



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

XX SEPE - SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO SETOR DE
EDUCAÇÃO/2006

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPASSES E ESCOMPASSOS NA RELAÇÃO DA LUDICIDADE COM A ESCOLARIZAÇÃO

ARLEANDRA CRISTINA TALIN DO AMARAL - UFPR

arleandracristina@ibest.com.br

RESUMO

O presente texto é resultado do estudo desenvolvido no curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, e teve como objetivo verificar como o lúdico é trabalhado com crianças de idade entre cinco e seis anos, que freqüentam uma turma de educação infantil, num Centro de Educação Integral na cidade de Curitiba. Inicialmente, apresenta alguns apontamentos sobre a temática da educação infantil. Em seguida discute os impasses entre a ludicidade e a escolarização na instituição de educação infantil. Analisa os dados empíricos à luz dos estudos sobre a construção social da infância e da concepção de disciplina de Michel Foucault. Paralelamente ao trabalho de revisão bibliográfica, realizou-se a pesquisa de campo, que contemplou a análise do material administrativo e pedagógico da instituição, bem como momentos de observação das práticas pedagógicas em sala de aula e nos demais espaços da escola, buscando encontrar as crianças e os lugares da instituição em que o lúdico se manifesta. Foram efetuados registros escritos em diário de bordo e registros fotográficos. Os resultados foram organizados nos seguintes tópicos: A rotina escolar; A sala; O corredor; O pátio. Destaca as entrevistas realizadas com os professores, representantes dos diversos setores da escola e com a comunidade. Como considerações finais aponta a necessidade da construção de uma pedagogia da infância, e discorre sobre a importância de se ouvir a criança nas pesquisas em educação e na organização do trabalho pedagógico.

Palavras Chave: Infância – Ludicidade - Escolarização

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa que teve por objetivo compreender a relação entre o lúdico e processo de escolarização na educação infantil.

De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e deste modo compõe a formação base para a cidadania, mas por destinar-se ao trabalho

educativo com crianças pequenas de zero a seis anos, possui uma gama de especificidades.

Segundo CERISARA (1999) reconhecer as especificidades da educação infantil e promover uma pedagogia da infância é, com certeza, um desafio ainda posto em nossos dias. Desafio esse que dentro do ambiente escolar se torna ampliado, pois a trajetória histórica da escola revela que esta não foi pensada e projetada para a criança pequena, e deste modo, muitas vezes adota-se uma postura rígida que discrimina e restringe a necessidade lúdica dos pequenos.

Com base nessas reflexões este trabalho teve por finalidade verificar como a criança pequena é tratada em uma escola pública de ensino fundamental, e quais os tempos e espaços que ela dispõe para o brincar na agenda pedagógica escolar. E deste modo, compreender a presença/ausência do lúdico no espaço de um Centro Municipal de Educação Integral e, apreender as expectativas dos professores e da instituição escolar sobre a criança pequena (de cinco a seis anos), bem como as suas apreciações acerca do trabalho pedagógico.

Paralelamente ao trabalho de revisão bibliográfica, foi realizada a pesquisa de campo no Centro Municipal de Educação Integral na cidade de Curitiba. A pesquisa de campo contemplou a análise do material administrativo e pedagógico da instituição, tais como: Projeto Político Pedagógico, planejamentos e diários de classe. Bem como momentos de observação das práticas pedagógicas em sala de aula e nos demais espaços da escola, durante os quais foram efetuados registros escritos em diário de bordo e registros fotográficos. Foram realizadas entrevistas com os professores, representantes dos diversos setores da escola e com a comunidade. As referidas entrevistas seguiram um roteiro semi-estruturado, fato que possibilitou a coleta de uma gama de depoimentos pertinentes para composição da pesquisa.

Mas como é essa instituição? Quem são as crianças e adultos que a compõem? Quais espaços a criança encontra para brincar?

Na busca de responder essas questões sugere-se percorrer os ambientes da escola, seus limites internos e externos para ir ao encontro das crianças e compartilhar suas experiências na rotina escolar.

II. O LÚDICO NOS LUGARES DA INFÂNCIA PEQUENA

2.1 A ROTINA ESCOLAR

Inicialmente é preciso definir o que se entende por **rotina**. Segundo BARBOSA (2000) é possível afirmar que a importância da rotina na educação infantil vem do vislumbamento da possibilidade de unir dentro da mesma as práticas de “cuidado e educação”. O termo pode receber diversas denominações: horário, o emprego do tempo seqüência de ações, plano diário, rotina diária, planejamento diário, jornada. Por meio dela é possível compreender a proposta pedagógica da instituição e a ação educativa de seu funcionário. E geralmente é utilizada para apresentar e representar de maneira sintética a instituição.

A rotina pode tornar-se uma tecnologia de dominação quando não considera o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos. (BARBOSA, 2000, p. 96).

Na instituição observada, diária e pontualmente às 8:00 horas, ouve-se a música¹ que indica o início das atividades, as crianças se encaminham até a cancha coberta e formam suas respectivas filas, classificadas por turmas, separadas por sexo e em ordem de tamanho (do menor para o maior), e em silêncio seguem até a sala de aula, uma forma de organização que tem sua origem no século XVIII.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e a cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por espaços alinhados. (FOUCAULT, 1987, p. 126).

Em sala tomam o café da manhã² que é servido pela professora, que o distribui por fila aleatoriamente, novamente é possível encontrar fortemente marcada a organização por fila, até mesmo durante os momentos de alimentação.

¹ A música é utilizada desde 2003 para substituir o sinal (campainha). A música sinaliza o horário de entrada, saída e intervalo, e é trocada com uma regularidade bimestral, são utilizadas geralmente músicas infantis, sucessos da atualidade ou baseadas em datas comemorativas.

² As crianças que freqüentam o período integral recebem três refeições diárias (café, almoço e lanche) e conforme informação da diretora, todas são muito bem aceitas pelas crianças, por isso é expressamente proibido trazer qualquer tipo de alimentação para a escola.

Após o recolhimento da bandeja, iniciam-se as atividades por volta das 8:30. Às 9:50 é o recreio, no qual todas as crianças da escola saem por vinte minutos para brincar no pátio. Às 10:10 a música começa a tocar, momento em que a diretora se encaminha para o alto da escada, local denominado pelo corpo docente de púlpito, onde é possível observar todas as crianças, ao término da música as fileiras devem estar organizadas com seus respectivos professores posicionados à frente. Então a diretora reforça a disciplina utilizando-se dos seguintes comandos:

- *Agora chega de conversa!*
- *Número um!* – que significa braço direito esticado, ponta do dedo no ombro do amigo, pés juntos.
- *Número dois!* – que significa braços ao logo do corpo.
- *Número três!* – que significa mãos para trás. (diário de bordo 10/11/2004).

Essa passagem pode evidenciar a necessidade que a criança tem de aprender o código de sinais para atender automaticamente cada um deles, essa prática acompanha as instituições de ensino desde a época dos jesuítas.

Entrem em seus bancos. À palavra **Entrem**, as crianças colocam com ruído a mão direita sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna para dentro do banco; às palavras **em seus bancos**, eles passam a outra perna e se sentam diante das lousas... **Pegar-lousas**, à palavra **pegar**, as crianças levam a mão direita ao barbante que serve para suspender a lousa ao prego que está diante deles, e com a esquerda pegam a lousa pelo meio; à palavra **lousas**, eles a soltam e a colocam sobre a mesa. (FOUCAULT, 1987, p.141).

Então conforme a determinação da diretora as filas uma a uma seguem até as salas, nesse ponto é utilizado o critério do “bom comportamento”, para definir a turma que entra primeiro.

Às 11:30, a educação infantil organiza a fila para o almoço no refeitório, em seguida desfrutam de uma hora de intervalo no pátio. Às 13:00 a música começa a tocar avisando, que é preciso novamente organizar as filas para mais um período de aulas.

2.2 A SALA

A sala é composta por trinta carteiras pequenas, essas estão dispostas em cinco fileiras uma atrás da outra. A arquitetura escolar é por si mesma uma espécie de discurso que institui em sua composição um sistema de valores, de ordem, disciplina e vigilância, conforme afirmam FRAGO e ESCOLANO (1998).

Os espaços educativos, lugares que abrigam a “liturgia acadêmica”, são repletos de significados que traduzem o currículo oculto³, e as formas de se tratar a organização disciplinar, prática que FOUCAULT traduz como “a arte de distribuições no espaço”, e esclarece:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1987, p.123).

Todas as carteiras encontram-se voltadas para o centro da sala, onde se localiza a mesa e o lugar destinados ao professor. Fato que pode sugerir o “adultocentrismo”⁴ vivido nas escolas.

Um primer critério podría ser enunciado com la necesidad de construir el sentido de los lugares propios de cada uno de los niños, los lugares propios de los otros niños y los lugares propios de los maestros. La estimulación del proceso de internalización del sentido escolar de los lugares propios y ajenos se produce de maneras diferentes y en diversas situaciones. Es habitual que los maestros utilicen múltiples formas que indican la relevancia de los lugares que se ocupan. (MILSTEIN & MENDES, 1999, P.39-40).

Nesse sentido, é o lugar que evidencia a posição social que cada elemento ocupa dentro da dinâmica escolar. Como evidenciam FRAGO e ESCOLANO (1998) a “espacialização” disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aulas (graus, sexos, características dos alunos), como na disposição regular das carteiras (com corredores), fatores que facilitam a rotina das tarefas e a economia do tempo. Esse modo de organização controla os movimentos, os gestos, as falas, tornando a escola um espaço de poder.

Atrás da mesa da professora está localizado o quadro negro, e logo acima deste, um artefato que representa com bastante propriedade o eixo da organização escolar, o

³ Para Sácrstan “ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideais e intenções, existe outro que funciona subterraneamente e se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem ambos; é nessa experiência que encontramos o currículo real”.(Sácrstan, 2000, p. 131 e 132).

⁴ Para Pinto (1997) os pressupostos de uma parte importante dos modelos conceptuais elaborados acerca do processo de socialização continuam a privilegiar a vertente da sociedade e do mundo adulto deixando, mais ou menos implícito o caráter constrangedor e programador deste e o papel meramente adaptativo do indivíduo. Entendendo que a criança absorve passivamente as influências das realidades com que entra em contacto

relógio. Conforme lembram FRAGO e ESCOLANO (1998), o relógio inventado nos primórdios do século passado, conquistou um lugar de destaque na vida da sociedade moderna, é ele que marca o ritmo das ações, dos tempos, dos ciclos de existência. Foi ele o responsável pela autoregulação das atividades humanas e a peça chave da cisão do binômio espaço-tempo. Por isso, o relógio incorporado ao cotidiano escolar é um organizador da vida da comunidade e principalmente da vida da infância. Ele marca o tempo de entrada, saída, intervalos e todos os momentos da vida da instituição. A ordem do tempo se une à do espaço e regulam as aprendizagens.

O horário: é uma velha herança. As comunidades monásticas haviam sem dúvida sugerido seu modelo estrito. Ele se difundiria rapidamente. Seus três grandes processos – estabelecer censuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição – muito cedo foram encontrados nos colégios, nas oficinas, nos hospitais. (FOUCAULT, 1987, p.127-128).

A turma que utiliza a sala é formada por vinte e sete crianças, dezesseis meninas e 11 meninos, que freqüentam a escola de segunda à sexta-feira das 8:00 às 17:00 horas, sendo que no período da manhã assistem aulas de Português, História e Geografia, e no período da tarde: Matemática e Ciências. Possuem uma professora regente e quatro professores auxiliares⁵ por período.

Diário de bordo 21 de outubro de 2004.

Nesse dia a professora contou para os alunos a história da hipopótama cantora, a história era bastante animada e as crianças participavam alegremente, foi quando a professora fez suspense sobre o final da história e disse: “Ah, não vou contar!” As crianças começaram a gritar: - Conta! Conta! Foi um momento de total descontração, em que eles falavam e se movimentavam livremente, porém foram prontamente interrompidos pela professora: - Cada um no seu lugar! Quietos! Um, dois, três!

Em casos como esse é possível notar a liberdade vigiada, na qual faz-se a criança acreditar que pode participar, mas logo essa participação é vedada e a criança colocada novamente em seu lugar de “aluno”. Acredita-se que em muitos momentos até os docentes tenham dúvidas sobre quais são os limites necessários, até que ponto a participação da criança é bem-vinda.

⁵ Os professores que lecionam na sala de etapa inicial uma vez por semana, no dia da permanência do professor regente, e ministram aulas diferenciadas (Educação Artística, Educação Física, Inglês, Informática), com duração média de cinquenta minutos.

Nesse sentido, é possível perceber a dificuldade que o adulto muitas vezes tem de interagir e dialogar com a criança, talvez isso se explique pelo fato da infância ainda ser entendida como um “vir a ser”, e por isso as crianças não são vistas como sujeitos de sua história, cujas produções e opiniões mereçam ser respeitadas e, toda e qualquer fala, acaba por ser classificada como bagunça e algazarra. Como confirma o depoimento a seguir:

“Ninguém gosta de ficar com esta turma, eles falam demais!” (relato da inspetora, 03/11/2004).

Diário de bordo 21 de outubro de 2004.

Mesmo com atividades sempre dirigidas, a criança consegue escapar e criar momentos seus, ao desenhar o hipopótamo um grupo de crianças ria muito e dizia:

Criança 1: – *Olha! O seu parece um gato!*

Criança 2: – *É! E o dele parece uma sereia!*

Criança 3: – *E lá vem o pirata!* Enquanto o menino falava, passeava com o lápis pela folha, então a professora os interrompeu:

– *É hora de trabalhar, vamos, vamos, chega de conversa!*

Esse trecho nos remete à questão da divisão do tempo, ou seja, a necessidade de uniformizar ao máximo o tempo, deixando bem distintas a hora de “brincar” e a hora de “trabalhar”, concebidas pelos adultos, impondo a todas as crianças o mesmo ritmo.

Hemos identificado formas de organizar acciones em el tiempo dedicado a la clase, que nos sugieren la existência de un control del ritmo por parte de los maestros en búsqueda de una cierta uniformidad. Es evidente que en las clases de primer grado, de las escuelas observadas, no se impone un único ritmo estrictamente uniforme, pero hay una cierta regularidad. Podríamos decir que los maestros apelan a múltiples maneras de actuar y hablar para regularizar el ritmo de la clase, es decir, para incorporar a todos los niños a un ritmo medianamente uniforme. Y este ritmo uniforme no es ni muy acelerado, ni muy ralentado. Se manifiesta en la constante insistencia de los maestros por regular la “velocidad” en diversos momentos de la clase. (MILSTEIN & MENDES, 1999, p.47) [grifos dos autores].

Como se pode observar, apesar do trabalho pedagógico, por muitas vezes ser visto como contenção do corpo e da mente, a criança contraria os ritmos atribuídos pelo professor e cria espaços para soltar a imaginação e brincar, resistindo da melhor forma possível às rígidas estruturas do cotidiano escolar. “Há que se aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar” (KRAMER, 2003, p. 106).

Diário de bordo 17 de novembro de 2004.

A professora mostra a folha mimeografada, reproduz a atividade no quadro negro e explica que as crianças devem pintar e completar com as junções das sílabas MA-ME-MI-MO-MU, e informa que quem fizer “certinho”, poderá desenhar o macaco no verso da folha.

Esse exemplo sugere a presença da premiação na prática educativa, enaltecendo quem faz melhor e quem faz primeiro. Nesse sentido FOUCAULT reitera que

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; **qualificam e reprimem** um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença. (FOUCAULT, 1987, p.149) [grifos meus]

Embora não seja pretensão dessa pesquisa analisar a maneira mais adequada para a alfabetização das crianças, é pertinente pontuar as apreensões da professora, sobre o método utilizado por ela:

“Se as minhas professoras de faculdade me vissem trabalhando com famílias silábicas ficariam horrorizadas, mas de outro jeito o trabalho não rende, agora já tenho crianças lendo!” (relato da professora, 17/11/2004).

Pode-se afirmar que a escolarização se destaca em muitos momentos, e parece haver uma constante preocupação com a aquisição de conteúdos (letras e números). Mas, será que a prioridade para o desenvolvimento cognitivo das crianças de cinco e seis anos que freqüentam a educação infantil é ler e escrever? E por que a alfabetização precoce geralmente é vista como a consagração de um bom trabalho pedagógico?

Será que para se afirmar que o trabalho com a criança de zero a seis anos é educação ele precisa deixar de ser cuidado, ou melhor dizendo, cuidadoso com as minúcias de sujeitos próprios, professoras e crianças, com sutilezas e idiossincrasias? Será que para ser educação deve se tornar alfabetização, para atender às necessidades de uma certa idéia do que a criança precisa para entrar na escola básica, e para nos sentirmos realizando o trabalho de professoras? (DEBORTOLI, 2003, p. 9).

Na busca de analisar estas questões foram realizadas entrevistas com membros do corpo docente e da comunidade, e os depoimentos em sua maioria confirmaram o desejo pela alfabetização.

“Eu gostaria que o meu filho aprendesse a ler, pois o primo dele que estuda em escola particular aprendeu a ler no jardim!” (relato de mãe, 15/12/2004).

“Dominar o alfabeto, reconhecer o nome, ler palavras simples e numerais... através do jogo!” (relato da coordenadora, 15/12/2004).

É importante ressaltar que no depoimento acima, o jogo aparece na fala da entrevistada depois de um intervalo, o que pode sugerir que este servirá apenas como

pretexto para atingir os objetivos da escolarização. Segundo KISHIMOTO (1996) se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se terá jogo e sim trabalho, pois o mesmo perde a dimensão lúdica.

2.3 O CORREDOR

São raros os momentos que este local pode ser usado para o que seu nome sugere, ou seja, “correr”, pois o grupo de crianças que circula pelos corredores da escola é quase sempre conduzido por um adulto, que organiza filas separadas por sexo, e ordena: - Silêncio! Um atrás do outro! Mão para trás! Novamente pode ser identificada a rígida disciplina que se materializa por meio da fila, que é definida por FOUCAULT (1987, p. 125) “disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”.

O adulto que geralmente segue à frente é impedido de observar os jogos que se desenham entre as crianças. Como por exemplo, quando uma criança sussurra:

— *Só pode pisar na parte preta!* E é prontamente atendida por todas que a cercam, em seguida a ordem é invertida: — *Agora só pode pisar na parte branca!* Jogo esse inventado a partir da composição do piso, feito de granito branco e preto.

Dessa maneira criativa, a criança encontra brechas para brincar, mesmo estando cercada por uma rígida disciplina. E o adulto, por vezes, preocupado em manter a ordem, deixa de perceber que neste simples exercício a criança demonstra concentração, coordenação espacial, coordenação viso-motora, assim como a obediência aos limites e regras do jogo, e tudo isso acompanhado de muita diversão.

Outro hábito constante é a brincadeira do bafão⁶, em que as crianças da educação infantil passam pelos corredores seguindo a fila, reproduzindo a brincadeira, batendo nas paredes *Plaft! Plaft!* E apesar dos apelos da professora:

— *Parem! Que brincadeira mais sem graça! Fila é lugar de silêncio!* Assim que a professora vira as costas a brincadeira segue, e o *Plaft! Plaft!* continua a ser ouvido, ora de forma contínua, ora mais espaçado.

⁶ Uma brincadeira em que se bate sobre um maço de figurinhas com a palma da mão, e aquele que virar mais figurinhas é o vencedor.

Essa passagem demonstra que mesmo sob forte tendência disciplinar exigida pela escola, a criança inventa, reelabora e desenvolve suas brincadeiras. Cabe destacar que a criança é motivada mais pela vontade de brincar, de alegrar e descontraír, do que pelo desejo de afrontar e desrespeitar as regras.

2.4 O PÁTIO

A escola conta com uma ampla área externa, porém são espaços irregulares cobertos por cimento e cercados por muitas escadas, por isso o espaço é subdividido em pequenos ambientes. O pátio seja em qual parte for, traz consigo a idéia de liberdade, algazarra, alegria, gritos, gargalhadas. Em muitos momentos pode ser considerado a parcela mais vibrante da escola. Mas quais os “caminhos” que a criança precisa percorrer para chegar até ele?

Diário de bordo, 20 de outubro de 2004.

Após o recreio ao entrar na sala, a professora pediu que todas as crianças guardassem o material e colocassem as mochilas em cima da carteira, pegassem os brinquedos trazidos de casa e fizessem silêncio, enfatizando que somente os comportados iriam para o pátio brincar. Rapidamente os ruídos cessaram, então em fila (novamente) seguiram até o pátio externo.

O dia do brinquedo é considerado um prêmio, e para obtê-lo é necessário cumprir as tarefas e ter um “bom comportamento”. O sistema de prêmios e punições que permeia as relações no ambiente escolar tornasse evidente em muitos momentos, como por exemplo, no tom repressor utilizado pela professora ao afirmar que “somente os comportados iriam para o pátio brincar”.

(...) a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. (FOUCAULT, 1987, p.152).

As entrevistas com membros da comunidade escolar, tornaram possível evidenciar o desejo de que as crianças aprendam a submissão às regras.

“A educação infantil deve ensinar comportamento, seguir as regras pré-estabelecidas”. (relato da vice-diretora, 15/12/2004).

“Na escola, as crianças precisam aprender a se comportar”. (relato de mãe, 15/12/2004).

Essa citação e depoimentos deixam claro um modo de controle baseado em prêmios e punições, no qual os indivíduos são coagidos a obedecer à ordem vigente. Entende-se que tais conceitos fazem parte de uma longa tradição escolar, e talvez por isso, acabam por ser amplamente defendidos por seus representantes.

Diário de bordo 10 de novembro de 2004.

Nos momentos de observação no pátio durante o horário do brincar, ocorreu uma cena inusitada, protagonizada por um grupo de quatro meninas que organizaram uma brincadeira de lenço atrás, que em poucos minutos foi aderida por outras crianças, o que fez com que o espaço ficasse inadequado, então a professora que estava próxima entrevistou: - *Vão brincar na quadra, tem mais espaço! E a brincadeira de vocês está tão legal!*

Logo estava formada uma grande roda de lenço atrás conduzida pelas próprias crianças. Sobre tal prática MEDEIROS e MACHADO comentam

Brincando de “lenço atrás”, as crianças aprendem não só a correr em círculo, mas também a cooperar com os companheiros (mantendo a roda), a obedecer às regras do jogo (saindo apenas na sua vez), a respeitar os direitos dos outros (só apanhando o lenço que lhe é destinado), a acatar a autoridade (encontrada muitas vezes na pessoa de um colega, que é o chefe do grupo), a assumir responsabilidades, a aceitar as penalidades que lhe são impostas (o choco), a dar oportunidade aos demais (não jogando o lenço apenas aos amigos, mas a todos os participantes), enfim a viver em sociedade. (MEDEIROS & MACHADO, 1960, p.13)

A professora observava com notável admiração, porém algo a impediu de se fazer parceira das crianças. Entretanto, é pertinente ressaltar que ela demonstrou aguçada perspicácia ao notar e incentivar a brincadeira das crianças.

Mas é comum observar a dificuldade que o adulto possui em interagir como parceiro, numa brincadeira proposta e mantida pela criança, o que pode evidenciar uma desvalorização da atividade da criança, que por muitas vezes tem seus anseios e opiniões secundarizadas pela sociedade.

(...) a importância cada vez maior, em nossos dias, de aprender a ouvir as crianças e os jovens. Estou pensando no agravamento dos problemas que os têm atingido, da violência que sobre eles recai e também na que, crescentemente, por eles têm sido gerada e como nós, educadores e cientistas sociais, não estamos conseguindo entender ou, principalmente, não estamos conseguindo dialogar com crianças e jovens – até que ponto estamos escutando suas vozes, muitas vezes caladas? Considero necessário não apenas conhecê-los enquanto grupos sociais distintos, com vivências e culturas diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos, mas principalmente, escutá-los para podermos enfrentar juntos os sérios problemas que a sociedade brasileira atual nos coloca. (DEMARTINI, 2002, p.2).

Na literatura especializada a proposição de colocar o ponto de vista da criança em primeiro plano é defendida por diversos autores, que destacam que compreender a

criança como sujeito atuante não implica na exclusão do adulto, pois para estabelecer esse diálogo é fundamental o compartilhamento experiências.

(...) as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efectivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. (...) há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas. (PINTO, 1997, p-65).

Os autores acima citados ressaltam a importância de se “ouvir a criança”, concebendo-a como um sujeito social que produz cultura e é nela produzido, e portanto merece ter “vez e voz”.

Diário de bordo 17 de novembro de 2004

Durante o horário do brincar, as professoras colocam-se em pontos estratégicos dos quais podem observar todo o grupo, atuam como mantenedoras da ordem vigente, e raramente se propõem a participar, compreender ou interagir com as crianças durante suas brincadeiras.

FOUCAULT afirma que

(...) A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico”. (FOUCAULT, 1987, p.148).

Quando uma criança se aproxima para relatar um acontecimento, logo escuta a seguinte frase:

— *Agora é hora de brincar! Vá, aproveite!*

E quando ocorre alguma divergência, rapidamente a confusão é sanada, e a ordem é restabelecida.

Ao ser questionada sobre a importância da brincadeira para a educação infantil uma professora respondeu: *“Eles ficam nove horas na escola, sendo monitorados todo o tempo, o corpo precisa extravasar, gastar as energias.”* (relato da professora, 17/11/2004).

Este depoimento sugere que o dia do brincar é visto como um espaço de premiação e relaxamento, sem nenhuma ligação com o contexto pedagógico. A brincadeira é concebida pela docente como algo não sério, com o qual a equipe pedagógica não precisa se envolver. E mais uma vez, é possível notar que o adulto

perde a oportunidade de exercer a parceria com a criança. Evidenciando assim, sua dificuldade em lidar com o lúdico.

Isto ocorre não só por confundirem atitude intelectual e teórica com ausência de ludicidade, mas fundamentalmente porque, na forma como estão estruturados, nos cursos que pretendem formar educadoras para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas - creches e pré-escolas - não existe lugar para o exercício da imaginação e da criação nas mais diferentes formas de expressão, sejam elas plásticas, dramáticas e corporais, literárias e musicais. Em sua grande maioria, as grades curriculares apresentam uma concepção fragmentada sobre as relações existentes entre pensar, sentir, imaginar, brincar e criar. Ou seja, há uma concepção de saber equivocada, que o vê apenas em sua dimensão “científica”. (CERISARA, 1998, p.136).

Referência que conduz a refletir sobre o fato de que a educação infantil é composta por pessoas e, para transformar as atuais concepções pautadas simplesmente na assistência ou na escolarização e construir uma verdadeira pedagogia da infância, é necessário a contribuição e o engajamento de muitos, principalmente dos profissionais que atuam diretamente com a criança. Além disso é preciso abandonar o mito da “atividade pedagógica”, pois segundo MACHADO (1996) não é a atividade que ensina, mas a postura assumida pelo educador no decorrer da mesma, que pode possibilitar a criança interagir, trocar experiências, e compartilhar significados, ampliando assim o acesso aos conhecimentos.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontrar as crianças e suas brincadeiras dentro da organização escolar não é tarefa fácil, é preciso exercitar o olhar para perceber os mínimos detalhes e desdobramentos nos quais a criança exterioriza a sua ludicidade. A brincadeira foi aqui entendida como processo e atividade social infantil de crianças histórica e socialmente situadas, capazes de criar, sonhar, brincar e se divertir das mais variadas formas e com os mais diversos materiais (WAJSKOP,1995).

Ao buscar o lúdico dentro do espaço da escola, encontrou-se uma rígida disciplina que foi descrita no desenvolvimento da pesquisa e analisada com base no pensamento de diversos autores, entre eles Foucault, que contribuiu para compreensão dos pressupostos da disciplinarização dos corpos.

O nível de ensino destinado a crianças de zero a seis anos, por contemplar uma gama de especificidades, foi denominado de **educação infantil**, buscando assim não reforçar a concepção instrucional e voltada para a escolarização, presente no ensino fundamental e médio, e incentivar uma proposta de trabalho que garanta a prevalência do **educativo** sobre o **instrucional** CERISARA (1999). A autora reforça a importância de se desenvolver um trabalho que envolva a criança como sujeito da e na cultura. Para tanto é necessário trabalhar em diferentes contextos educativos, englobando os processos de constituição da criança em seus aspectos intelectuais, sociais, emocionais, expressivos, culturais, interacionais.

Cabe destacar que na escola de ensino fundamental, por vezes, as especificidades da educação infantil são silenciadas, e a brincadeira é praticamente esquecida pelos adultos que organizam as rotinas, a mesma aparece de forma extremamente pontual em “lugares” e “horários” pré-determinados. Na maior parte das vezes os momentos de brincadeira são concebidos pelo corpo docente como necessários para extravasar energias, completamente descolados de qualquer intenção pedagógica.

Surpreende observar que a criança alegre, criativa e flexível resiste às regras impostas pelos adultos e brinca, de forma descontraída, transgride, ou seja, encontra momentos para viver, brincar, sorrir, sonhar, correr, pular, cantar, esconder, e se divertir. E talvez graças a essa estratégia infantil, a escola ocupe um lugar de destacada felicidade na memória de grande parte dos adultos.

V. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. In: *Educação & realidade*. v.1, n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2000. p. 93-113.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º. 9394*. 20 de dezembro de 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: ed. Pioneira, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: *Perspectiva*: revista do centro de ciências da educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina: p. 11-21. 1999.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Os Sujeitos da Ação Pedagógica e a Brincadeira. *Infância na Ciranda da Educação*, Belo Horizonte n.5 p.7-11, 2003.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados, 2002. p.1-17.

FRAGO, A. V. & ESCOLANO, A. (orgs). *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução: Alfredo Veiga - Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p.19-57.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: ed. Vozes, 1987. p.117-161.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: ed. Pioneira, 1996.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: CAVALIERE, Bazílio; KRAMER, Sônia. *Infância, Educação e Direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.p.83 – 106.

MACHADO, Maria Lúcia de A. *Educação infantil e currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas*. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da Anped. Caxambu, set. 1996 (mimeo).

MEDEIROS, Ethel Bauzer; MACHADO, Edvete R. da Cruz. *108 Jogos para jardim de infância*. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1960.

MILSTEIN, Diana & MENDES, Héctor. *La escuela em el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila Editores, 1999. Colección Educación, crítica & debate.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (coords). *As Crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

SÁCRISTAN,G. J.;PEREZ, G.*Compreender e transformar o ensino.Porto Alegre : ed.Artes Médicas,2000.*

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: ed. Cortez, 1995.