roupas que ela mesma fazia para brincar”* (Relato colhido em 11/02/09).



Figuras 39 e 40– Caixa com roupinhas confeccionadas pela mãe de uma aluna



Figuras 41 e 42 – Roupinhas confeccionadas pela mãe de um aluna

Outro fato curioso foi o de uma aluna negra que trouxe uma boneca negra. Mesmo não tendo filho, ela criou uma situação imaginada na qual conversava com a boneca, acariciando, amamentando e, quando a criança (boneca) chorava (imaginando que...), a aluna a apertava e balançava, possivelmente manifestando seu desejo/jeito de ser mãe... Seu sorriso manifestava o prazer e a felicidade de ser a mãe de uma criança. Enquanto

brincava, ela olhava para mim e dizia: *“Olha, professor, meu filhinho não é lindo? Não parece com a mãe?”* (Relato colhido em 11/02/09).



Figura 43 - aluna brincando com sua boneca

Nesse momento, o brincar cria um trânsito entre memória, imaginação e realidade. O corpo da aluna envolve o da boneca e seus gestos parecem querer animá-la, cantarolando brincadeiras enquanto toca a boneca de maneira carinhosa. A intimidade entre mãe e filha é manifestada e mediada por uma brincadeira que, embora fruto da imaginação, realiza-se através de um prazer que humaniza a experiência da aluna fazendo-a vivenciar uma realidade subjetiva.

Na brincadeira de casinha pude observar as alunas quase que individualmente. Uma delas, que se destacava pelo seu comportamento ‘rebelde’, demonstrava com frequência que não tinha interesse nem pelas propostas, nem pela escola. Nos primeiros encontros com a turma percebi essa atitude de desinteresse e desmotivação dessa colaboradora, que frequentemente se mostrava mal-humorada e fazia comentários e gracejos que demonstravam desprezo por algumas colegas. Com o início das aulas práticas e a saída da sala me dei conta de que ela dava sinais de transformação.

Começou a participar das propostas e, de forma inesperada, estabeleceu laços de amizade com colegas do grupo.

Para a brincadeira de casinha, ela não trouxe nenhum brinquedo. Para minha surpresa, ela fez questão de brincar. Com uma toalha de banho improvisou um corpo de bebe, colocou um boné na 'criança' e saiu interagindo com outras 'mães' dizendo: *"olha professor, meu filho... vai ser um 'mala' quando crescer"* (Relato colhido em 11/02/09)⁹. Martins (2006) fala que a imagem: "questiona e discute a necessidade de rever e ambientar o conceito de valor num mundo onde experiências do cotidiano sugerem novos modos de perceber, sentir e pensar" (p. 7).



Figura 44 - Aluna improvisando um boneco com pano

Em sintonia com o comentário do autor, a imagem dessa aluna, além de mostrar a criança improvisada, revela um olhar forte e um gestual menos conectado com a brincadeira. Além disso, chama a atenção o cenário da parede da sala de aula que, de maneira imprevista, reforça a condição de

⁹ No dicionário Aurélio, 'mala', em "linguagem popular significa pessoa enfadonha, maçante. Entretanto, o termo é usado frequentemente para indicar uma pessoa ameaçadora para a comunidade, geralmente ligada a comportamentos de contravenção.

contravenção, vandalismo e irresponsabilidade que a idéia de ‘mala’ projeta e sugere. Será que os pichadores, frequentadores da escola, poderiam ser todos chamados de ‘malas’?

O final da brincadeira se deu com o término do horário de aula. Quando o sinal tocou pensamos em deixar o espaço desocupado para a próxima atividade que aconteceria com a professora de matemática. Fui surpreendido com a presença da professora na porta da sala que aguardava minha saída. Percebi que havia certa curiosidade de sua parte sobre o que estava acontecendo. Convidei-a para entrar e ver o trabalho, e expliquei sobre a proposta. Sua reação foi de encantamento ao ver o cenário montado e as alunas ainda envolvidas na brincadeira. Dizia ela: “*Somos carentes deste tipo e trabalho aqui na escola*” (Relato colhido em 11/02/09). Tínhamos extrapolado nosso tempo de 50 minutos e as interações não terminavam.



Figura 45 - Aluna montando a casinha

Foi com certa dificuldade que consegui finalizar a brincadeira e organizar novamente as carteiras da sala para a próxima aula. O último encontro da pesquisa aconteceu ainda em fevereiro (2009). Nesse dia tivemos uma rápida

discussão sobre o processo desenvolvido até então e solicitei que elas registrassem, por escrito, um comentário sobre como a proposta de brincar e refletir sobre a brincadeira teria contribuído para sua formação.

As alunas escolheram um espaço no final do corredor que dá acesso às salas para fazer esta avaliação. A professora Reinilde, regente da turma, também participou desse encontro e pode ser vista na figura abaixo, de pé, no centro-esquerdo da imagem, de saia e blusa estampada, cabelo negro e preso, usando óculos, próximo a uma aluna. A parede ao fundo, bem deteriorada, e as janelas sem vidros, são, novamente, mais uma evidência do cenário de descaso que caracteriza os espaços físicos dessa escola.



Figura 46 - Alunas e professores comentando sobre o processo

Registro minha impressão crescente, comentada anteriormente, de que sair ou estar fora da sala traz mais motivação para o trabalho propiciando que elas participem da construção/adequação do ambiente. Conversas, gestos e risos revelam uma fratura na solidez dos processos rotineiros frequentes na formalidade da instituição.

As alunas falaram das lembranças da infância, da família, da rua, dos quintais, rios e dos colegas com quem brincavam. Também se lembravam da

falta de dinheiro para comprar brinquedos e da improvisação que garantia a realização das brincadeiras. Conforme afirma Bujes (2000), reforçando essa condição,

ao examinarmos os jogos/brinquedos como objetos culturais precisamos ter presente que seu papel na constituição de identidades está também atravessado pelas questões de acesso a tais artefatos determinado de forma bastante decisiva pela classe social (p. 211).

Segundo uma das alunas: *“as atividades e discussões contribuíram muito para a nossa formação. Foi unânime a aceitação do trabalho, a riqueza que ele proporcionou e que proporcionará na nossa vida e prática escolar”* (Relato colhido em 18/02/2009). Outra aluna destacou o fortalecimento das relações entre elas como fator de impacto do projeto. Para ela, *“estamos mais próximas, inclusive para assuntos pessoais que antes não eram colocados. Durante as aulas de outras disciplinas não temos mais vergonha de perguntar ou mesmo de opinar, temos a sensação de estarmos entre família* (Relato colhido em 18/02/2009).

Apesar das dificuldades e empecilhos que foram aparecendo, avalio que as aulas aconteceram de forma satisfatória. Além do crescente envolvimento das alunas, sua participação nas discussões também foi se aprofundando e fazendo emergir pontos que reorientavam suas perspectivas sobre o brincar e sua efetiva importância no processo educacional.

Uma conversa informal com a diretora da escola, após o encerramento do trabalho de campo, revelou um fato que animou minha determinação para continuar trabalhando com esse tema. De acordo com ela, algumas alunas estavam recriando as práticas vivenciadas durante a pesquisa com seus alunos. Mesmo sem estarem formadas, algumas já trabalham como professoras em pequenas escolas de suas comunidades, conforme mencionei em capítulo anterior. Além disso, a diretora me relatou que percebe as alunas mais tranquilas e menos inibidas para participar de atividades corporais que, no cotidiano da escola, têm contribuído para estabelecer uma relação mais solidária entre professores e alunas.

Brincadeiras, brinquedos e brincar permitem descobrir limites pessoais, riscos morais e possibilidades abertas (inocentes e/ou perigosas) existentes nas relações entre os indivíduos. Enquanto educador, permite-me compreendê-

las como instrumentos válidos para, no fazer pedagógico, proporcionar aos alunos experiências interpessoais vivenciadas através desses artefatos culturais. Compreender as brincadeiras no âmbito pedagógico é abraçá-las como portadoras de vivacidade, de perigos que devem ser trazidos à tona através da relação com o que é diferente, com o inexplorado, com o desconhecido.

Larrosa (2000), ao falar do riso – um aspecto comum das brincadeiras –, também nos ensina que a brincadeira e o brinquedo podem nos jogar no mundo das incertezas e que, muito mais do que problemático, esse jogo pode nos fazer mais conscientes de nossos limites ou, como ele diz, é “só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, [que] está a possibilidade do devir” (p.181). Esse devir reside no limiar entre quem eu sou, quem eu deixo que os outros vejam e quem eu reinvento para mim e com os outros. Essa reinvenção pode ser alinhavada e costurada através das possibilidades abertas pelo brincar. A tensão da reinvenção está relacionada com a formação onde “só são formativas as experiências em que se faz a prova da própria identidade” (LARROSA, 2000, p.181). No processo educativo, as tensões, negações e destruições são elementos chave para que professores e alunos embarquem na aventura do conhecimento.

CAPÍTULO V

Imagens e histórias:

Como brincadeiras contam de nós e dos outros

No capítulo anterior apresentei as brincadeiras citadas pelos alunos, o processo das aulas e as propostas práticas realizadas durante o trabalho de campo. Apontei particularidades que se assemelham, ou que destacam histórias e memórias colhidas durante o trabalho. Detalhar o processo prático me fez compreender, de maneira mais concreta e profunda, como a brincadeira favorece a interação, contribui para formar uma visão flexível de si e do mundo e estimula a imaginação. A compreensão renovada e ampliada sobre o valor das brincadeiras na formação de professores intensificou minhas inquietações e provocou impulsos que me fazem seguir adiante.

Estar em campo como pesquisador me fez experimentar diferentes dimensões da educação, particularmente sua dinamicidade. Desde quando me formei em 2000, exerço a função de professor e estou diariamente em sala de aula. Agora cumpro um papel de professor pesquisador, tentando reunir ação e reflexão num processo que visa aprofundar minhas concepções não apenas sobre a situação de ensino – a convivência na sala de aula – mas sobre o brincar como aliado nessas situações. Entendo que esse papel de professor pesquisador vai me acompanhar e essa compreensão advém do tipo de olhar e envolvimento que tenho mantido com outras turmas que não são foco dessa pesquisa. As interações que mantenho com meus alunos – desde que ‘incorporei’ a pesquisa como integrada ao ensino – e as propostas que faço, acato ou negocio com eles tornaram-se elementos sobre os quais me debruço para pensar minha prática e minha subjetividade como profissional. Não posso negar que esse processo é sofrido. Tive medo e insegurança, e algumas vezes me perguntava: como este trabalho pode contribuir para pensar a formação de professores? Como pode influenciar minha prática docente?

Posso afirmar que a contribuição deste trabalho tem, primeiro, um impacto em mim. Já fiz referência ao meu ‘olhar pesquisador’ iniciado com

essa investigação. Esse olhar busca por detalhes, por formas de compreender que não se satisfazem com pensamentos fixos, regulares. É um olhar que quer ver de muitos lados, para muitas direções. A cada dia reforço esse desejo e caminho com ele para as aulas e para a vida, para diálogos e, principalmente, para a escuta. O mestrado em Cultura Visual me permitiu refletir sobre e com imagens, fazendo expandir os modos de relacioná-las com a prática docente, com a escola, com meu cotidiano profissional.

Assim, faço um recorte nesta pesquisa trazendo neste capítulo imagens e falas que registrei durante a observação. O foco está em duas alunas que se destacaram com suas histórias, vivências e contribuições, fazendo-me refletir sobre alguns pontos que discuto a seguir. Escolhi essas alunas porque elas representam duas posições contrastantes, duas histórias diferentes reunidas pelas brincadeiras. Essas alunas se destacaram não apenas pelo modo inusitado ou até mesmo contraditório, como compartilharam suas histórias mas, também, pelo teor e envolvimento que essas histórias geraram. Apesar de ter registrado uma grande quantidade de comentários sobre as alunas, centro as questões das alunas escolhidas em torno da brincadeira de casinha porque essa experiência mostra claramente as diferenças e contrastes que podem ser gerados a partir de uma mesma brincadeira.

5.1 Como minha mãe ...

Vanderléia Avelino, protagonista da primeira história tem, aproximadamente, 35 anos e 1.65 m de altura. É magra, sua pele é clara. É casada, tem dois filhos e adora sua casa. Ela se destacou durante as aulas mostrando interesse pelas propostas de trabalho. Sobre si mesma, diz: *"sou uma pessoa extrovertida, que conversa muito, que gosta de estar em contato com outras pessoas"* (Relato colhido em 14/05/2008). Há alguns anos atrás, Vanderléia perdeu sua mãe e recebeu de herança uma caixa de roupas, sapatos e bolsas de bonecas que a mãe guardava. Segundo ela: *"este foi pra mim o melhor presente que ela me deixou. Minha mãe sempre brincava comigo!"* (Relato colhido em 11/02/2009). A fala da aluna revela a importância do tempo que sua mãe dedicava para as brincadeiras em família. Esse fato é reforçado pela herança deixada: uma "caixa de coisas de brincar".



Figura 47 - Aluna apresentando o figurino das bonecas

Observei o cuidado com que Vanderléia apresentava para as colegas e para a foto, os modelos de roupas de boneca que a mãe juntou. Além do cuidado ao apresentar, também observei o modo como ela manuseava cada peça, deixando transparecer zelo e cuidado por algo muito valioso. Esta imagem me faz lembrar a trajetória da aluna durante as aulas. Cautelosa, ela não se expunha facilmente. Porém, com a ‘caixa de coisas de brincar’ a reação foi diferente. Demonstrava prazer em compartilhar com as colegas sua herança, suas lembranças da mãe, suas histórias do tempo que passaram juntas brincando.



Figura 48 - Montagem da casinha

Na imagem acima (Figura 48) as alunas ao fundo aguardam a montagem da casinha. Uma delas já segura sua boneca, esperando o momento para interagir, iniciando a brincadeira. É tocante perceber o envolvimento da aluna ao preparar a exposição de suas peças para começar a brincadeira.

Montar a casa transporta o brincante para um mundo de faz-de-conta. O mundo de faz-de-conta é um mundo simbólico de Vanderléia, onde “os significados se vinculam às experiências subjetivas e são incorporadas às práticas culturais” (MARTINS, 2006 p. 06). Sua corporeidade vivida reflete as experiências da cultura, de sua própria história e as histórias dos outros. Para Miriam Rabelo (2008) “o corpo nos enraíza no mundo da cultura e da história (...), nos enreda nas ações dos outros e faz os outros inevitavelmente participarem de nossas ações” (p.109). A aluna se envolve e envolve as colegas em seu mundo, nesse seu corpo constituído sensivelmente através de conhecimento vivido.

No momento desta brincadeira, as alunas que não trouxeram seus brinquedos foram seduzidas a participar, criando brinquedos a partir de objetos que estavam disponíveis, como blusas, chapéus e papéis, além de pedirem emprestadas as bonecas e roupas trazidas pelas colegas. Essa representação

do sujeito "mãe zelosa" que permeou a brincadeira de casinha, me fez refletir sobre como essas mulheres se mostravam no ambiente do brincar. Revi imagens cotidianas de cuidado com a casa, com o marido, com os filhos e pensei em como essas representações continuam imbricadas, de maneiras diferentes, na realidade. Conforme esclarece Louro (1997) "Essas representações não são, contudo, meras descrições que *refletem* as práticas desses sujeitos; elas são de fato, descrições que os *constituem*, que os *produzem*" (p. 99, grifo meu). Louro, ao falar das representações de professoras, nos permite estender suas observações a esse grupo de alunas do magistério para refletir sobre como as brincadeiras oferecem oportunidade para que representações subjetivas de maternidade, gênero e família - com seus diversos papéis - constituam e produzam essas posições de sujeito na sala de aula.

Nas imagens abaixo (Figuras 49 e 50) vemos a forma organizada como bolsas e sapatos femininos, com suas cores e modelos bem variados, estão expostos. As peças possuem uma caixa exclusiva para serem guardadas. A Figura 50 mostra como a aluna alinhou as peças e reuniu os pares de sapatos. As peças foram organizadas em cima de uma carteira da sala e evidenciam um contraste entre a limpeza das peças e o tampo rabiscado e desenhado que encontramos comumente nessas carteiras.



Figura 49 - Acessórios das bonecas



Figura 50 - exposição de bolsas e sapatos

Na Figura 50 vemos um boneco com suas vestimentas: calça, bonés, chapéu, fita e objetos do universo masculino. Dentro da caixa rosa encontramos blocos de construção (que remete à profissão, possivelmente de engenheiro ou arquiteto), uma miniatura de cavalo, duas bolsas, um vaso de flores, um pião, prendedores de cabelo e um cobertor xadrez no qual se assenta o boneco, dando uma idéia de conforto em meio à quantidade de objetos guardados na caixa.



Figura 51 - Boneco na caixa com alguns objetos

Trazido pela aluna, o boneco que se encontra na caixa de brinquedos (Figura 51), guarda semelhança com um padrão estético de beleza masculina propagado pela mídia, ou seja, corpo “sarado”, peito e abdômen bem definidos, rosto fino emoldurado por cabelos bem cortados e sorriso marcado por dentes perfeitos e olhos azuis. A utilização da imagem do corpo como produto é típica da indústria capitalista e, como tal, nos lembra que “a lógica do corpo perfeito é o resultado das marcas da cultura pós-moderna, que potencializam o olhar sobre o corpo e a ditadura da boa forma” (OLIVEIRA, 2008, p. 1). Nesse sentido as representações do corpo masculino fundam-se no hedonismo e são difundidas através dos diferentes espaços do cotidiano por meio de mensagens embutidas nas brincadeiras, nos brinquedos, nas imagens. Ao representar sujeitos, os brinquedos moldam posições a serem seguidas, desencadeiam desejos e práticas de vestir e comportar-se. As bonecas e bonecos representam posições de sujeito: mulheres, filhas/os, homens, mães/pais e famílias.

Observei o cuidado que Vanderléia teve ao forrar o chão, criando um espaço delimitado e especial para expor os brinquedos. Ela trouxe a colcha para este fim e mencionou que *“queria arrumar um espaço bem limpinho”*.

Vanderleia também conta que sempre teve uma ligação profunda e forte com a mãe. Segundo relata, além do vínculo materno, *a “amizade, confiança e respeito entre nós era maior. Com muito orgulho posso dizer que sou uma pessoa de bem, batalhadora e insistente com meus ideais. Quero que meus filhos sejam também frutos da educação que tive de minha mãe”* (Relato colhido em 11/02/2009). Os diálogos com Vanderléia eram cheios dessas lembranças e projeções que tinham a mãe como referência fundamental. Percebi que a emoção tomava conta dela quando tocava as peças de roupas confeccionadas por sua mãe. Com olhos lacrimejantes contava de suas memórias de brincadeiras descrevendo a mãe sentada no chão com a caixa de coisas de brincar. Para Vanderléia, aqueles eram *“momentos de felicidade que tornavam mágico aquele dia”*. Segundo a aluna, sua mãe não perdia a oportunidade de ensinar coisas da vida enquanto brincavam e, ainda emocionada, avalia: *“Para mim nenhum outro brinquedo e nem outro momento era tão importante”* (Relato colhido em 11/02/2009).

Segundo a Revista Educa/Rede (VIDEO-AULA, 2008), “é importante incorporar a brincadeira na rotina familiar, seja ajudando-nos com as compras, arrumando o quarto ou propondo como jogo o fato de colocar os brinquedos em uma caixa para ver quantos cabem” (p. 3). A mãe de Vanderléia proporcionava essas oportunidades, reveladas através dessas lembranças sensíveis que a aluna relata sobre os momentos de brincadeiras e a forma como relembra da importância desses momentos. Ainda segundo a aluna, brincar com a mãe significava um reforço positivo para tornar-se uma *“pessoa de bem, batalhadora”*.

A importância da brincadeira na rotina da família é evidente na história de Vanderléia. Representando as brincadeiras de infância, ela revelou que compreendia porque a brincadeira deve ser tratada como prática pedagógica visto que produz representações de si e do outro através de imagens, sentimentos e percepções de experiências vividas.

Durante as aulas percebi o quanto esta aluna tinha prazer de participar das propostas e sempre se referia ao brincar como *“fundamental para nossas crianças se desenvolverem, como pessoas e cidadãos de bem”* (Relato colhido em 05/11/2008). Sua fala trouxe à tona uma discussão sobre a necessidade de estudos referentes a brincadeiras no currículo do curso de Magistério. Em algumas escolas essas experiências acontecem na disciplina Educação Física que, em geral, não é oferecida no turno da noite. O tempo reduzido das aulas do período noturno é sempre uma justificativa utilizada pela Secretaria de Educação para não oferecer as disciplinas de Arte e/ou Educação Física.

Segundo Vanderléia *“o brincar, neste caso, está intimamente ligado ao passa-tempo, momento que o professor quer ficar livre dos alunos, descansar, sem ao menos saber o que está trabalhando com aquela atividade”* (Relato colhido em 05/11/2008). Durante a discussão, ela se referia à forma como, muitas vezes, as brincadeiras são tratadas na escola, quando existem naquele espaço. Há uma resistência silenciosa, uma marginalização da brincadeira como algo que não é considerado sério e, portanto, não educa. Se para as crianças essas práticas são aceitas principalmente como momentos de diversão – raramente de aprendizagem – para os adultos, mesmo futuros professores, elas são discriminadas, desvalorizadas, quase inexistentes, como pude verificar nas escolas onde trabalhei.

Apesar de discriminada e desvalorizada, a crítica à ausência da brincadeira no currículo dos cursos de Magistério já se faz ouvir de forma crescente por professores de educação infantil das escolas públicas do estado. Alguns colegas meus, pedagogos, reconhecem a necessidade da prática do brincar, porém, entendem que *“é de suma importância trabalhar as brincadeiras nas aulas, mas não somos obrigados a ministrar tal disciplina que compete a Educação Física”* (Relato colhido de duas pedagogas de educação infantil, no IEG, em 12/11/2008). Agravando essa situação, chama a atenção o fato, adicional, de que não tem havido contratação de professores de Educação Física para este nível escolar. Durante o processo percebi que a educação física ainda pode ser um espaço para oferecer possibilidades para que as subjetividades apareçam com mais liberdade corporal interferindo nas suas próprias estruturas, e contribuindo como re(construtora) de papeis.

A brincadeira de casinha reforçou o aspecto socializador dessas práticas. Como exemplo, selecionei essa imagem de uma aluna que havia esquecido de trazer seu brinquedo. Outra colega, sensibilizada com a situação, convidou-a para fazer parte “de sua família”. Na imagem, ela estampa o sorriso resultante do prazer de ser incluída, de poder brincar e representar simbolicamente sua subjetividade maternal.



Figura 52 - Alunas observando a casinha

É possível pensar a organização do espaço como uma prática que a brincadeira estimula. Nesse caso, é como se o pano que delimita o espaço de brincar separasse, também, o espaço objetivo, “real”, do espaço subjetivo. Uma vez que “os lugares circunscrevem contextos ou horizontes que nos conectam significativamente a outros” (RABELO 2008, p. 113), a brincadeira de casinha pode ser vista como provocadora de elos entre as alunas, seus espaços subjetivos e, sobretudo, suas experiências afetivas, corporificadas nos objetos da brincadeira. O tempo/espaço presente foi capaz de transportar aquelas alunas para outros tempo/espaços de suas vivências anteriores e, inclusive, futuras. Seus gestos e movimentos durante a brincadeira também oferecem um relato sobre essas conexões e deslocamentos que a brincadeira coloca em cena.

O diálogo espaço/temporal perceptivo operado através das brincadeiras é tema no qual encontro, nos estudos de Rabelo (2008), um elo de discussão. Segundo a autora, a comunicação entre passado e presente demonstra um movimento contínuo de reconstrução. No caso das brincadeiras como instrumento pedagógico, essa comunicação possibilita refletir sobre o fazer de ontem e o fazer de hoje, sobre posicionamentos antigos e novos, para assim reaprendê-los e reinventá-los.

O espaço que contemplava a casa foi bem delimitado com o pano. As cores do pano trazem a ideia de alegria, quem sabe?, de um lar feliz. A cama de casal acolhe uma família formada por homem, mulher e filhos. A família de Vanderléia tem a mesma constituição. Talvez o ideal almejado pela mãe dela tenha, enfim, sido alcançado. Nessa mesma direção – a boa mãe, o lar feliz - a aluna é considerada pelas colegas como alguém dedicada em sala de aula, comprometida com seus estudos, pronta a ajudar nas tarefas.

Vanderléia é vista como um exemplo de aluna de magistério que revela atributos como “doação, dedicação, amor, vigilância” (LOURO, 1997, p. 104). Segundo Louro, “as mulheres professoras - ou para que possam ser professoras - precisam ser compreendidas como ‘mães espirituais” (ibid), perspectiva que me pareceu evidenciada durante a brincadeira de casinha.



Figura 53 - Organização das roupas

Os modelos de roupas femininas reproduzem um estilo ‘princesa’, com fitas e bordados marcando as saias leves e rodadas. Na mesa vemos ainda duas bonecas – uma morena e outra loira – que alternam o uso dessas roupas confeccionadas pela mãe de Vanderléia. Além dos vestidos, vemos shorts, bolsinhas, chapéu. Perguntada sobre o porquê de expor os objetos daquela maneira ela disse: *“aprendi com minha mãe”* (Relato colhido em 11/02/2009).

Nesta perspectiva, o brincar exercita papéis reais que seguem e servirão para formar um modelo de uma boa dona de casa: cuidar do marido, filhos e, naturalmente, da casa. O papel de submissão da mulher é constantemente reforçado quando a brincadeira e os brinquedos reproduzem estereótipos sexuais presentes na cultura da criança. Conforme Kishimoto (1993) aponta, “aos meninos se lhes concedia a rua para as brincadeiras e as meninas ficavam mais restritas ao quintal e ao ambiente doméstico” (p. 105). Fica evidente o posicionamento de gênero e de papéis estabelecidos pelo espaço de brincar, pelo tipo de brincadeira e pelos brinquedos.

5.2 Sair da sala de aula, movimentar-se e interagir...

A aluna Leidiane se apresentava como alguém que não seguia este modelo de boa mãe representado por Vanderléia. Leidiane tem aproximadamente vinte anos, 1.60 m de altura. É solteira, tem cabelos e olhos escuros. De temperamento forte, sincera, ela enfatizava sua maneira de ser dizendo: *“quando tenho que falar, falo na cara, gostando ou não”* (Relato colhido em 05/11/2008). Não consegue ficar quieta por muito tempo. Gosta de ir à escola “porque os professores são bons” e aprecia “aulas que saiam do ritmo convencional”. Ela rompe com a representação de ‘mãe prendada, pronta a oferecer proteção’ e se desvincula desses padrões através de posturas, comentários e gestos. Segurando algo que ela improvisou para funcionar como um boneco, sem muita convicção ou cuidado maior – com uma certa frieza – ela fala alto, para todas as colegas ouvirem: *“Olha professor, meu filho... Vai ser um mala!”* (Relato colhido em 11/02/2009).



Figura 54 - Aluna com sua criança/bebê improvisado

Enquanto Vanderléia traz uma caixa de coisas de brincar e uma mala de roupas e objetos, Leidiane ‘cria’ um bebê que, segundo sua projeção, terá

como futuro ser uma “pessoa enfadonha, maçante” (FERREIRA, 2000, p. 440) ou, popularmente conhecida como pessoa sem escrúpulos – ‘*um mala!*’. Na Figura 54, Leidiane segura seu filho improvisado com certo descaso, usando apenas um dos braços enquanto o outro ajeita o cabelo. Seu olhar é dúbio - no sentido de que nem sempre eu sabia se ela estava se envolvendo ou resistindo ao processo -, e até mesmo vago. Sua gestualidade não deixa transparecer afetividade.

A imagem tem como pano de fundo as pichações da sala de aula, reforçando ainda mais a fala da aluna, pois o comportamento de vandalismo é praticado por *malas*. No caso de Vanderléia, a experiência da maternidade criou uma relação decisiva com a brincadeira. Leidiane, por sua vez, não tem filhos, e é aproximadamente dez anos mais nova que Vanderléia.

A forma resistente com que Leidiane se apresentou durante a brincadeira de casinha foi consistente com seu comportamento em outras propostas. Ela se sentava no fundo da sala, nas últimas carteiras, à margem das colegas. Constantemente resmungava e reclamava das atividades quando realizadas na sala de aula. Sua atitude se modificava um pouco quando propúnhamos atividades ao ar livre. Na imagem abaixo (Figura 55), o sorriso aberto e o envolvimento corporal mostram esta ‘versão’ da Leidiane, fora da sala de aula: brinca com o grupo e interage com a proposta.



Figura 55 - Aluna brincando de roda

Seus gestos amplos e sua alegria me fazem pensar sobre como o espaço escolar, especificamente o da sala de aula, oprime os alunos. Sair da sala para um espaço aberto gera uma mudança quase repentina no comportamento das alunas, fazendo-as entregar-se com espontaneidade ao que era proposto por mim ou pelo grupo. Nesse sentido, relembro Strazzacappa (2001), que aponta para o fato de que "a noção de disciplina na escola sempre foi entendida como não movimento" (p. 70). Através da observação pude constatar que Leidiane estava sempre ansiosa por alguma proposta pedagógica que não apenas possibilitasse sair da sala de aula, mas que, além disso, favorecesse ação e movimento do corpo com brincadeiras onde a interação com as colegas fosse o foco principal. O comportamento dessa aluna sugeria uma vontade de libertar-se dos estereótipos da brincadeira de casinha, de posições de sujeito prévia e socialmente determinadas. Isso me fez refletir de forma mais profunda sobre os tipos de jogos e brincadeiras que devem tornar-se experiências na formação de professoras privilegiando uma diversidade de brincadeiras e evitando cair na armadilha da homogeneização de práticas e possibilidades de sentidos.



Figura 56 - Alunas sentadas na calçada dentro da escola

Na Figura 56, Leidiane e uma colega sentam numa calçada do espaço escolhido por elas para as práticas das brincadeiras. Sentar no chão dá um tom de liberdade e autonomia, fugindo dos assentos marcados na sala de aula. A postura do corpo de Leidiane, com uma das pernas também apoiada na calçada contribui para deixá-la mais à vontade, propiciando uma informalidade de gesto que é menos comum nas salas de aula, principalmente, para mulheres. Leidiane deixa transparecer uma sensação de prazer que é partilhada com a colega. Seus gestos com as mãos reforçam esta liberdade. Segundo ela: *“Acho que nossas aulas poderiam ser todas aqui fora”* (Relato colhido em 14/05/2008).

Tomo sua fala como referência para refletir sobre o desprazer que estar numa sala de aula pode gerar nas alunas. Além de ser um espaço monótono e pouco atraente, a sala de aula não oferece, via de regra, recursos suficientes para a aprendizagem. Leidiane caminha em direção ao pátio externo da escola e comenta: *“O corredor desta escola parece uma prisão”* (Relato colhido em 14/05/2008).



Figura 57 - Corredor que dá acesso a sala de aula

A figura acima mostra outros detalhes que intensificam o comentário da aluna. Parede descascada, piso quebrado, portas, vidros e paredes pichadas. O isolamento, a pouca iluminação e ventilação do corredor fortalecem o tom melancólico e a sensação de abandono registrados via imagem. Acredito que aprendemos melhor quando estamos num ambiente agradável. Dessa forma, sair do ambiente-rotina da sala de aula pode ser mais estimulante e produtivo. As imagens dos lugares onde vivemos, habitamos ou frequentamos dizem não apenas do espaço, mas de nós mesmos como interatores e produtores de significados. Essa observação encontra eco nas palavras de Martins (2008) quando explica que, as imagens

contam histórias de vida e de aspirações, fracassos e discriminações que muitas vezes nossos olhos não são capazes de ver e ouvir. Imagens de espaços/moradias que são habitados por esculturas vivas humanas animadas por vozes e subjetividades (p. 5).

O espaço da escola é habitado por aluno/as, por pessoas em processo de formação e, no caso específico do curso de Magistério, por futuras professoras que assumirão liderança educacional e terão um papel decisivo na constituição das próximas gerações. Retornava às minhas reflexões sobre como o espaço da escola poderia ser atraente para cativar os corpos e mentes que chegam cansados àquele ambiente, depois de uma longa jornada de trabalho, considerando que muitos deles saem do serviço direto para a escola.

Para Leidiane, a “prisão” também pode estar associada às brincadeiras em ambientes internos, especialmente aquelas marcadas por posicionamentos de gênero, como a brincadeira de casinha. Ao conversar com ela, pude constatar algumas dificuldades na sua convivência com a mãe. Com os olhos em lágrimas, ela comentou: *“não senti amor de mãe”* (Relato colhido em 07/10/09). Sua mãe era alcoólatra e seu pai era quem a incentivava nos estudos. Leidiane contou que ele dizia: *“seja alguém na vida, porque sem estudo você não é nada”* (Relato colhido em 07/10/09).

Após a morte do pai, em agosto de 2008, ela ficou muito triste e se “fechou” pensando até em parar de estudar e, somente não o fez, em respeito à memória do pai. Quando da morte de seu pai, os professores da rede estadual de Goiás estavam em greve, motivo pelo qual não tomei

conhecimento imediato dessa informação. Após o período de greve e com o retorno às aulas notei certo desestímulo e isolamento por parte da aluna. Seus movimentos ficaram mais contidos, pois para ela o pai “*era a pessoa mais importante que eu tinha*” (Relato colhido em 07/10/09).

As histórias, memórias e afetos que envolveram as alunas Vanderléia e Leidiane possuem contextos, momentos e atores diferenciados. Através das brincadeiras elas criaram diálogos com aspectos das suas subjetividades humanizando¹⁰ não apenas sua participação na escola, mas, também, suas relações com colegas e temas que marcaram suas vivências fora da escola.

Leidiane e Vanderléia compartilharam suas histórias de infância e adolescência, resultantes de experiências de brincar na rua e brincar em casa, embora ambas pertencessem a um grupo social e econômico desprivilegiado. A brincadeira de casinha não era estranha a elas, porém, pensar a brincadeira como parte de um processo de formação foi uma experiência que elas não conheciam.

A brincadeira tem também a vantagem de não excluir os que não sabem. Não saber brincar leva sempre a um convite: vem que você aprende! Entretanto, o fato de saber brincar não evita os imprevistos e aventuras que desafiam os brincantes. Leidiane e Vanderléia sabiam brincar de casinha e, mesmo assim, conheceram outros desafios que as fizeram rever suas histórias e afetos reposicionando suas subjetividades frente a elas e aos outros.

Leidiane fez parte desse universo de crianças que brincaram na rua. Ela brincava com os vizinhos de “*Pique-esconde, queimada e pique-pegas*” (Relato colhido em 06/10/09). Trazendo as marcas desse contato com os colegas através dos gestos, de suas preferências por jogos e pela maneira como se relacionava com as colegas em sala de aula, Leidiane afirma que sempre agiu “*dizendo aquilo que penso*” (Relato colhido em 07/10/09). Não posso desconsiderar o desafio que Leidiane enfrentou porque brincava na rua. Kishimoto (1993) discute essa separação do espaço de brincar, em relação ao gênero, constatando que:

¹⁰ Humanizar é garantir à palavra a sua dignidade ética. Ou seja, o sofrimento humano, as percepções de dor ou de prazer no corpo, para serem humanizadas, precisam tanto que as palavras com que o sujeito expressa sejam reconhecidas pelo outro, quanto esse sujeito precisa ouvir do outro palavras de seu reconhecimento. (BETTS, 2003)

As brincadeiras de rua pertenciam ao mundo das crianças de rua, filhas do operariado consideradas miseráveis, maltrapilhas, promíscuas, desordeiras e imorais. Meninos de famílias mais abastadas eram proibidos de sair às ruas e suas brincadeiras restringiam-se ao espaço doméstico nos quintais e clubes (p. 83).

Com todos os perigos e preconceitos que brincar na rua geram, essas experiências podem ter contribuído para que Leidiane construísse uma capacidade para compartilhar e enfrentar situações adversas. As falas de Leidiane e Vanderléia reforçam posicionamentos de gênero que as brincadeiras podem imprimir nos sujeitos. Enquanto Vanderléia recebia da mãe o modelo de “dona de casa cuidadosa e zelosa”, Leidiane brincava também com os amigos da vizinhança (na rua), sem qualquer interferência da mãe ou do pai, que estava trabalhando. Este não é um fato incomum em nossa época, pois o “jogo preenche o cotidiano das crianças enquanto os pais trabalham” (KISHIMOTO, 1993, p. 81).

Ao pesquisar brincadeiras, jogos e brinquedos com as alunas do IEG, busco compreender como elas sentem, percebem e re-significam suas histórias e memórias. Pude refletir sobre como estas alunas criam e recriam as possibilidades do brincar; sempre vinculadas a seus afetos, memórias, lugares e pessoas, marcas e sentidos anteriores e presentes, estabelecendo conexões temporais e emocionais relevantes para o trabalho pedagógico. Brincar é construir sentidos subjetivos para si e para o mundo e suas coisas, posicionamentos de gênero, de etnia, de classe, de idade, de identidade sexual, etc. Reforçando com Kishimoto (1993), compreendo que através das brincadeiras podemos observar as inclinações dos sujeitos, “seu caráter, tudo que ele traz latente no seu eu” (p. 106).

CAPÍTULO VI

PELOS DEVIRES DAS MEMÓRIAS DO BRINCAR NA PRÁTICA EDUCATIVA

Esta pesquisa aprofundou, significativamente, meu olhar sobre o mundo, as pessoas e, em especial, sobre as brincadeiras, brinquedos e jogos, ou seja, sobre o universo lúdico que nos rodeia nos atrai e nos coloca frente a novos e reinventados desafios. Sinto-me mais crítico em relação às brincadeiras e não as vejo apenas como produtoras de sentidos e prazeres para os brincantes, mas, também, como (des)construtoras de rotinas, estabilidades e, ainda, dos próprios prazeres. Comecei a perceber outros apelos e funções pedagógicas da brincadeira – como elemento que fratura a rigidez formal das instituições - e, com isso, ampliei minhas perspectivas sobre a experiência do brincar. Com o olhar menos ingênuo, agora procuro ir além do simples fato de brincar ou colecionar brincadeiras. Com mais segurança continuarei a buscar elos entre propostas práticas e a necessária tomada de consciência sobre o porquê e como o brincar pode criar experiências educativas na escola. Satisfiz-me com alguns caminhos que experimentei, mas meu entusiasmo dirige-se às questões e reflexões que a pesquisa propõe.

No primeiro momento da investigação, as leituras e contatos com as alunas possibilitaram conhecer melhor a mim mesmo e, em seguida, a me aproximar do outro, ou seja, das minhas colaboradoras. Passados os meses iniciais, revivi as experiências vividas com estas alunas e me transporte ao passado, relacionando meu tempo de criança, que brincava na rua, sem pensar na importância que aquilo teria para minha vida. Era simplesmente o brincar pelo prazer. Hoje, refletindo sobre histórias como as de Irene (minha orientadora), minha avó Rosa e das alunas – especialmente Vanderléia e Leidiane –, entrelaço-as com as minhas tentando entender significados que

essas brincadeiras dão e deram para nossas vidas.

Essas curiosidades e interesses me levaram ao Mestrado em Cultura Visual. As imagens do brincar (re)construíram meu percurso, com problematizações e indagações sobre o tema do brincar. As imagens me mostraram, circunscrevendo, tópicos sobre o espaço de brincar, sobre a força contagiante do riso (TOURINHO e CHARTIER, 2008), sobre os desafios de compartilhar e sobre as posições de sujeito – muitas vezes contrastantes – estimuladas pelas brincadeiras.

De que maneira as brincadeiras deixam transparecer as dominações, servidões e resistências no jogo das representações? Esta pergunta me orientou no sentido de abordar o brincar como revelador de significados que nos colocam frente a nós mesmos e nossos conflitos. Houve uma mudança, na minha maneira de ver, que desloca o sentido do brincar como algo monolítico para um sentido flutuante, onde nos deparamos com uma “harmonia conflitual” (GUIMARÃES e FRANÇA, 2006).

Além da dimensão pessoal/individual, outra característica que trago para reflexão é a da relação entre jogo - ação/interação entre os participantes -, brinquedo - objeto culturalmente construído, com finalidade lúdica -, e brincadeira - junção de ambos os conceitos anteriores, e, portanto, impregnando o caráter identitário dos sujeitos brincantes. A brincadeira, assim, “como parte da cultura, está eivada de relações de poder que pretendem conduzir o processo de representação” (BUJES, 2004, p. 206).

O brincar nem sempre é prazeroso. Ele pode ser desconfortável, discriminatório, aterrorizante, ameaçador. A tensão e o nervosismo experienciados durante uma brincadeira provém da exigência de seguir certas regras, de precisar controlar a ansiedade, os medos, proporcionando momentos de auto-confronto, a fim de tentar autoregular-se. Desse modo, o prazer nem sempre faz parte da brincadeira; pelo contrário, o desconforto tem o seu lugar, pois impõe normas aos brincantes, os atrai para interagir e, desse modo, expõe suas identidades, re-configurando-as.

Algumas vezes fala-se do prazer como outras das notas específicas do jogo, porém creio que não está claro que esta característica possa ser detectada em todas as situações lúdicas. Pensamos que muitos jogos baseados na competição

entre duas ou mais pessoas vão gerar situação de tensão e inclusive de grande desgosto em que durante o próprio desenvolvimento do jogo vai se perdendo. Sensação de desagrado que se nos incrementa que foram derrotados no momento de finalizar o jogo (SANTOMÊ, 2008, p. 150).

As aulas que utilizam as brincadeiras como recurso pedagógico, requerem, então, um planejamento responsável. Isso significa desenvolver as propostas de modo a abordar e problematizar aspectos afetivos, sociais e culturais que as brincadeiras fazem emergir. Ao orientar um jogo que desperta uma atitude belicosa ou violenta entre meninos, por exemplo, é necessário que o/a professor/a tenha uma visão crítica para não reforçar posições de sujeito baseadas no machismo ou, ainda, trabalhar a favor de um espírito competitivo que não considera questões éticas. Nesse sentido, após a realização da proposta, é desejável sentar com os alunos e conversar sobre a brincadeira, pedir que eles se coloquem e expressem quais sentidos, sentimentos, significados e críticas podem fazer com relação a si mesmo, aos outros participantes e à proposta. Utilizar formas diferentes de registros – escritos, gravações, imagens, etc. – é uma maneira eficiente para estabelecer conexões entre a experiência prática e a reflexiva, e para tornar a ação pedagógica também uma ação investigativa.

Infelizmente ainda são poucos os trabalhos de pesquisa que tratam das brincadeiras nas escolas como construtoras de sentidos, e provocadoras de re-significações de modos de ser, perceber e interagir. Observo que o esporte, em especial o futebol, ganha espaço privilegiado na escola, ocupando quase sempre o tempo que também deveria ser dedicado às outras brincadeiras. Não coloco em questão a importância do futebol, por exemplo, ou de qualquer outro esporte, nem mesmo sugiro que aos alunos não seja dada a oportunidade de experimentá-los. Porém, chamo a atenção para a ausência de outras brincadeiras que contribuem para o desenvolvimento de habilidades corporais, sociais e imaginativas, muitas vezes conquistadas em consequência dessas experiências.

Certamente que meu interesse pelas brincadeiras não se resume à defesa de tempo e espaço para que elas possam ser ‘levadas a sério’ na formação de professores/as. Conforme relatei no início desse trabalho, trago

um interesse que nasce na infância, brincando com minha avó e vizinhos; me estimula os jogos coletivos, na adolescência; e me acompanha durante a faculdade, aprofundando-se ainda mais nos últimos dez anos, com a minha atuação como professor. Esta pesquisa, além de articular uma convergência desses interesses e experiências, trouxe a oportunidade de re-examinar a brincadeira como parte de um processo formativo, despertando o interesse pelo tema em futuras professoras. Meu compromisso é trabalhar para ampliar esse interesse entre colegas pesquisadores, professores, alunos e comunidades. Com essa perspectiva tenho participado como professor/pesquisador em projetos, workshops e oficinas em diferentes cidades do Estado de Goiás.

Uma das minhas tarefas nessa investigação foi brincar. Parece estranho escrever assim, mas trabalhar com brincadeiras exigiu, muitas vezes, que eu fosse um observador participante. Assim, brincava com minhas colaboradoras e me via no processo de enfrentar meus medos, vergonhas, tensões. Também vivi crises, críticas e conflitos porque talvez tenha desenterrado monstros que estavam escondidos em mim e nas minhas alunas. Entretanto, momentos valiosos de discussão retomavam a direção que eu buscava, ou seja, investigar a brincadeira como ação pedagógica e suas relações com a memória e aspectos da subjetividade desse grupo de alunas.

Observar as alunas participando de brincadeiras, descrever e analisar essas propostas como parte do espaço escolar, e contextualizar as atividades no cotidiano e histórias das alunas, me fez entender a necessidade de cuidado ao fazer, falar, expressar. Assim, espero que este trabalho possa, de alguma forma, contribuir para outras pesquisas e para a formação de outros profissionais. Tenho o desejo de que o tema brincadeira possa ser fonte de inspiração para que estas futuras professoras, minhas alunas, reflitam sobre as experiências que vivenciaram e promovam práticas dessa natureza com seus futuros alunos. Assim, ao pesquisar e trabalhar com o jogo, os brinquedos e as brincadeiras, minha expectativa é de que elas possam se aproximar do modo como seus alunos percebem o mundo e, então, criar oportunidades para que eles revisitem suas representações identitárias e memórias confrontando seus preconceitos.

A avaliação dessas propostas vai além das sessões reflexivas nas quais

os alunos/as podem rever sua participação nas brincadeiras. Durante esse processo de pesquisa algumas questões surgiram como guia para futuras ações:

- Qual a finalidade da atividade proposta? De que maneira ação, concentração, independência e autonomia se integram à proposta?
- Que questões morais e éticas são privilegiadas? Prevalece o poder do mais forte? Do mais ágil? Do mais sensível?
- Desenvolve autonomia de pensamento? Incentiva a criação e a imaginação?
- A atividade é receptiva à diversidade étnico-racial? É antisexistista? Mostra diferentes tipos físicos? Como a proposta envolve o presente, o passado e o futuro?

Essas questões mostram uma dimensão da pesquisa com a qual finalizo esse trabalho. Refiro-me à continuidade que caracteriza uma investigação com esse caráter participativo, de pesquisa-ação. Deparo-me com novas curiosidades como, por exemplo, pensar num projeto que examine a importância e valor do brincar para um grupo de futuros professores de uma turma mista ou de homens. Outra curiosidade que me instiga é acompanhar esse mesmo grupo de colaboradoras que participou desta investigação para observar como inserem e integram o brincar no seu trabalho pedagógico.

Uma situação que destaco é a participação da professora Reinildes, observadora que acompanhou o trabalho de campo com assiduidade e interagiu com as alunas e comigo. Sua contribuição, além das observações em campo, aconteceu também através de mensagens eletrônicas e telefonemas. Ao final do trabalho, recebi dela o depoimento que transcrevo a seguir:

RE: Contribuição para dissertação

De:  **reinildes@cultura.com.br** (reinildes@cultura.com.br)

Enviada: quinta-feira, 21 de janeiro de 2010 16:11:29

Para: getuliochartier@hotmail.com

Olá! Getúlio peço mil desculpas mas aconteceram vários problemas que me impediram de te responder antes dessa data, inclusive por falta de meios de comunicação pois estava em viagem e sem condições de usar o email. Mas desculpas feitas, vamos ao que interessa. Na verdade o seu trabalho com as alunas do 4º ano do curso normal foi uma experiência muito rica,

pois além de oferecer a elas a oportunidade de resgatar conhecimentos de nossa cultura, houve momentos de prática, de estudo e de descontração. Aqueles momentos que vc ofereceu para que elas dirigissem as brincadeiras, que se organizassem, que pesquisassem foi uma verdadeira aula, pois foi possível observar o interesse e a responsabilidade de nossas alunas com um trabalho de alguém ate então estranho ao ambiente delas. Toda essa dedicação que elas mostraram foi em resposta ao seu jeito comprometido e responsável, ao seu carisma e principalmente ao respeito pelo conhecimento que vc demonstrou em relação ao seu trabalho. Eu so tenho a agradecer tudo que vc fez por nós e mais uma vez me desculpar pelas minhas falhas, inclusive pelo atraso em te fazer essa devolutiva. Gostaria que vc não visse como enrolação pois não tinha nenhum interesse em fazer tal coisa. Obrigada por tudo!!!!

Obs: Se fosse possível faríamos tudo de novo, pois foi muito bom!!!!
Abraços Profª. Reinildes.

----- Original Message -----

From : getulio chartier chartier[mailto:getuliochartier@hotmail.com]
Sent : 11/01/2010 14:35:13
To : reinildes@cultura.com.br
Cc :
Subject : RE: Contribuição para dissertação

Professora, antecipadamente muito obrigado pelo carinho das aulas, e principalmente por contribuir com seu olhar. getúlio

1- Como você viu este processo?

2- Existe alguma cena que você pode destacar?

3- Eu tenho a lembrança das vezes que você me disse sobre a expectativa do trabalho. O que você guarda na memória sobre o que elas falaram?

4- Você pode ressaltar, alguns aspectos como resultado, durante e depois do trabalho. Teve algum impacto?

Professora estas perguntas são pra facilitar seu texto, não precisam ser totalmente respondidas.
Fique à vontade.

obrigado

getúlio

Sabia que você tem 25Gb de armazenamento grátis na web? Conheça o Skydrive agora.
http://www.windowsslive.com.br/public/product.aspx/view/5?ocid=CRM-Windows_Live:produtoSkyDrive:Tagline:WLCRM:On:WL:pt-BR:SkyDrive

Terminado o trabalho de campo, a Professora Reinildes conseguiu sua merecida licença premio. Nossos contatos, após este período, se tornaram menos freqüentes, razão pela qual ela se desculpa no início do depoimento. Entretanto, com a autorização dela, insiro esta última mensagem sublinhando suas percepções e apreciação sobre a natureza do trabalho e, principalmente, sobre a participação, envolvimento e responsabilidade das alunas.

A construção de fazeres e saberes praticados e tecidos nos múltiplos, inesperados e nada lineares momentos do brincar podem gerar uma maior compreensão destas formas de saberes e fazeres, humanizando o processo de conhecimento para torná-lo mais democrático. Trabalhar com o brincar significa caminhar por uma gama de direções e vertentes que mapeiam diferentes possibilidades de aprendizagem, ampliando outros horizontes tecidos por esta rede intrincada de relações na tentativa de compreender a dinâmica social e pedagógica sob a perspectiva da ludicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, A. **Cultura Popular Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

BARBOSA, Andréa e CUNHA, Edgar Teodoro da. *Antropologia e imagem*. Rio de Janeiro: JZE, 2006.

BARTHES, Roland. **Brinquedos**. In: Mitologias. São Paulo: Diefel, 1982.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BETTS, Jaime. **Considerações sobre o que é o Humano e o que é Humanizar**. São Paulo: Copyright, @2003 www.acasa.com.br acessado em: 24/03/2010

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

BUJES, Maira Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: Marisa Vorraber Costa (Org.). **Estudos Culturais em Educação** – mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000, p. 205-228

CABRAL, M. **Iconografia**: documentação histórica e fotográfica do acervo artístico no município de Goiânia. Goiânia. 2008

CAPISANI, D. O Jogo e as ações estéticas. Dulcimira Capisani (Org.), **Transformação e Realidade** – Mundos Convergentes e Divergentes. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso, 2001, p. 195-230.

CAPRA, F. **A Teia da Vida**: uma nova concepção científica dos sistemas vivos. São Paulo: Pensamento, 1996.

DENZIN, N. e LINCOLN, Y. Introdução – A Disciplina e a prática da Pesquisa Qualitativa. In: **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa** – Teorias e Abordagens. Artmed, 2006.

ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física. In: **Revista Motrivivência**. Dezembro, 1995.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Mini Aurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A História da Loucura**. São Paulo, Perspectiva, 1972.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

GUIMARÃES, C. e FRANÇA, V. Experimentando as narrativas no cotidiano. In: GUIMARÃES, C. e FRANÇA, V (Orgs.), **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 89-108.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERNANDEZ, Fernando. Os estudos de cultura visual como ponto de partida para uma outra narrativa. In: **Catadores da Cultura visual – Proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens* – 1938. Tradução de J. P. Monteiro. São Paulo, Perspectiva, 1987.

KINCHELOE, Joe L. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. São Paulo: Vozes, 1993.

_____, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEAL, Regina Barros. Proposta pedagógica para adolescente Privado de liberdade. **Revista ibero-americana de educación**. Barros Leal, R.: As dimensões educativas... Ceará UNICEF, 1997

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Brincadeiras de meninas na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n56/10865.pdf . Acessado em: 17/09/2009.

LINCOLN, Y. e GUBA, E. Controvérsias paradigmáticas, contradições e

confluências emergentes. In: **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa** Teorias e Abordagens. Artmed, 2006.

LOURO, Guacira L. **Gênero, Sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. P89-109.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? **Visualidades**: Revista do programa de Mestrado em Cultura Visual/UFG. Goiânia, V. 4, p. 65-80, 2006.

MARTINS, Raimundo. Cenas Contemporâneas da Cultura Visual: quando instabilidade e incerteza nos ajuda a pensar a educação. Disponível em <http://www.anpap.org.br/-2008/artigos/123.pdf> acesso em: 14dez. 2009.

MARTINS, Raimundo. Cultura Visual em três Cenas Contemporâneas Visual. Disponível em [http:// WWW.aesc/ Anais](http://WWW.aesc/Anais). Acesso em: 20set. 2009

MINAYO, M. C., DESLANDES, S. F., NETO, O. C., GOMES, R. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 23ª Edição. Ed. Vozes: Petrópolis, 2004.

MUNDIM, A. C. **Edifício Corpo: identidade cultural**. Disponível em: <http://www.conexaodanca.art.br/imagens/textos/artigos/Edif%EDcio%20Corpo%20identidade%20cultural.htm>. Acesso em: 12 out. 2007

NOVAES, I. C. **Brincando de roda**. Rio de Janeiro: Agir, 1983.

OLIVEIRA, Nara R. Cultura do corpo na pós-modernidade: reflexões para a educação Física. **Revista digital Buenos Aires**. Año 13- nº119- abril de 2008- p1. Disponível em: <<http://www.efdesportes.com/>> acessado em 4/10/09 às 11h53min.

RABELO, M.C.M. Merleau-Ponty e as ciências sociais: copro, sentido e existência. In: **Merleau-Ponty em Salvador**. Monclar Valverde (Org.). Salvador: Arcádia, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A socialização infantil através do jogo e do brinquedo. Discursos explícitos e ocultos sobre o jogo nas instituições escolares. In: SANTOMÉ, Jurjo T. **Multiculturalismo anti-racista**. Porto: Profedições, 2008. P147-172.

SCHON, Donald A. **El profesional reflexivo**: Cómo piesen los profesioles cuando actuan. Barcelona: Paidós, 1998.

SILVA, et al. **Memórias e Brincadeiras na Cidade de São Paulo nas**

Primeiras Décadas do Século XX. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos:** Métodos para análise de entrevistas, textos e interpretações. Tradução Magda França Lopes-Porto Alegre: Artmed, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a Fábrica de corpos: A dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI nº 35, abril/2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**, 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TOURINHO, I. Experiência e mediação na formação de professores: quando cultura e cotidiano cruzam olhares para navegar. **Pesquisa e Música**, v. 2, p. 13-29, 2007.

TOURINHO, I. CHATIER, G. Memórias do brincar: Quando rir faz sentido. II **Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual**. FAV/UFG, Goiânia-GO. De 17 a 19 de junho de 2009. Anais.

Vídeo-aula - **Novas tecnologias, novos modos de ensinar:** Brincar sem brinquedos: Disponível em: WWW.educarede.org.br/educa/index.cfm 2008. Acesso em 16/10/2009. às 11h e 12min.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Relação das brincadeiras

APÊNDICE 2

CD - Narrativa Visual:

Circunstâncias e impressões do processo de pesquisa

APÊNDICE 1

**TABELA COM AS BRINCADEIRAS QUE APARECERAM NOS TEXTOS DAS ALUNAS
(com indicação de lugar de brincar, utilização de objetos e presença nas escolas)**

35	Pique-Pega	X				X
36	Baliza	X		X		X
37	Bete	X		X		X
38	Garraão	X		X		X
39	Brincadeiras de Barra-manteiga	Espaço Aberto	Espaço Fechado	Com Utilização de Objetos	Sem Objetos	Comum em Escolas
01	Pular Corda	X		X		X
02	Roda	X			X	X
03	Cantinho		X		X	
04	Subir em Muro	X			X	
05	Brincadeiras de Bandeirinha,	X		X		X
06	Tomar banho de Rio	X			X	
07	Brincadeiras com Animais	X		X		
08	Pular em cima da Casa	X			X	
09	Boneca	X	X	X		X
10	Casinha	X	X	X		X
11	Ordem, em seu lugar		X	X		X
12	Queimada	X		X		X
13	Pique - Esconde	X			X	X
14	Esconder Varinha	X		X		X
15	Basquete	X		X		X
16	O mestre mandou	X			X	X
17	Bambolê	X	X	X		
18	Amarelinha	X	X	X		X
19	Farinha	X				
20	Batata Quente	X				X
21	Mamãe-da-rua	X				
22	Caí no Poço	X	X			
23	Anelzinho	X	X	X		X
24	Escolinha	X	X	X	X	X
25	Cobra-Cega	X	X	X		X
26	Subi nas Árvores	X				
27	Brincadeiras de Dançar	X	X	X		X
28	Pular Elástico	X	X	X		X
29	Bicicleta	X		X		
30	Bobinho	X		X		X
31	Vôlei	X		X		X
32	Corda	X	X	X		X
33	Patins	X		X		
34	Salve Cadeia,	X				X

APÊNDICE 2

CD - Narrativa Visual:

Circunstâncias e impressões do processo de pesquisa