

## 2. Crianças e adultos nos tempos e espaços institucionais

Neste capítulo, tomando como ponto de partida as observações e relações de pesquisa estabelecidas no cotidiano da creche, registro e sistematizo os diferentes tempos e espaços que emergem com sentido pedagógico. Apresento uma análise que enfoca a educação que atravessa os corpos dos sujeitos, instaurando significados que absorvem sentido em um contexto tanto escolar específico quanto cultural mais amplo.

Assinalo que o corpo aparece como um objeto extremamente valorizado, focalizado e solicitado na sociedade e na cultura contemporâneas. Os corpos dos sujeitos evidenciam signos de pertencimento e exclusão, produção e consumo, controle e autonomia, que, do ponto de vista do conceito de *habitus*,<sup>17</sup> podem e devem ser tomados como *locus* de inscrição das disposições, dos esquemas classificatórios que caracterizam os atores e seus estilos de vida em um contexto histórico, cultural e social.

Ao tomar como ponto de partida a afirmação de que os sujeitos expressam em seus corpos as marcas e os signos de sua existência social e institucional, recorro ao ponto de vista de Foucault (1986) para compartilhar uma concepção de que os corpos dos sujeitos se tornaram objeto e *locus* de inscrição de uma cultura ocidental moderna: sobre “os corpos” convergiram olhares, discursos e ações, submetendo-lhes padrão e norma. Nessa perspectiva, como ressalta Soares (2001, p. 109), é preciso assinalar uma percepção de que desde a infância incide uma educação que, como processo histórico, investiu na retidão e buscou conter os excessos do corpo. Os sujeitos e seus corpos – individualizados e higienizados, civilizados e desenraizados – foram conduzidos para um território oficial regulado por uma idéia de utilidade e controle, cuja intervenção pedagógica se incumbiu de redesenhar seu desenvolvimento e conduta, seus gestos e suas instituições, promovendo o que pode ser denominado uma “educação dos corpos”.

---

<sup>17</sup> Para Bourdieu (2000), *habitus* se expressa como princípio de inteligibilidade, um sistema de signos distintivos que estrutura e organiza as práticas e a percepção das práticas pelos sujeitos. Organiza, pois, um mundo social que, ao mesmo tempo que é produto da incorporação da divisão de classes sociais, assinala que estas não devem ser entendidas nem na lógica do mecanicismo, nem na lógica da consciência.

Assim, para que a civilização moderna se desvencilhasse da cultura e do homem medievais, no sentido ressaltado por Bakhtin (1993, p. 82), de sua ambivalência, de sua desconfiança diante do sério e de sua fé na verdade do riso e do corpo, da ambigüidade expressa no cruzamento entre uma cultura oficial da corte e a máscara e duplicidade carnavalesca de uma cultura pública e popular, seriam necessárias transformações profundas nos ânimos, vontades e costumes; seria preciso criar um homem “novo” em sua aparência, linguagem e sentimentos, o que requisitou outros usos do corpo e de sua expressão, sobretudo do ponto de vista moral (SOARES, 1998, p. 44). Sua magia e sua imponderabilidade deveriam ser subjugadas em nome de outra verdade, fundamentada em uma idéia de precisão, utilidade, objetividade e rendimento. No sentido de Elias (1993), seria necessário incorporar um novo código social e, para isso, instaurar um (longo e duradouro) processo civilizador: do corpo grotesco-ambivalente<sup>18</sup> ao corpo civilizado; limpo, útil, preciso e educado, que pudesse ser conhecido, corrigido e aperfeiçoado.

O corpo, na visão de Elias (1990), é focalizado como instrumento que conduziu, com acelerada pacificação interna da sociedade, à regulação do emprego social dos costumes e das emoções, o que pressupõe um controle mediante restrições que transformaram a vida afetiva da sociedade e dos indivíduos. Os costumes sociais se constituíram como ciência secular do consumo e das maneiras, e abriram caminho para que a conduta da classe média se convertesse em uma conduta “natural” de todas as classes. Em sua análise socioistórica das relações cotidianas da sociedade de corte – por exemplo as maneiras cortesãs de mesa –, aponta para a instalação de um processo civilizador, que demarca uma transição para uma cultura burguesa emergente, onde comer, entre outros códigos de conduta civilizada, vai deixando de ser uma atividade natural comum, com um mínimo de regulação, para ser uma situação institucionalizada e circundada por normas que pressupõem um exercício de controle coletivo de manejo das emoções.

Nesse sentido, Foucault (1991) afirma os corpos como objetivo e alvo de poder, principalmente a partir da metade do século XVIII: corpos manipulados,

---

<sup>18</sup> No sentido de Bakhtin (1993, p. 33), o corpo grotesco aparece entrelaçado a uma vida (cotidiana) em que não há nada perfeito ou completo; em que o corpo aparece integrado à cultura popular e à totalidade de uma realidade que faz cruzar pensamento e sentimento, natureza e cultura.

modelados, treinados, que obedecem, respondem, se tornam hábeis ou cujas forças são multiplicadas. Aponta, assim, uma “Política de Coerções”, que produziu um trabalho calculado sobre o corpo, os gestos e o comportamento dos sujeitos. Traz a “disciplina” como uma das categorias fundamentais dessa análise, pressupondo uma distribuição dos indivíduos nos espaços institucionais, bem como um controle das atividades, das ocupações, dos regulamentos e dos ciclos de repetição, instaurando recursos como a vigilância e as sanções como instrumentos para o adestramento dos corpos.

Deste ponto de vista, recupero também a análise de Mauss (1971) sobre as técnicas e os movimentos corporais, e os usos do corpo em meio aos fenômenos sociais “diversos”; corpo ressaltado no seu caráter concreto, específico e permanente por meio do qual cada sociedade constrói, transmite e aprende as técnicas e atitudes corporais que lhes são próprias. Por exemplo, pelo jeito que uma criança sabe se portar à mesa, andar e falar poder-se-ia afirmar e reconhecer seu lugar e expressão social. Fundamentado em uma noção de “habitus” (que, embora relacionado, se distingue da noção de Bourdieu, 1983; 1989; 2000), afirma uma educação que pressupõe aprendizados prestigiosos, e que para isso os sujeitos e seus corpos têm seus atos ordenados e autorizados, eficazes de acordo com as funções preenchidas por símbolos morais e intelectuais. Os saberes do corpo constituem técnicas corporais socialmente classificadas e ordenadas para ser transmitidas e aprendidas.<sup>19</sup>

Contudo, a partir do século XX, o poder e o controle do corpo foi sendo deslocado de uma racionalização via repressão para outro tipo de controle via estimulação, enaltecimento do prazer e da autonomia (VIGARELLO, 1995). Assim, pode-se identificar uma mudança importante da ação do poder ou do envolvimento do

---

<sup>19</sup> Seguindo a tradição de Mauss e, particularmente, de Bourdieu, BOLTANSKI (1989) aponta uma análise das demandas social que definem formas e categorias de apreensão do corpo em um sistema de relação que une os membros de um mesmo grupo por comportamentos que estruturam e são estruturados nas condições objetivas de sua existência: da resistência à aparência física, das regras de decoro, das maneiras corretas de interação e, mesmo, das sensações físicas que constituem uma espécie de código de boas maneiras para viver com o corpo, devendo por isto ser interiorizado e ser comum. Nesse sentido, as regras que determinam os comportamentos físicos dos agentes sociais e cujo sistema constitui sua “cultura somática” traduzem uma ordem cultural e constituem expressão simbólica da relação que os membros de uma classe mantêm com seus corpos, marcando o lugar dos indivíduos na hierarquia de classe.

corpo em uma dinâmica cultural e em um projeto histórico que o envolve, ajusta e controla as formas mais complexas e sutis.

Se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo ... e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico. O enraizamento do poder, as dificuldades que se enfrenta para se desprender dele vêm de todos estes vínculos. É por isso que a noção de repressão, à qual geralmente se reduzem os mecanismos do poder, me parece insuficientes, e talvez até perigosa. (FOUCAULT, 1990, p. 148)

Problematizar o olhar e as investidas sobre o corpo que foram e vêm sendo ainda gestadas no contemporâneo não admite simplificações e nos desafia, como assinala Sayão (2002, p. 55), a buscar aproximações das interações que acontecem no cotidiano dos espaços educativos, produzidas por sujeitos concretos, onde o corpo e o movimento estão incluídos como instâncias de consumo e produção cultural. Neste ponto, resalto a crítica de Bakthin (1988, p. 15) à concepção de linguagem como um sistema de regras invariáveis a que se deve acatar e a afirmação da linguagem – processo histórico de significação e relações sociais – como um campo de possibilidades que se expressam em contextos sociais concretos.

Certeau (1994, p. 233), também, desloca a atenção do consumo passivo da cultura para brechas e possibilidades de uma criação anônima, nascida da prática e do desvio no uso dos diferentes produtos culturais, atento a outras maneiras de marcar as práticas sociais. Se, por um lado, a lei para se inscrever sobre os corpos precisou de um aparelho para mediar sua relação com os sujeitos e pressupôs um sistema mecânico de articulação social que transformasse os corpos individuais em corpo social, por outro lado, como também aponta Chartier (1995, p.182),

a descrição das normas e das disciplinas [...] com os quais a cultura reformada (ou contra-reformada) e absolutista pretendia submeter os povos não significa que estes foram real, total e universalmente submetidos. É preciso, ao contrário, postular que existe um espaço entre a norma e o vivido [...] O que mudou [...] foi a maneira pela qual essas identidades puderam se enunciar e se afirmar, fazendo uso inclusive dos próprios meios destinados a aniquilá-las. Reconhecer esta mutação ... não significa romper as continuidades culturais que atravessaram os três séculos da idade moderna, nem tampouco decidir que, após o corte da metade do século XVII, não há mais lugar para gestos e pensamentos diferentes daqueles que os homens da igreja, os servidores do Estado ou as elites letradas pretendiam inculcar em todos.

Sem desconsiderar a coerência de uma análise que reforça determinações sociais que se inscrevem em práticas específicas, condicionam a ação e o discurso dos atores, definindo relações de poder e de trocas simbólicas, perceber brechas de “apropriação social dos discursos” também é fundamental para elaborar uma história social que contempla usos e interpretações.

Uma sociologia cultural compreendida como uma história da construção da significação reside na tensão que articula as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades com os constrangimentos, as normas e as convenções que limitam – mais ou menos poderosamente segundo sua posição nas relações de dominação – o que lhes é lícito pensar, enunciar e fazer. Esta constatação [...] vale para uma história das práticas que são, elas também, invenções de sentido limitadas pelas múltiplas determinações (sociais, religiosas, institucionais, etc.) que definem para cada comunidade, os comportamentos legítimos e as normas incorporadas (CHARTIER, 1995, p. 185).

Nesse contexto, os discursos sobre o brincar ocupam lugar privilegiado. Se, de um lado, emergem em um contexto de reconhecimento dos sujeitos, suas singularidades de expressão e participação na cultura, de outro, também se colocam como um dos signos principais de uma sociedade que banaliza o prazer, individualiza as relações sociais e reduz os espaços públicos de produção humana e cultural, ora idealizando, ora menorizando, de forma ao mesmo tempo ingênua e ideológica, a participação de crianças e adultos na produção da cultura.

Assinalo, pois, o esforço de superação de uma visão ingênua dos corpos e dos sujeitos em um momento em que, mais do que nunca, o corpo se tornou alvo de um mercado cada vez mais globalizado. Como afirma Sant’anna (2002, p. 100), tanto os investimentos sobre os corpos dos sujeitos ultrapassam a esfera da ação e de compreensão de cada um quanto ganha importância e exigências cada vez maiores,

incluindo novas sensibilidades, que passaram a fazer parte da educação e da percepção dos “indivíduos” em relação a si mesmos, como as idéias de individualidade, prazer, cuidado de si, autonomia, cidadania, etc.

## 2.1 Creche: um espaço-tempo social e relacional

- **Corredor de entrada** – Trabalhos das crianças, cartazes com imagens genéricas da infância, retratos de momentos da creche e seus atores anunciam uma história vivida, expressam relações e concepções. Na porta de cada uma das salas, estão pregadas as imagens de personagens de outras histórias. Este ano, quem dá o nome às turmas são os personagens do Maurício de Souza: Mônica, Chico Bento, Cebolinha, Bidu e cia. Cores e desenhos caracterizam e deixam marcas no chão e nas paredes. O espaço não é uma adaptação para o funcionamento de uma instituição de Educação Infantil. É algo planejado e instaura processos e finalidades: sala da coordenação, salas de aula, corredores, cozinha, refeitório, banheiros, parquinho e brinquedoteca. Nas suas contradições, diferentes idéias de infância conformam um espaço intencional demarcado social e historicamente.

Os sujeitos e seus corpos ocupam cada um dos espaços e se relacionam neles. Há locais que servem apenas como passagem ou deslocamento. Em determinados lugares, as crianças estão à vontade, em outros, na maioria das vezes, em fila. Em alguns locais o acesso é proibido às crianças, alguns intocáveis, outros servem a muitos usos. Em alguns ouvem-se conversas e barulhos, em outros reina absoluto o silêncio. Outros são específicos: aqui as crianças brincam, lá elas lêem, ali estudam, vêem televisão; outros são ressignificados por diferentes usos: almoço, vídeo, brincadeiras, reuniões, etc.

Os espaços institucionais relacionam-se, nesse sentido, ao tipo de “atividade” que parece possibilitar à professora sua realização. À primeira vista, não vão além de certa funcionalidade que a própria rotina da creche lhes condiciona. Nesse sentido, as professoras mostram-se pouco sensíveis ou mobilizadas à reconstrução dos próprios significados já instalados, bem como pouco atentas às próprias ressignificações que

as crianças apontam e, na maioria das vezes, pouco ou quase nada rompem com o que já está instalado.

- **Salas** – Entrando na creche, dá-se de frente para a sala da administração e coordenação que fica no meio do caminho das salas para o refeitório, cozinha e banheiros. Para ela todos os corredores convergem ou dela todos bifurcam. Da janela observa-se o pátio. Não chega a ser um panóptico, como o descreve Foucault (1991, p. 173), no sentido total da vigilância do olhar, mas anuncia – se assim for utilizado – uma centralidade de poderes, olhares, ouvidos e percepções.

As salas das crianças, às vezes, são referidas como “salas de aula”, outras vezes apenas como salas, ou “salinhas”. Nas paredes, as identidades das crianças: enfeites com desenhos, retratos e nomes pregados ou dependurados. Em todas podem-se encontrar letras coloridas, os meses do ano, números, bichos e datas de aniversários, signos e artefatos de aprendizados previstos. Nas estantes, à mostra, aparecem livros e materiais diversos: tampinhas de refrigerante, palitos de picolé, garrafas pet e outros materiais denominados “sucata”, guardados em potes e caixas feitos pelas professoras e crianças. Em algumas salas há um aparelho de som.

Mesas e cadeiras compõem grande parte do formato e das dinâmicas dos trabalhos realizados. As crianças sentam-se em pequenos grupos, em que se “misturam” meninos e meninas. Compartilhar a mesma mesa e o mesmo material não significa que as crianças trabalhem de forma coletiva. Na maioria das vezes, brincam, desenham ou “colorem” sozinhas. Há interações em suas tensas e intensas relações. São trabalhos de colagem, desenhos, registros, livros, brinquedos tipo quebra-cabeça, jogo da memória e lego, “massinhas”, lápis de cera e vários tipos de material para “reciclar”. Em alguns momentos, as mesas são afastadas para dar lugar a outra composição do espaço, na maioria das vezes em roda, onde fazem brincadeiras, contam histórias e conversam sobre temas propostos pela professora ou sobre o dia-a-dia das crianças e de suas famílias.

As salas devem ser arrumadas ao final da manhã, dando um tom de encerramento dos trabalhos. Nas diferentes atitudes e relações entre as professoras e as crianças o formato e a organização das salas ora permanecem, ora se alteram. Em

algumas turmas, a arrumação acontece; em outras, não. Em algumas é motivo de brigas, algum tom mais ríspido e ameaças de castigos; em outras, a professora não se altera por mais tumulto que aconteça. Às vezes, a própria professora arruma o espaço. Músicas ditam o ritmo e os valores implícitos na arrumação.

*Eu sou a Mônica, você o Cebolinha, vamos deixar nossa sala bem limpinha. Cascas no lixo [...] cata aqui, cata lá, cata acolá, vamos deixar nossa sala bem limpinha [...] (Professoras e crianças cantam juntas)*

As salas destinadas a cada uma das turmas aparecem como o lugar institucional por excelência. Algumas professoras chegam a afirmá-las como local da “rotina”, e por isso o lugar onde a instituição acontece. Nas salas (o refeitório também absorve este sentido, como se fosse uma sala coletiva) é promovida a institucionalização da alimentação, da higiene, da oração, dos conhecimentos e das aprendizagens, daquilo que é “servido” e deve ser ensinado e aprendido.

*Na sala, a gente procura trabalhar mais a rotina, que é o café da manhã, a oração, o banho, a escovação, o repouso. (Rosa)*

- **Corredores** – Os corredores internos não são lugares onde as crianças devem permanecer. Mas são passagens obrigatórias. Conduzem para dentro antes que se possa sair para os espaços externos. De uma forma ou de outra, as crianças devem andar em filas e sem correr. Músicas, na maioria das vezes, são cantadas. Às vezes, parece que as crianças estão sendo contidas, antes que sejam soltas, em um sentido ao mesmo tempo de distensão e de “gasto de energia”. Outras vezes, as professoras parecem constituir um ordenamento do ritmo, do silêncio e da ocupação que esperam instaurar no momento seguinte, por exemplo, quando as crianças são levadas para assistir a um vídeo no refeitório. Parecem esboçar um movimento de controle e elaboração temporal da ação das crianças. Nesse sentido, resalto que

o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. (FOUCAULT, 1991, p. 138)

Os corredores externos (frontal e lateral) ganham outros sentidos. Não são apenas passagens obrigatórias para outro espaço, mas expressam significados singulares. Nesses lugares, as professoras costumam fazer brincadeiras com as crianças. Não são as brincadeiras de sala de aula, relacionadas ao conteúdo ensinado no dia. Nem as brincadeiras do parquinho, em que há poucas e assistemáticas intervenções. Nesses corredores, as professoras ensinam brincadeiras, o que chamam de “brincadeiras dirigidas”: ensinam as regras, dividem as crianças e fazem as dinâmicas dos jogos. Há, também, espaço para as sugestões e dispersões das crianças, expressando, nesse sentido, um lugar de controle moderado. Entre o interior da instituição e o espaço do parquinho, o controle cede espaço tanto para um espontâneo intencional quanto para um imponderável que abre perspectivas para novas e ricas relações. Como assinala Certeau (1994, p. 42), talvez seja um lugar que permita às professoras e às crianças um “breve tempo de fuga”, uma “margem de manobra” na vigilância que se instala em outros espaços mais regulados.

- **Banheiros** – A sala do Maternalzinho tem seu próprio banheiro constituindo parte integrada nas relações de cuidado e higiene das crianças. As demais crianças têm seu banheiro, “de meninos” e “de meninas”, no corredor, que desemboca no refeitório. Pressupõe que conhecimentos já tenham sido incorporados e que as crianças exerçam o que é denominado “higiene” e “cuidado de si” com maior autonomia. Não é usado para banho. Apenas o Maternalzinho toma banho na creche. O banho de todas as crianças oneraria o orçamento da creche, que já se mostra inviável. Às vezes, percebia que as crianças “praticavam” o banheiro com sentidos não previstos e institucionalizados. Por exemplo, usavam o banheiro para ganhar algum tempo. Ir lavar a mão ou fazer xixi, em diferentes momentos, parecia ser usado como motivo para escapar um pouco de um espaço de controle (CERTEAU, 1994, p. 202).

- **Cozinha** – A cozinha é um local que as crianças não devem frequentar, como reforçam as coordenadoras e as professoras, por motivos de cuidado e de higiene. A menos que seja construída uma ida com a professora e envolvida em algum contexto

pedagógico. Mas também observei ser importante que as crianças incorporem, assim como na sala da coordenação, que aquele não é lugar de criança ficar. É lugar de adulto, de trabalho, de responsabilidades e habilidades que aparecem como coisa e “ofício” de adulto, e não de criança. São lugares que instauram diferenças etárias e sociais. Às vezes, mesmo diferenças de gênero, quando não se tem outra explicação satisfatória e apenas é dito, como certa vez escutei uma professora dizer, que cozinha não é lugar de criança, nem de homem. Nesse contexto, parecem reforçar, no sentido de Mauss (1971, p. 344), um ordenamento dos corpos e das relações, que vão sendo aprendidas enquanto classificadas, instaurando condutas que vão demarcando lugares sociais de crianças e adultos, meninas e meninos.

Essas relações são dinâmicas e se mostram distintas em outros tempos e espaços, como em sala de aula ou em uma brincadeira, quando a professora, percebendo a expressão de estereótipos e preconceitos nas crianças, procura tematizá-los, e meninos e meninas podem brincar juntos, experimentar diferentes papéis, e a professora procura trazer e tocar em questões importantes que envolvem relações de gênero, dentre outras diferenças. Entretanto, percebo como essas relações são complexas do ponto de vista institucional, pois os espaços, os tempos e seus signos não apresentam, naturalmente, brechas para sua ressignificação. Ao contrário, são relações mediadas por significados históricos que reclamam intervenções intencionais com novos sentidos e maneiras de agir segundo um projeto cultural (LOURO, 1998, p. 177).

*Muitos meninos são machistas. Isso já vem de casa: menino não faz isso, menina não faz aquilo. Se eu estiver fazendo alguma coisa que dá para parar: Pessoal, por que menino não faz isso? Na casa de vocês quem é que faz comida? ‘Minha mãe que faz’. ‘Meu pai faz isso também’. O papai cozinha na casa de vocês? Mas vocês acabaram de falar que cozinha é coisa só de menina? ‘Não, meu pai faz’. Será que menino pequeno também pode fazer igual ao papai? Então vamos brincar de fazer comidinha? Aí, vamos brincar na casinha, de ser o pai na casinha. (Fátima)*

- **Refeitório** – O refeitório é um local que pode ser denominado de “multiuso”. Alimentação, sala de vídeo, espaço de brincadeiras em dias de chuva ou muito calor, reuniões com os pais, descanso de professoras e crianças. Grandes mesas e bancos preenchem quase toda a sala. Este, na maioria das vezes, é o formato das relações e

dinâmicas pedagógicas. Senta-se às mesas para o lanche e o almoço ou para ver vídeo e brincar. Por ser um espaço interno, precisa dar alguma forma às relações. É um lugar de silêncio: silêncio para comer, para ver a televisão e para brincar. Não é lugar de movimento, e as relações são delimitadas pelas mesas, pelo controle das professoras e pela impropriedade do lugar, que é pouco aconchegante. O refeitório também é saída para o pátio externo, o parquinho, embora as professoras prefiram dar a volta pela frente da creche. Carrega uma ambigüidade importante. Ao mesmo tempo que é regulado, como assinala Foucault (1991, p. 132), constituindo-se um lugar onde se define uma organização capaz de instaurar disciplinas e criar um espaço único, por não ter um “uso” único acaba abrindo brechas para que os sujeitos criem formas de comunicação, circulando outros desejos e necessidades. Assim, minhas observações nessa creche coincidem com a percepção de Sayão (2002, p. 8) de que, na hora do lanche ou no momento em que as crianças estão assistindo a algum filme, o refeitório também se expressa como um espaço e momento de interação entre as crianças, bem como entre elas e os adultos, ainda que haja divisões entre os meninos e as meninas. A presença nesse espaço se estabelece na tensão entre um tempo de controles e silêncios, mas também de possibilidades de trocas e experiências que podem ser ampliadas.

- **Parquinho** – O pátio externo (externo ao prédio mas delimitado no interior da instituição) é chamado de Parquinho. Nele há brinquedos de ferro tipo escorregador, zanga-burrinho, balanços e brinquedos giratórios. É um espaço gramado bastante ralo. As crianças brincam praticamente na terra, o que faz levantar considerável poeira. Uma sibipiruna ainda em crescimento ajuda a trazer alguma sombra na parte da tarde. No canto do pátio, uma pequena horta à porta da brinquedoteca. O pátio, aparentemente, é local de descanso para as crianças e para as professoras. Entretanto, não se expressa como um tempo de ruptura, mas, ao contrário, demarca continuidades na rotina da instituição. No pátio encerram-se as atividades iniciadas em sala ou no refeitório, espera-se o almoço, ganha-se e perde-se tempo. Absorve um sentido de liberdade vigiada, embora com cumplicidades. Essa denominação “parquinho” também está relacionada a uma noção funcionalista de recreação, à idéia de gastar

energia das crianças e de compensar a tensão e a imobilidade da sala de aula, uma forma de ruptura pontual e temporária no tempo e espaço institucional.

*Às vezes, eu deixo as crianças mais à vontade para criar as brincadeiras que elas querem. O outro dia, a gente propõe o que a gente pode estar brincando. (Rosa)*

Nesse sentido, essa dispersão temporal, como ressalta Foucault (1991, p. 145), também se expressa como um tempo de dispersão corporal, envolvida na totalidade dos tempos institucionais, demarcando uma possibilidade de conservação do domínio de uma temporalidade que, às vezes, escapa, mas continua seriado, orientado e cumulativo, instaurando-se como tempo institucional e social. O que vai além do espaço da sala, na fala das professoras, parece perder um sentido pedagógico intencional e consciente. Transforma-se em uma espécie de território livre; livre de vigilância. As professoras também se permitem uma espécie de “dispersão corporal” e promovem uma ação de alívio de tensão em relação às crianças: distanciam-se das crianças em um “espaço de fora” (que não é fora da instituição), aparentemente “livre” das rotinas, mesmo porque estas já foram, antes, reguladas.

*No espaço livre, a gente procura brincar, cantar, fazer brincadeiras de roda e jogos. A gente procura também usar o espaço lá fora para jogar futebol e fazer corrida, diferente da brinquedoteca, que a gente procura fazer uma rodinha ou um combinado. (Rosa)*

- **Para além dos muros da instituição** – Se para as crianças os espaços externos à creche poderiam representar uma possibilidade de ruptura com algumas rotinas, enriquecimento das relações, um espaço e tempo de momentânea desinstitucionalização, para as professoras a vigilância não é quebrada. Outros espaços, também pedagógicos, como as ruas e as praças, não são ou deixam de ser incluídos pelas professoras nas suas construções e organizações pedagógicas com as crianças. Assim, crianças e professoras, com limites institucionais que constroem e aprisionam seus corpos e experiências, traçam um cotidiano comum, rotineiro, previsível e controlado.

*Eu não gosto de sair com as crianças daqui desse espaço, não. Sei que a gente tem aquele espaço lá fora, mas sei o quanto isso é responsabilidade do professor, você retirar as crianças desse espaço da escola para poder brincar lá fora. Sei que é um espaço superlegal, dá para jogar um futebol muito jóia, mas tenho receio de uma criança machucar e acontecer alguma coisa. Se eu não tiver um papelzinho autorizando a saída da criança do portão da escola, eu tenho receio, porque isso é muito sério. (Fátima)*

*Quando era na pracinha que tem aqui em cima, a gente brincava de bola. A gente ia para lá, juntava outros meninos da comunidade da mesma idade dos meninos, e entrava na brincadeira. Adultos também; tem um moço ali de baixo que dava bala para os meninos. A gente ia muito lá, mas depois teve uns probleminhas e a gente não foi lá mais não. Problema com droga. Mas era muito bom quando a gente ia. Pelo menos a gente via todas as turmas. (Andréa)*

- **Rotina** – Na creche, a distribuição dos tempos é denominada “rotina”, estruturando, distribuindo, organizando, classificando e significando; no sentido de Mauss (1971), os diversos momentos das relações. Desde o momento de chegada, diferente do que observou Sayão (2002, p. 7) em outra instituição de Educação Infantil, não havia liberdade de movimentação das crianças nos espaços disponíveis. Na creche pesquisada, percebi relativa contenção das crianças, embora não explícita, que condiciona a chegada das crianças à sua permanência em um lugar onde se colocam em postura de espera, até o início das atividades do dia.

Após a chegada, as crianças se reúnem com as professoras em suas salas ou vão para o refeitório. Na sala ou no refeitório, são indistintas as relações com as criança e as possibilidades de expressão de seus corpos e movimentos. Chegam, sentam-se à mesa ou fazem uma roda, sentadas no chão. Assim ficam esperando pelo lanche, que é servido em meio a pedidos de silêncio, músicas de agradecimento, orações e muitas conversas paralelas entre as crianças. Algumas crianças permanecem no refeitório para ver televisão, o que é chamado de “hora de televisão”. Outras vão para suas salas para fazer o que é considerado “atividade pedagógica”. Na sala da professora Fátima, que procura estabelecer uma organização mais sistemática do trabalho, a rotina é descrita no quadro-negro, outras vezes é colada na parede ou dependurada sob a forma de varal: são escritas, desenhadas ou expressas na forma de símbolos que traduzem para as crianças a percepção e a identificação das atividades realizadas ou que acontecerão naquele dia. Nas outras turmas isto poucas vezes foi observado.

As tarefas realizadas pela manhã, da chegada das crianças até o horário do almoço, são demarcadas por um período denominado “atividades pedagógicas”. A parte da tarde, com exceção do Maternalzinho, que tem o seu tempo preenchido pelo sono e pelo banho, é um período em que predomina maior improviso do trabalho, tendo o parquinho como o espaço que ocupa a maior parte do tempo com brincadeiras partilhadas entre as crianças, acompanhadas pelas professoras e/ou ajudantes de turma. Poucas interferências são feitas, e as crianças vão dando àquele lugar os significados que suas relações e disponibilidades permitem. Exploram os brinquedos, brincam sozinhas ou em pequenos grupos, disputam um ou outro brinquedo, afastam-se.

A hora do almoço demarca o fim de uma jornada ou ciclo de atividades com as crianças. Por volta das 10 ou 10h30, as crianças são levadas para o parquinho, onde permanecem até a hora do almoço, entre 11 e 11h30. O almoço é servido pelas professoras, precedido de músicas e orações. Há um impulso por parte das professoras para manter o silêncio entre as crianças. Hora do almoço é também ora de aprender o comportamento à mesa. Nem todas as crianças aceitam o almoço. Há recusas. Algumas parecem entristecidas neste momento. As orações também fazem parte de uma rotina de agradecimentos e gratidão que as crianças devem aprender a exercitar.

*[...] quando chegam aqui, eles não sabem fazer isso, agradecer o que estão recebendo de alimentação, de conforto que a creche está oferecendo a eles. Agradecer para no dia seguinte ter o dobro, ou até melhor. (Rosa)*

Para o Maternalzinho, a tarde se inicia com um período de cochilo. Algumas crianças dormem ainda na mesa do refeitório, durante o almoço, e são levadas no colo para os colchões que ficam na sala de aula. Os colchões são espalhados pelo chão, e as crianças permanecem deitadas ou dormindo até por volta das duas horas da tarde. Enquanto as crianças dormem, as professoras ficam conversando entre elas, esperando que as crianças acordem. É também um tempo de descanso para as professoras. É bonito ver as crianças acordando. Elas vão abrindo os olhos, olham para as professoras e sorriem. Parecem sentir-se seguras e aconchegadas.

Depois da hora do descanso é a hora do banho. À medida que vão acordando, as professoras dão banho nas crianças e trocam-lhes as roupas. Às vezes, vão um pouco mais para o parquinho. Tomam mais um lanche, escovam os dentes e ficam esperando suas mães, pais, avós, irmãos ou outros responsáveis virem buscá-las. Olhando de fora, a delicadeza das coisas que acontecem desperta certo encantamento. O olhar e o sorriso das crianças, a hora de trocar de roupa, calçar os tênis e os chinelos, pentear o cabelo anunciam uma relação corporal no sentido mais pleno do termo. É um momento que abre a possibilidade de experiências de relação ricas e intensas. Isso poucas vezes acontece. O cuidado parece burocrático e rotineiro, pouco prestigioso, sem maiores significados pedagógicos. No olhar das professoras, esse período se restringe ao descanso, e o que ali se aprende é a higiene, a escovação e o cuidado com os pertences pessoais. Esse tempo é muito mais que isto. Ressalto, como Maranhão (2000, p. 120), o cuidado humano como prática cultural:

O cuidado humano seria a capacidade que temos, pela interação com outros seres humanos, de observar, de perceber e interpretar as suas necessidades e a forma como as atendemos. Nesse processo de cuidar do outro também nos desenvolvemos como seres capazes de ter empatia com o outro, de perceber nossas próprias necessidades e de desenvolver tecnologias para aprimorar tais cuidados ... Assim, o ato de cuidar está sujeito também à capacidade daquele que cuida de interagir com o outro, de identificar suas necessidades, capacidade construída no interior da cultura pelas aprendizagens específicas de determinados conceitos, habilidades que têm por base os diversos campos de conhecimento que estudam o processo de desenvolvimento e o cuidado humano.

As outras turmas não têm essa “hora do sono”. O descanso de crianças e professoras se dá com a ida para o parquinho. Na parte da tarde, na maioria das vezes, ou as crianças estavam no parquinho, ou estavam no refeitório vendo televisão. E assim vai até por volta das 16h, quando as crianças voltam para suas salas, onde ficam esperando. Esse tempo no parquinho não explicita um planejamento. As intervenções ou sugestões das professoras são pontuais. Em alguns momentos, convidam as crianças para fazer algumas brincadeiras, mas deixam a impressão de improvisado. Do horário que antecede o almoço até o último lanche da tarde, no parquinho, come-se uma boa parte do tempo. As relações neste tempo-espaço explicita uma angústia nas relações. Perpassa o sentimento de que as professoras (as

crianças, eu não diria) estão ali esperando o tempo passar. Ao mesmo tempo, fica a sensação de que o tempo parou ou, pelo menos, passa muito devagar.

Os tempos institucionais vão constituindo rotinas de distribuição de espaços e relações. Condicionam ritmos e disposições, em um escoamento controlado daquilo que vai se tornando disponível às crianças e, por conseqüência, também às professoras. Momentos de alimentação, descanso e higiene aparecem como tempos fixos e estruturantes de um ritmo constante e invariante. O que parece variar um pouco são as estratégias que cada professora usa para preencher os intervalos de tempo: brincadeiras, histórias, músicas, ou, mesmo, não fazer nada. Como na parte da manhã há maior predominância de sentido pedagógico e, nesse sentido, de controle, as relações acabam demarcadas, de forma cronológica, como uma seqüência de espaços e tempos que precisam ser percorridos, organizados e ritualizados.

*Eu começo o dia com uma rodinha. Não, a primeira coisa que a gente faz é o lanche, porque quando eu chego na sala o lanche já está lá. É que eu chego às oito. Aí eu dou o lanche, canto a musiquinha do lanchinho. Depois do lanche eu faço uma rodinha no chão, para organizar o dia. Aí uso aqueles crachazinhos que você já viu no varalzinho. Eu organizo o dia. Uma criança tem que saber a hora de tudo, que tudo tem hora, tem tempo. Não é toda hora que pode fazer isso. E eles são jóia, porque quando está acabando o ano, eles já conhecem. Depois do lanche eles já começam a sentar na rodinha. Não tem noção só de hora, mas de tempo, de organização também. Na rodinha, na brinquedoteca, vai chegando e fazendo a rodinha para fazer os combinados.<sup>20</sup> (Andréa)*

## **2.2 Os sujeitos e seus corpos: comportamentos aprendidos e o que emerge das relações**

Um olhar e uma sensibilidade – afirmados em capítulo anterior – à positividade das práticas pedagógicas e saberes das professoras não excluem a importância de uma observação rigorosa e análise reflexiva dos usos e práticas dos espaços, dos tempos e dos corpos. Se, de um lado, se vê ressaltada uma tendência a ações pedagógicas assistemáticas e improvisadas, em que professoras e crianças

<sup>20</sup> Os destaques foram feitos para chamar a atenção para a quantidade de vezes que as coisas que se referem às crianças são expressas no diminutivo. Não revelam uma forma carinhosa; ao contrário, explicitam uma recorrente “menorização” a que as crianças, seus corpos, suas relações, seus conhecimentos, e os próprios adultos são submetidos.

parecem e aparecem aprisionadas, por outro, afirmo que é preciso conhecer e apreender essas relações para que possam ser superadas.

- **Fila** – Qualquer um que olhasse de fora ficaria incomodado. É fila para tudo. Às vezes, não teria a menor necessidade. Fila para sair da sala, fila para ir ao parquinho, fila para ser atendida pelas enfermeiras do posto de saúde, fila para tudo. É sutil e quase automática, como se professoras e crianças já tivessem incorporado a normalidade dessa forma de organização, deslocamento e ordenamento, como se a fila fosse uma estrutura de relação, forma “natural” de organização, de autoridade e dinâmica. Às vezes, apesar da permanência de sua forma, ganha outros ingredientes, como uma brincadeira; outras vezes, é ritmada por uma música; em outras, as crianças andam de mãos dadas, duas a duas. De qualquer maneira, na fila, criança e professoras se entendem, resumem uma história, antecipam explicações. No sentido de Foucault (1991, p. 138), estas maneiras de ordenamento temporal e espacial das crianças instauram um tipo de relação que, na perspectiva da disciplina, produz um controle das ações, passando a estabelecer um conjunto de obrigações e um ritmo coletivo de respostas que as crianças devem aprender e reconhecer.

Contudo, na maioria das vezes, essa forma de organização não dura muito. Aos poucos, as crianças vão saindo da fila e as próprias professoras não colocam nenhuma resistência. É como se não fizesse sentido permanecer naquela forma automática de se organizar. Mas, se muitas vezes se mostra ineficaz nas suas variações, a fila continua, dia após dia, uma forma padrão de relação e comportamento.

- **Chamada** – Outra questão delicada é a necessidade de fazer a chamada das crianças. Por um lado, esta é uma tarefa burocrática, uma vez que as professoras precisam prestar conta para a Secretaria de Abastecimento do número de crianças que está presente na creche para registrar quantas refeições foram servidas a cada dia. Por outro, aparece como uma tentativa de introduzir alguns rituais escolares, mas copiando uma experiência escolar nas coisas que têm de pior, até porque a professora poderia reconhecer a presença sem chamar pelo nome, ordenadamente, cada uma das

crianças. Certa feita, a professora pediu que todas as crianças fossem para a sala que ela iria fazer a chamada. Ela insistia que as crianças respondessem “presente”. Era o segundo semestre letivo e, na minha percepção, a professora sabia de cor os nomes de todas as crianças. Naquele dia, estavam presentes cinco ou seis crianças. Só de olhar ela poderia saber quem estava presente e fazer o seu registro ou relatório.

Por que a insistência na chamada e na resposta “presente”? Várias crianças faltaram. A chamada não remeteu qualquer comentário para este fato. Fiquei sabendo que algumas crianças estavam com catapora. É importante ressaltar que esta prática, embora em minha observação não produza um efeito simbólico imediato nas crianças, ganha sentido e forma de vigilância e discriminação, se não das crianças, das próprias professoras, ainda que não percebam, obrigadas a entregar listas de chamada e criar formas de organização do trabalho que não trazem reconhecimento, não fortalecem sua identidade e não se traduzem em significados para as crianças, nem para elas.

- **As crianças precisam gastar energia?** – Entre uma atividade e outra, um período e outro, as crianças devem ir para o pátio para “gastar energia”. Este é um discurso comum. As professoras explicam que as crianças ficam das 7h30 até às 16h30, 17h e, como ressalta a professora Rose, “precisam gastar um pouco de energia, vão ficar aqui até às 5h, ficam loucas e deixam a gente louca”. Entretanto, proibições e castigos o tempo todo são anunciados: quem não se comportar na sala não faz brincadeira; quem não participar da brincadeira não vai para o parquinho; quem ficar saindo do parquinho para beber água ou lavar as mãos vai para a sala da coordenação. Assim, as crianças não podem brincar, não podem sair da brincadeira, não podem se sujar, não podem lavar as mãos, não podem beber água, não podem correr, não podem ficar paradas, etc. Quem desobedece, fica de castigo.

Quando me refiro a castigos, estes não implicam sempre gritos e sanções. Às vezes, vêm na forma de um discurso educativo, revestido de um conteúdo moral. É uma idéia pedagógica que reorganiza os sujeitos nos tempos e nos espaços. Vêm na forma de negociação. É como se sempre tivesse que fazer algo chato primeiro, para depois fazer o que é tomado como prazeroso: brincar, educação física, parquinho,

televisão, etc. Em troca, silêncio, fila, comportamento controlado. Quem não faz o jogo fica de fora do melhor da “festa”.

Na maior parte do tempo, as professoras são carinhosas com as crianças. Há uma relação delicada entre elas e as crianças. Mas há também brutalidades. Uma vez vi a professora Andréa conduzir com o pé uma criança que estava sentada no chão até o lugar em que ela deveria ficar. Não pareceu perceber que estava sendo bruta; fez isto na minha frente, de forma “natural”. Às vezes, ouvem-se falas muito ríspidas, que marcam as crianças. Não é incomum assistir a um choro que expressa dor e mágoa da criança pela atitude da professora, como no dia em que a criança repetia, de forma compulsiva, para a professora: “Vou contar para meu pai, vou contar para minha mãe. Você brigou comigo, você bateu em mim. Vou contar para o meu pai, vou contar para a minha mãe”. Eu estava presente na sala e não vi a professora agredir a criança. Mas a criança estava magoada.

- **Choros e mordidas** – Se, por um lado, as professoras não percebem, em alguns momentos, sua própria brutalidade, as crianças são taxadas e caracterizadas como agressivas, que só sabem bater uns nos outros. Realmente, são frequentes brigas, mordidas e choros. Às vezes, só seria necessário uma pequena intervenção, com no dia em que, enquanto estavam em fila, uma criança deu um tapa na outra, e bastou a professora pegar a mão da criança e fazer um carinho na menina da frente que todas as outras começaram a imitar entre risos e gargalhadas. Uma criança chegou a dar um beijo na outra. Mas, na maioria das vezes, não é o que se vê. Resolve-se com gritos e ameaças distantes. Sem envolvimento e mediação, resta às crianças fazer aquilo que sabem expressar com seu corpo: mordidas, tapas, empurrões, choros, etc.

- **Combinados** – Fala-se em combinados. Mas qual é o lugar do outro nessa combinação? Qual é o lugar das crianças na construção das regras que elas irão partilhar? Na maioria das vezes, às crianças não cabe participar da construção das regras; apenas cumpri-las. O combinado se torna uma exposição e explicitação do comportamento que as crianças deverão assumir em determinadas situações ou diante

de alguma pessoa, principalmente se esta ocupar um lugar social de importância. Certa vez, o combinado estava pregado no quadro, e a professora Rosa fez questão de ler em voz alta para que todos (inclusive eu e ela mesma) pudessem tomar conhecimento e as crianças serem mais uma vez advertidas:

*Nós, turminha da [...], prometemos cumprir com nossa responsabilidade de comportarmos diante do José Alfredo sem conversar, levantar, ir ao banheiro, beber água na hora das atividades combinadas. Com a professora, prometemos cumprir com dignidade nosso compromisso. Ass.*

Em outros momentos, o controle é mais sutil, quando, por exemplo, as crianças sentam-se em roda e devem assumir uma postura corporal também normatizada. Em um dos dias de observação, sentei-me na roda com as crianças da turma da professora Fátima, e uma das crianças me disse: “Perninha de índio” – referindo-se à maneira em que eu deveria formar a roda. É como se algumas palavras e posturas assumissem uma reciprocidade: fazer roda e sentar com “perninha de índio”, sair da sala e formar fila, entrar na sala e sentar-se à mesa, chegar no refeitório e fazer silêncio, como se cada momento tivesse uma regra, uma postura, um comportamento com códigos e significados previamente incorporados. Neste ponto, reforço a análise de Mauss<sup>21</sup> (1971, p. 344-346), que chama atenção para o aprendizado das técnicas corporais que constituem uma classificação e um ordenamento de maneira específica de ser criança, cujas técnicas do corpo instauram o aprendizado das tradições, dos modos de viver, bem como os comportamentos esperados das crianças, que devem ser comportadas, educadas, submissas e, ainda, permanecer gratas e alegres.

Nesse contexto, as crianças também repetem entre elas autoritarismos e hierarquias, experimentam relações de poder, que ora se refletem e se reforçam, ora se refratam e se desconstroem nas maneiras que conhecem de organizar as brincadeiras e as relações: na divisão dos grupos, quem escolhe, quem diz a hora de começar e parar, quem brinca com quem, quem terá de esperar, etc. Algumas crianças também se apropriam de determinados brinquedos, não partilham e não deixam outras participarem. No pátio, uma criança pára bem no meio, levanta uma das mãos

---

<sup>21</sup> MAUSS, 1971, p. 344.

com a palma aberta e diz para as outras: “Quem quiser brincar põe a mão aqui”. Algumas se submetem a essa relação de comando. Outras não estão nem aí e continuam brincando como se nada estivesse acontecendo. Essas relações acabam se dispersando como se fossem naturais. Esses momentos mereceriam uma mediação mais próxima e intencional dos adultos.

- **Uniforme** – O uniforme das crianças chama atenção. Observei nos corpos das crianças dois modelos muito parecidos, porém com uma diferença radical. Em um dos modelos, apenas o nome da creche aparece à frente, com um desenho de criança. Em outro modelo – aparentemente mais novo ou, pelo menos, as blusas das crianças eram mais novas e pareciam menos desgastadas – o nome da creche aparece na parte de trás da camisa. À frente vem escrito: Federação da Indústria do Estado de Minas Gerais (FIEMG), SESI e Associação dos Empresários do Vale do Jatobá. Literalmente, as crianças foram “passadas para trás”, levadas a usar a estampa com a marca da benevolência em seus corpos. Elas mesmas não são influenciadas por nada disso. Isso não constitui um significado *a priori* para as crianças que usam a blusa. Mas a marca está lá para todos lembrarem e construírem sua relação corporal com as crianças: professoras, visitantes, pais, mães. Mesmo que não percebam a diferença, ela está estampada, é óbvia e expressa uma explícita mercantilização e privatização do espaço público e das relações.

- **Envolvimento corporal** – O corpo instaura relações, afetos, valores, preconceitos, imagens do outro. Nesse contexto, também chama atenção o quanto as crianças pedem colo. Se, por um lado, isso às vezes é ressaltado pelas professoras – ao fazer uma relação direta entre o pedir colo e uma idéia de privação de afeto pelas crianças de creche – como carências das crianças, por outro lado, expressam a possibilidade de uma rica experiência corporal-afetiva entre os diferentes sujeitos. Em minhas observações, pude notar que algumas professoras não se envolvem muito com as crianças, pouco as tocam e pouco se deixam tocar.

Em nenhum momento ouvi qualquer referência para as professores não tocarem as crianças, mas percebo que o toque é complexo e traz dificuldades e

angústia para as professoras e as relações. Quando acontece de forma instrumental, torna-se natural e constitui tarefa corriqueira: toco o outro para limpar, alimentar, ensinar, proteger, ajudar ou, mesmo, obrigar e constranger. Mas o que fazer com corpos que pedem e oferecem afeto? O que fazer com os próprios desejos e necessidades de afeto? Como se aproximar de corpos sexuados? Como lidar com as próprias sexualidades? Que conhecimentos e sentimentos os corpos nos permitem ou nos escondem?

No parquinho, a distância das professoras em relação às crianças parece aumentar. Algumas vezes, colocam-se diametralmente opostas ao lugar em que as crianças estão brincando. Ficam conversando enquanto as crianças brincam. Suas intervenções são pontuais. De vez em quando, fazem-se presente com alguma fala de reprovação. Às vezes, brincam com as crianças. Propõem brincadeiras ou buscam brinquedos e os entregam às crianças. Raros momentos observei uma atividade proposta pela professora no parquinho que constituísse um envolvimento e um desdobramento duradouro. São pequenas aproximações, seguidas de novos afastamentos.

As professoras convidam as crianças para fazer uma roda, mas não parecem acreditar que as crianças querem estar com elas. As crianças, ao contrário, mostram adorar ser convidadas pelas professoras para brincar. Às vezes, saem no meio da brincadeira com se aquilo fosse só para as crianças ou não precisassem delas para continuar a brincadeira. Não se sujam e não deixam as crianças se sujarem. Algumas vezes, ouvi as professoras interromperem uma brincadeira quando as crianças começavam a cair e rolar no chão, abraçando e tocando uns nos outros. As professoras costumam dizer que os pais vão brigar com as crianças (e com elas) ou que as crianças não podem se sujar porque na creche não podem tomar banho. Fato é que permanecem distantes, com pouco envolvimento.

### 2.3 As crianças, os adultos e suas brincadeiras

A brincadeira na creche pesquisada – assim como observado nas falas de professoras de outras creches, das profissionais do Centro de Educação Infantil, da Secretaria de Educação, da AMAS, das instituições parceiras, etc. – é um discurso afirmado em todos os espaços, tempos e relações. A brincadeira é ressaltada em sua relação direta com as crianças, suas formas de aprendizagem, linguagem e relação com o mundo. Enfatizada a partir da idéia de especificidade do tempo da infância, está associada a uma noção do que seria, também, a especificidade da creche e da Educação Infantil: espera-se que as crianças brinquem na creche para que sejam felizes, brinquem para aprender, brinquem para se desenvolver, brinquem para aprender a se relacionar, brinquem como sinônimo de direito à infância, etc. Emerge um ideário pedagógico que faz da brincadeira seus conteúdos, seus meios e, muitas vezes, sua finalidade.

*O brincar é muito importante porque é bom para o desenvolvimento motor, afetivo, social e psíquico. Brincando a criança aprende a engajar-se nas atividades gratuitamente pelo prazer de participar sem visar recompensa ou temer castigo, mas adquirindo o hábito de estar ocupada, fazendo uma coisa inteligente e criativa. Ela aprende fazendo espontaneamente, sem estresse ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento. Ela consegue superar as dificuldades de aprendizagem. (Creche Pesquisada. Roteiro de Reunião Pedagógica, 30/5/2003)*

*O 'brincar' como processo de desenvolvimento integral da criança; o direito ao "brincar" como eixo norteador do trabalho das instituições; o 'brincar' como elemento para a construção da cidadania, devendo ser assegurado desde a mais tenra idade; o direito da criança decidir sobre o que, como, com quem, com o que, quanto tempo e onde brincar. (Equipe do Projeto Político Pedagógico – profissionais dos CEI's-SMED; AMAS; SMDS; Escolas Municipais e Creches Conveniadas – Revista Ciranda Cirandinha, n.2, p. 16)*

O discurso do brincar explicita, nas orientações e publicações da Secretaria de Educação, nas referências e parâmetros que chegam às professoras, os fundamentos nos quais devem balizar suas práticas e organização pedagógica. Expressa-se como positividade absoluta, o que esvazia a compreensão de que as relações e os valores são ideológicos e contraditórios. No brincar, busca-se garantir a consolidação do que é tomado como uma nova concepção de infância, atrelada a idéias de cidadania,

autonomia e direito. Sua inclusão na Educação Infantil é ressaltada como uma garantia do direito de ser criança. Contudo, observo que tal postura, em diferentes momentos, concretiza-se de forma irrefletida e obrigatória, não constituindo passos significativos para o enriquecimento das relações, dos tempos, espaços e organizações cotidianas nas escolas. Buscarei, a seguir, detalhar esta análise.

- **Brincadeira pedagógica** – As professoras denominam algumas brincadeiras como pedagógicas. Estão relacionadas àquilo que consideram como aprendizagens escolares e, na maioria das vezes, são articuladas a uma idéia de alfabetização e de aprendizagens matemáticas. Jogos que promovem o diálogo das crianças com as letras e os números, brincadeiras do tipo forca, jogo da memória, boliche, trilhas, etc. Não variam e não parecem ser compreendidas pelas crianças como uma brincadeira. A professora faz todo o esforço para dar um tom mais agradável ao que ela quer ensinar. Percebe-se a incorporação de uma idéia de prazer de aprender como uma justificativa para esta forma de construir as relações de ensino-aprendizagem (KHISHIMOTO, 1996, p. 36).

*A gente começa a ensinar brincando, que eu digo que a partir da brincadeira é que eles vão aprender. Aprender a respeitar, aprender a contar, aprender a conversar, e aí vai. Porque eu acho que as crianças aprendem brincando. Elas nunca vão aprender uma coisa repetitiva, um mais um, dois. Elas vão gravar aquilo. E brincando elas vão estar brincando e aprendendo, porque vão estar se divertindo e aprendendo. (Rosa)*

Uma noção de “atividade lúdica” emerge, nesse contexto, relacionada à idéia de fazer com prazer. A expressão *atividade lúdica* é ressaltada como maneira de fazer, outro jeito de aprender, de relacionar-se, etc. A brincadeira é considerada uma das maneiras, talvez a privilegiada, de fazer as coisas de forma mais agradável e satisfatória. Entretanto, ainda que não percebam, esse discurso carrega o paradoxo de afirmar que o que as crianças têm para fazer, conhecer e aprender é tão chato que precisa de uma outra roupagem para se tornar agradável.

*Para compreendermos melhor a questão da função lúdica, vamos imaginar que dentro de cada um existe um personagem chamado Doutor Lúdico. Ele é aquela parte de nós que está permanentemente em movimento, buscando meios de obter prazer, alegria, satisfação [...]. brincando, jogando, fazendo de conta, usando a imaginação, exercitando o seu Dr. Lúdico, a criança constrói o mundo e a si mesma. Através da brincadeira, a criança toma conhecimento da realidade, fortalece sua identidade, forma sua personalidade, desenvolve a linguagem e também o seu físico. (Revista Ciranda Cirandinha, n. 2)*

Observei que as crianças, durante as chamadas *brincadeiras pedagógicas*, entendidas como maneira “lúdica” de aprender, fazem outras brincadeiras, algumas delas como um desdobramento da brincadeira proposta pela professora, e se dispersam e conversam entre elas. A professora organiza a brincadeira para as crianças. Sua intervenção restringe-se a controlar a dispersão e a chamar a atenção daquelas que não querem participar ou estão, no olhar da professora, atrapalhando a brincadeira acontecer. Nesse sentido, não percebem os contextos de brincadeira que extrapolam o que é pedido e pensado, inicialmente, como brincadeira; não problematizam e não colocam em questão temas e questões que emergem daquele contexto de relações. Esses momentos, também, não parecem acontecer de forma prazerosa.

- **Recreação** – Essas relações, em contrapartida, justificam outra concepção – talvez seja mais apropriado dizer função – das brincadeiras que também acontecem nas salas, depois das atividades pedagógicas realizadas com as crianças. Nesses momentos, a brincadeira é ressaltada como recreação e acontece quando as crianças vão terminando as atividades propostas pela professora e podem pegar alguns brinquedos e livros para ocupar o tempo; primeiro, até os outros colegas terminarem a atividade; depois, até dar a hora de sair da sala de aula. Esse período, na maioria das vezes, é preenchido por brincadeiras improvisadas. Afastam mesas e cadeiras para fazerem algumas brincadeiras de roda antes de sair da sala. Como assinala Kuhlmann Jr. (2000a, p. 485), uma concepção de recreação se fez presente na educação das crianças a partir da década de 1940. Uma visão das crianças tomadas como único elemento da relação pedagógica produziu um afastamento do lugar do adulto nas relações pedagógicas e reforçou o entendimento de que pela atividade lúdica,

relacionada à idéia de atividades espontâneas, as crianças entrariam em contato com o ambiente e com os objetos, sendo estes os princípios de mediação do seu desenvolvimento.

Às vezes, as professoras demonstram ter planejado a inclusão de alguma brincadeira na dinâmica do dia. Nesse planejamento, restringem-se a escolher determinada brincadeira e a definir a forma como ela vai acontecer, não prevendo novas relações e significados que podem emergir. Acabam envolvidas pela riqueza ou limite das relações que as crianças estabelecem, como no dia em que a professora se organizou para realizar um jogo de varetas com as crianças. Primeiro, ela catou pedaços de madeira que podiam servir como varetas para o jogo e levou um tanto delas para a sala de aula. Definiu que as crianças deveriam se organizar duas a duas. Achei que ela fosse dividir as varetas entre as duplas. Distribui todos para uma única dupla de crianças e disse às outras que elas ficariam esperando aquela dupla errar para, então, poderem jogar, e sorteou a ordem. A partir daí, a brincadeira da professora perdeu o sentido. As crianças começaram a torcer para que a dupla errasse e, como erravam rápido, não dava tempo de experimentar e aprender os movimentos necessários. Ou seja, rompeu com o que poderia ser chamado de brincadeira. Às vezes, as professoras ressaltam que querem incentivar a troca e a solidariedade entre as crianças, mas acabam criando um contexto em que cada uma passa a torcer pelo erro do outro.

O interessante, nessas circunstâncias, são as soluções que as crianças acabam encontrando e que colocam a professora em uma situação em que não resta outra alternativa senão ceder ao que elas trazem para cena. A brincadeira referida era o jogo de varetas, o que, no entendimento da professora, iria ajudá-las a aprender a contar. Como a maioria ficaria apenas esperando, arranjou uma ocupação para o tempo delas. Distribuiu pedaços de massinha para cada criança ficar modelando enquanto esperava a vez. Resultado: a brincadeira de massinha ficou mais interessante do que a brincadeira de varetas. Surgiram bolas, bichos e outras formas que as crianças iam dando à massinha. Uma das crianças começou a confeccionar pequenas letras com a massinha e compor, ao seu jeito, algumas palavras. As crianças deixaram de lado as varetas com as quais estavam brincando, juntaram-se às outras crianças e começaram,

também, a brincar com as massinhas. A própria professora se envolveu com o que as crianças estavam fazendo com tamanha concentração. A partir daí, começou a observar criança por criança, perguntando o que elas estavam fazendo. O clima da sala mudou. Ouvem-se gargalhadas e conversas. Outras brincadeiras e relações começaram a acontecer. Chamo atenção para o que Certeau (1994, p. 87) ressalta como um “trabalho com sucata”. Ao contrário do que é chamado de “sucata” nas escolas, que se refere ao aproveitamento do que sobra para dar novo significado objetivo, aqui emerge a possibilidade de uma ação e relação até então imponderáveis, que escapa dos objetivos prévios à relação/interação entre os diferentes sujeitos – e por isso não se reduz a lucros e objetivos externos definidos por outro –, e talvez por isso se expresse como possibilidade de ser um “tempo e espaço de liberdade”, um fazer coletivo e solidário, constituindo, ainda que por um breve momento, um outro cenário, uma outra cena para os sujeitos.

Mesmo assim, a sala de aula continua não sendo percebida como um lugar de brincadeira no sentido pleno da relação. Na sala, só brincadeira pedagógica, brincadeira para relaxar a atividade realizada ou outros conhecimentos, no discurso, valorizados e aceitos para a Educação Infantil, como contar histórias, cantar e brincar de roda. Quando dá o tempo de sair da sala, a professora interrompe a brincadeira das crianças e diz: “Vamos sair para brincar lá fora”. Um garoto comenta: “Eu ia fazer uma borboleta”. Outra menina fala baixinho: “Que pena”. Muitas vezes, a professora não sabe o que fazer com a brincadeira, não percebe a riqueza das relações que emergem. Nesse contexto, a brincadeira apenas preenche espaço, marca uma passagem para outra atividade ou lugar, descontraí do que foi feito ou prepara para o momento seguinte.

- **Brincadeiras livres**

*Eu acho que elas aproveitam todos os espaços que elas têm e que têm condições de brincar. Até um cantinho lá na parede que elas encontram, lá perto do muro, elas aproveitam brincando. Eu acho que isso é muito importante. Cada espaço que ela consegue ela aproveita. (Rosa)*

No parquinho, as crianças podem, segundo as professoras, brincar de forma livre: crianças e professoras livres. Mas livres do quê? Livres de quem? Uma

concepção de “brincadeira livre” é utilizada para os momentos em que as crianças brincam sem interferência da professora, deixando que elas mesmas escolham e construam suas brincadeiras. Aparece, na fala das professoras, um discurso que procura valorizar a autonomia das crianças, sem que, na maioria dos casos, tenham clareza da concepção que trazem, o que acaba por reforçar formas individualizadas de expressão das crianças, pois pouco problematizam as tensões e contradições das relações que emergem, bem como não conseguem dimensionar a importância dos lugares dos adultos nesse contexto. As crianças acabam abandonadas às suas próprias relações, como se, *a priori*, fossem capazes de resolver por elas mesmas seus conflitos.

*Acho que porque é hora de brincar. A idade delas é hora de brincar. Não precisa colocar a criança na escola para aprender a ler. Tem muita gente que faz isso. Na hora da brincadeira a criança interage, ela se conhece, desenvolve autonomia, ela faz papel de adulto, faz papel de bicho. Na hora de brincar, eu acho que elas se sentem as melhores pessoas do mundo, as pessoas mais importantes. (Andréa)*

As crianças sabem se organizar. Dividem bambolês e cordas, partilham brincadeiras nos brinquedos de ferro, fazem diferentes formas de pegador. Mas elas expressam as relações que conhecem. Às vezes, esperam com paciência o colega brincar para, depois, emprestar o brinquedo. Brincam juntos e juntas, e convidam uns aos outros. Mas nem sempre é assim. Há muitas tensões e relações de poder e, algumas vezes, vê-se reforçado algo que precisaria ser mais bem trabalhado com as crianças na direção da construção de suas relações e experiências. Autonomia e dependência do outro são dimensões que ora se alternam, ora coincidem. Só o envolvimento, o que impõe todas as mediações necessárias, é capaz de esboçar a compreensão dos diferentes momentos das interações humanas.

Não há sentido em denominar tais experiências como brincadeiras livres. De tão reguladas, normatizadas, objetivadas, instrumentalizadas, de tanto buscar objetivos preestabelecidos, externos e anteriores à própria relação, até mesmo porque carregam signos ideológicos, e talvez por isso mesmo, criou-se a necessidade de adjetivá-las. Que outros adjetivos seriam ainda necessários? Nada soa mais absurdo que a necessidade de ressaltar que uma determinada brincadeira é livre.

Compreendo que não é o adulto aquele que irá fornecer o significado último à brincadeira das crianças, e este é um princípio de liberdade: reconhecer-se nos processos de significação. Como afirma Benjamin (1984, p. 70), “a bola, o arco como instrumentos de brincar, são tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto. Quanto mais próximo ao significado dos adultos, mais se desviam da ‘brincadeira viva’”. Entretanto, de quem a criança recebe seus brinquedos, que histórias marcam sua apropriação e mediação? Dessa perspectiva, o lugar de adulto é fundamental. Cabe-lhe, como ressalta Benjamin (1984, p. 41), uma tarefa histórica: a “orientação rigorosa”, capaz de potencializar questionamentos às experiências e à vida – e nada como as brincadeiras para fazer entrecruzar passado e futuro – e reconhecer no presente possibilidades (esperança) de “libertar” o futuro de sua forma desfigurada. Como assinala Larrosa (2000, p. 328),

há palavras tão manipuladas, tão manuseadas, tão corrompidas por séculos e séculos de tagarelice que é quase impossível utilizá-las. Mas o que está acontecendo é que estamos ficando sem palavras para dizer o intolerável e para afirmar o nosso querer viver. O certo é que nada existe de mais comum, de mais ambíguo, de mais suscetível de mal-entendido e manipulações do que a reivindicação e a defesa da liberdade na ordem moral, do direito, da política, da arte ou da ciência. O certo é que, muito freqüentemente, a palavra liberdade nos soa falsa (*a brincadeira também*<sup>22</sup>) quando a escutamos e não tem qualquer sabor quando a pronunciamos. Mas às vezes ela se oferece a alguém que desejaria apresentá-la como uma nova verdade, como um novo saber, ainda que para ele seja preciso primeiro libertar a liberdade de todas essas falsificações que se aderiram a ela e que secretamente a povoam.

As crianças, por sua vez, demonstram gostar de brincar com os adultos. Gostam da presença do adulto, gostam do envolvimento do adulto. Param de pronto quaisquer brincadeiras quando a professora convida para fazer outra brincadeira. É como se estivessem esperando da professora – do adulto – uma interferência, uma ampliação do que sabem e costumam fazer. Observei as crianças brincando no parquinho. Quando as professoras as convidavam para fazer, por exemplo, uma brincadeira de roda, a grande maioria parava o que está fazendo e ia ao encontro da professora. Mas as professoras pareciam ter dificuldades de perceber o quanto são importantes e desejadas. No meio da brincadeira, vi várias vezes a professora se afastar, deixando as crianças sozinhas, como se sua “tarefa” fosse apenas organizar e

---

<sup>22</sup> Grifo do autor.

dar início às brincadeiras. Perguntam repetidas vezes para as crianças se elas estão gostando da brincadeira, mas não parecem acreditar. Vão perdendo o envolvimento até não ter mais ligação alguma.

Nesse sentido, as professoras não conseguem perceber a riqueza das relações que vão acontecendo: crianças de mãos dadas, cantando, brincando, juntos meninos e meninas de diferentes idades. Acontecem também muitas tensões em que as crianças ficam esperando a mediação da professora. Querem a ajuda dela para organizar e experimentar as brincadeiras nos brinquedos de ferro, querem que elas ajudem a descobrir uma maneira de fazer determinado movimento, de brincar com a corda ou o bambolê. Às vezes, querem apenas ser olhadas, querem que as professoras vejam o que estão fazendo, querem escutar alguma coisa delas.

Também reclamam muitas e muitas vezes: “Ninguém quer deixar eu pular corda”; “Eu também quero ir no balanço”; “Está muito alto e eu estou com medo”; “Professora, fulano me bateu”; “Eu também quero brincar e ninguém quer deixar”. Há momentos em que a regra não serve para as relações que as crianças estão experimentando, e elas não conseguem fazer a síntese por si mesmas; precisam de alguém que as ajude a compreender o que está acontecendo, para que possam, crianças e professoras, transformar aquela situação, ressignificar aquelas relações: libertarem-se.

Em um dia de observação, acompanhei uma criança que queria brincar em um balanço, mas todos estavam ocupados. Como ninguém se aproximou, perguntei-lhe se não queria empurrar um pouco o colega, depois eles trocariam de lugar. Como foi rico aquele momento! Pareceu-me que ela ainda não tinha experimentado aquela situação e teve de aprender a coordenar o ritmo do balanço e o momento de empurrar o colega. E como foi interessante vê-las descobrir uma solução simples como aquela. Acabou trazendo relações inesperadas. Não só trocaram de lugar, como depois descobriram que as duas cabiam no balanço e podiam ir juntas. Ficaram as duas abraçadas e sentadas no balanço. Essa cena faz emergir, como também aponta Kramer (2003, p. 82), a percepção de que pequenas ações e relações cotidianas estão muito além de seus limites aparentes, estão carregados de signos e valores, e trazem significados coletivos e públicos para a liberdade. Nesse sentido, fazem emergir,

como tarefa histórica, uma busca coletiva de experiências de solidariedade, reestabelecendo laços de caráter afetivo, ético, social e político.

Em algumas situações, as crianças brincam de uma forma que parece perigosa, e as professoras nada dizem. Em outros momentos, a professora intervém o tempo todo: quem senta, como senta, quem empurra, às vezes, sem o menor sentido para as crianças, apenas diferenciando-se como autoridade, como se refere Arendt (1972, p.144), nas relações de poder. Por exemplo, a mesma professora que não dava a menor atenção para um momento que parecia muito perigoso, pois as crianças giravam um brinquedo, que elas chamam de rodinha, com muita força, e a qualquer momento alguém podia cair e machucar logo a seguir, quando giravam o brinquedo devagar, proibiu uma criança de ficar em pé no brinquedo. Naquele momento, não havia risco de experimentar o corpo com este novo equilíbrio. Ao contrário, poderia construir uma relação de cuidado com o colega e incentivar outras crianças a experimentar novas maneiras de estar e se expressar no brinquedo, ficando em pé, de frente, de costas, agachados, deitados, etc. Dessa forma, as crianças apenas aprendem que é errado ficar em pé no brinquedo.

As crianças também conhecem brincadeiras que as professoras não conhecem, o que não deslegitima seu lugar de adulto. Como no dia em que a professora foi ensinar uma brincadeira de roda e percebeu que não sabia a letra da música. Pois as crianças sabiam e continuaram cantando. A professora mudou de brincadeira porque não sabia brincar. Por que não deixar que as crianças assumam o protagonismo nessa relação e ajudá-las a fazer isso? Não há apenas uma maneira certa e outra errada de fazer uma brincadeira. É uma tomada de decisão que vai se desdobrando na riqueza das interações. Muitas vezes, a intervenção da professora vai apenas na direção de recuperar o controle da situação. As crianças, aos poucos, desistem da brincadeira, dizem que estão cansadas, que está chato, e que não querem brincar mais.

Também há momentos em que as professoras elaboram situações que dão novos ingredientes às relações, aos espaços e às experiências de conhecimento. Assisti à construção de um brinquedo que a professora propôs que as crianças levassem para brincar no pátio com as outras crianças. Construíram bichos com jiló e palitos de fósforo. Os bichos viraram aviões, automóveis, tomaram banho, dormiram

e se transformaram em diferentes relações. As crianças brincaram, emprestaram para outras crianças mais novas, exploraram espaços em que não costumam ir e inventaram brincadeiras. As crianças do Maternalzinho brincaram com as crianças do primeiro período, que explicavam e ensinavam a fazer outras coisas. Também foi interessante o dia em que a professora Elaine propôs construir bonecas com garrafas pet. Algumas meninas que tinham levado bonecas para a escola guardaram e foram brincar com aquelas que a professora estava construindo com as crianças. Os meninos também se interessaram. Fizeram roupas e fantasias, construíram bonecos, personagens, cenários e histórias.

É bem verdade que as crianças também gostam e querem brincar sozinhas. Fazem coisas que, muitas vezes, só têm sentido para elas, e qualquer intervenção do adulto, da professora, é como se quebrasse o encanto daquele momento. Mas elas não querem e não parecem gostar de ficar entregues às suas próprias relações. Nesse sentido, o conceito de “liberdade” não significa necessidade de livrar-se uns dos outros.

- **Brincadeiras dirigidas**

*Tem as brincadeiras livres, que eles mesmo ficam construindo, e tem a hora das brincadeiras dirigidas. Às vezes, eles pegam um negócio no parquinho, imaginam mil coisas, ficam brincando no mundinho deles. As brincadeiras dirigidas são para eles saberem como é a regra de um jogo, a regra das brincadeiras, como brincar, o que pode, o que não pode. Então eu acho que tem que ter a brincadeira dirigida também, para passar para os meninos como é a forma de brincar, qual a maneira certa de brincar. (Rose)*

As brincadeiras também são tomadas sob o ponto de vista de conhecimentos escolares que devem ser ensinados às crianças. Denominadas *brincadeiras dirigidas*, as professoras partem do princípio de que há maneiras “certas” de brincar que precisam ser ensinadas às crianças. Reforçam uma idéia de que as crianças não sabem muitas brincadeiras ou não sabem brincar da maneira correta, o que inclui as músicas que devem cantar, os gestos que devem fazer, as regras que devem respeitar e o comportamento que devem ter com os colegas e com a professora durante a brincadeira, a que dão o nome de “valores”. Ensinam brincadeiras de roda e outras

brincadeiras populares como amarelinha, chicotinho queimado, passa anel e caí no poço.

Em alguns momentos, as professoras procuram ensinar diferentes maneiras de fazer uma mesma brincadeira. Observei uma professora ensinando a brincadeira *amarelinha* para as crianças: fez diferentes desenhos e ensinou como poderiam saltar de um quadrado ao outro até pegar a pedra. Meninos e meninas brincaram juntos, e aconteceu de forma divertida, sem ênfase em quem ganha, ou quem perde, ou quem é o melhor. Entretanto, percebi que não conseguem permanecer em uma mesma brincadeira o tempo suficiente para que as crianças, ao experimentá-la, possam ter a oportunidade de se apropriar e inventar outras maneiras de brincar.

O objetivo principal ressaltado para essas atividades é o de ensinar a brincadeira, mas não, necessariamente, de brincar. Assim que cada criança faz uma vez a brincadeira, a professora passa para outra ou “libera” as crianças para o parquinho. Cheguei a presenciar momentos em que, em menos de meia hora, a professora fez com as crianças mais de dez brincadeiras e músicas. Não dava tempo para as crianças experimentarem o que estava sendo ensinado; para que emergissem as tensões fundamentais à brincadeira; para que conflitos e contradições pudessem ser elaborados.

*Acho que é uma brincadeira mais trabalhada, uma brincadeira orientada, é uma brincadeira que você está ali, você está ali para observar a brincadeira, você não está ali para você deixar o menino brincar, igual, eu tinha um aluno, que ele brincava sozinho, sempre sozinho, falava sozinho, ia falando os personagens da história dele, tudo sozinho. Um dia eu perguntei à mãe dele porque ele brincava sozinho. Mas ela falou que ele nunca quis brincar com ninguém, que ele ficava no mundinho dele. Mas ele sabia tudo, era muito inteligente. Sabia os personagens das histórias. Na hora de brincar ele não importava se estava brincando sozinho ou com alguém, mas ele estava brincando, não precisava ter alguém com ele. Brincava sozinho. Se precisasse ficava o dia inteiro, nem almoçava. (Andréa)*

Observei que as crianças, enquanto esperavam a sua “vez”, ou esperavam a brincadeira da professora terminar para poderem ir ao parquinho, começavam a brincar de outras coisas. Um exemplo foi o dia em que, enquanto a professora ensinava uma brincadeira do cabra-cega, em que as crianças só podiam pegar quem a professora indicava, as crianças inventaram outro pegador dentro da brincadeira da professora, como se houvesse duas dimensões atravessando uma mesma

temporalidade e as crianças passassem de uma para outra, com plena consciência do que estavam fazendo. Certeau (1994, p. 202) chama essa situação de outra ordem de relações, segundo a qual se instauram novos elementos nas relações de coexistência, em que o espaço se torna aquilo que o lugar praticado faz circular e cruzar, fornecendo significados diferentes, construídos em um mesmo espaço-tempo, nas relações entre os sujeitos. A professora não percebeu, ou não quis colocar ênfase no que estava acontecendo.

- **Lugares de brincadeira** – Enquanto as brincadeiras pedagógicas acontecem, na maioria das vezes dentro da sala de aula, e as brincadeiras livres, no parquinho, as brincadeiras dirigidas são ensinadas às crianças nos corredores externos, que assumem um lugar intermediário no processo e no controle pedagógico. Mas se há lugares que absorvem seus significados principais como espaço de brincar, há outros, como o refeitório, em que, além das refeições e de seu uso como sala de vídeo, também são locais autorizados para acontecer as brincadeiras.

Embora o refeitório condicione as maneiras e os usos das brincadeiras, também abre brechas para deixar-se transformar pelas relações entre as crianças, as professoras e os brinquedos. Quando as crianças são levadas para o refeitório ou permanecem lá depois de um lanche ou de algum filme, no início, a estrutura da sala não é alterada para essa nova possibilidade de interações. As crianças continuam sentadas às mesas, mesas grandes, onde se agrupam entre 15 e 20 crianças dos dois lados e são espalhados brinquedos tipo Lego ou Quebra-Cabeça. Ficam ali brincando entre pedidos de silêncio e repreensões.

Nesse espaço delimitado, sentar-se à mesa condiciona, mas não define, as possibilidades de relação e de brincadeiras. Mesmo que as professoras não façam interferências ou tragam sugestões de brincadeira, aos poucos, surgem relações interessantes. Em um dia em que observava as crianças no refeitório, um garoto fez um cavalo com as peças de ligar. Começaram a aparecer outros bichos. Outra criança fez, como eles dizem, um “hominho” para montar seu cavalo. Uma criança menor começou a chorar, pedindo-lhe que fizesse um igual para ele. O garoto parou sua

brincadeira e começou a ajudar a criança a fazer o seu brinquedo. Entretanto, não houve qualquer mediação. Essa relação não se desdobrou e se perdeu.

No refeitório, embora as relações de brincadeira fossem condicionadas em um espaço que se aparenta estático, a qualquer momento, a brincadeira e o espaço poderiam ser ressignificados e apropriados pelas crianças. A própria mesa, que no início mantém corpos e movimentos contidos, pode ser transformada em palco de brincadeiras interessantes. As crianças brincam sob a mesa, brincam com o colega que está do outro lado, levantam e saem da mesa, sobem nos bancos, debruçam-se sobre a mesa. As relações ganham mobilidade, e as crianças se envolvem umas com as outras.

- **Algumas brincadeiras passam despercebidas** – Algumas brincadeiras são valorizadas e reconhecidas como importantes. Assumem o discurso e a representação de atividades que possibilitam a vivência da imaginação e da fantasia, devendo por isso ser incentivadas. São ressaltadas por potencializar o aprendizado de papéis e valores sociais. Contudo, outras experiências de brincadeira parecem não ser percebidas ou desejadas. Apresentam tensões, conflitos e contradições que as professoras têm dificuldade de problematizar: sexualidade, preconceito, agressividade, trabalho, etc.

O parquinho, por ser tomado como lugar de “brincadeira livre”, aparece, no olhar das professoras, com um sentido de distensão e relaxamento, tempo e espaço de gastar energia, de compensar o desgaste da sala de aula. Nesse contexto, algumas brincadeiras não são percebidas. Observei crianças carregando pedaços de madeira. Diziam que estavam “brincando de trabalhar”. Aproximaram-se perguntando se podiam deixar as madeira guardadas. Disseram: “A gente estava arrumando a casa, mas a tia não quer deixar a gente trabalhar agora não”. A professora chamou todas as crianças e pediu-lhes que se sentassem encostadas no muro, dizendo que iriam brincar de pular corda. Como a brincadeira proposta não demorou muito, as criança voltaram para o que estavam fazendo, dizendo: “Vamos continuar arrumando nossa casa”. A professora não se aproximou, e a brincadeira não ganhou foco, nem importância. Experiências, relações, movimentos e usos dos brinquedos acontecem, trazem

significados e expressões sem que as professoras percebam, interfiram ou incorporem no seu contexto pedagógico. Percebo, nesse sentido, relações que as crianças podem estabelecer diante de materiais como a madeira, o papel, as pedras e outros objetos a que, “como caçadora”, ela vai ao encontro (BENJAMIN, 1984: 69).

Hoje talvez podemos esperar uma superação efetiva desse equívoco fundamental, o qual acreditava erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando, na verdade, dá-se o contrário.

As crianças também experimentam os brinquedos de ferro de outras formas além do seu uso comum: dependuram-se, ficam de cabeça para baixo, escorregam, descem, sobem, descobrem maneiras de brincar. O que era para balançar passa a ser usado para dependurar, saltar, empurrar. Algumas crianças brincam no escorregador como se estivessem em uma barra paralela: tentam dar “cambalhotas”, giram o corpo na barra. Outras crianças procuram imitar. Meninos e meninas se misturam. Observei uma menina mais nova (em torno de 3 anos) tentando imitar os meninos maiores (em torno de 5 anos). Ela não conseguia fazer o movimento, mas isso não pareceu importar. Entendi que ela queria experimentar e brincar com o seu corpo. Os brinquedos ganham outros nomes. Um dos balanços, chamado *ônibus*, instaura novos usos, movimentos, fantasias, brincadeiras e até trajetos. Como balanço, não sai do lugar. Como ônibus, vai até onde as crianças o levarem.

- **“Brincar pelo brincar”**

*A brincadeira acontece de maneira [...] espontânea, brincando. A gente tem as horas de vir para cá, mas a gente também brinca em sala. Na brinquedoteca, aqui dentro, eu brinco mais livre. Eu pego as bonecas, eu entro na brincadeira sempre como a filha, não quero ser a mãe para não ter aquele papel de autoritária. Quando é no pátio, eu brinco de ‘macaco disse’; quando é lá fora eu brinco de futebol. (Andréa)*

Se, por um lado, observei no discurso das professoras que elas têm buscado superar posturas que hierarquizam e secundarizam o brincar em relação a outras aprendizagens escolares, procurando se contrapor à idéia de “uso pedagógico” da brincadeira, por outro lado, continuam operando com uma idéia abstrata e idealizada do brincar e da infância. Dizem que valorizam o “brincar pelo brincar”. Os conflitos e as tensões aparecem no olhar das professoras como algo contraditório com uma

concepção do brincar que o relaciona a uma idéia de relaxamento, prazer e autonomia.

*Esse negócio de ficar pegando, e tem que fazer isso, tem que fazer aquilo [...] Não, tem que deixar livre. Você já viu meus meninos, os mais bagunceiros. Eu deixo livre. E os meninos não aceitam essas brincadeiras de ficar assentado o tempo inteiro, não. Eu deixo mais para lá, brincar mesmo, brincar com água, eu gosto disso.* (Andréa)

Observo que há uma dificuldade de estabelecer mediações nas relações das crianças em um universo cultural, ao mesmo tempo amplo e singular. Também revela uma objeção do adulto de se reconhecer e se apropriar de seu lugar na relação com as crianças. Ou tem um objetivo *a priori*, em que uma brincadeira serve para determinado fim, ou não se vislumbra qualquer possibilidade de experiências de construção de conhecimentos. As professoras, também, não recorrerem às suas experiências de brincadeira para estabelecer vínculos com as crianças:

Na escola [...] parece que as crianças pedem para o professor intervir e ele não o faz, impondo ao invés de dividir com a criança em situações em que poderia fazê-lo, e exigindo demais quando deveria poupá-la. A questão da sociabilidade se tornou tão frágil que os adultos [...] não vêem as possibilidades da criança e ora controlam, regulam, conduzem as crianças ora sequer intervêm, têm medo das crianças e dos jovens, medo de estabelecer regras, de fazer acordos, de lidar com as crianças no diálogo e na autoridade [...] ao abrirem mão da sua autoria (de pais e professores), ao cederem seu lugar só têm, como alternativa, o confronto ou o descaso. (BAZÍLIO e KRAMER, 2003, p. 80)

- **Às vezes, brincar vira uma obrigação** – A brincadeira apresenta este paradoxo para a escola. Ao mesmo tempo que as professoras trazem o discurso do prazer e da autonomia, não reconhecem as tensões inerentes à brincadeira. Se, de um lado, o brincar é um convite, e instaura contradições entre tempo-espço institucional e tempo-espço dos sujeitos, seus desejos e ritmos subjetivos, por outro lado, essa tensão também explicita um princípio da brincadeira, que é a sua dinâmica de reconstrução e ressignificação.

A brincadeira, ao mesmo tempo que se instaura como uma experiência coletiva de relação e significação, também é experimentada com sentidos distintos entre as crianças que brincam juntas e, até mesmo, daquilo que a professora colocou como foco prioritário. Há muitas maneiras de participar de uma mesma brincadeira,

em um mesmo tempo e lugar. Nos momentos de observação, assisti a uma professora ameaçar uma criança que não queria ficar na roda com as outras que a colocaria de castigo caso ela não entrasse na brincadeira. Percebi que as crianças que permaneceram de fora da brincadeira, dizendo que não queriam brincar, ficaram olhando as outras crianças, cantando a música que estava sendo cantada e ficaram sintonizadas com o que está sendo feito.

Outras vezes, observei como são diferentes os tempos das crianças. Há momentos em que elas precisam ficar sozinhas, antes que se disponham a estar com o grupo. Às vezes é o contrário, como no dia em que acompanhei uma brincadeira de corre-cotia (no Rio chamam essa brincadeira de lenço-atrás), que a professora propôs. Toda vez que uma criança colocava a bola atrás de uma menina, para que ela corresse e acontecesse a dinâmica prevista, ela dizia que não estava brincando. Da segunda vez que ela repetiu isto, a professora pediu que saísse da roda. A menina disse baixinho: “Eu quero ficar aqui”.

Há uma riqueza de ações e relações que emergem em uma brincadeira. Mas nem sempre se é capaz de dar respostas imediatas, nem é preciso assim fazer. Às vezes, o desenrolar da brincadeira apresenta as soluções necessárias, isso requer uma percepção ética e estética das relações que circulam. Expressam a materialidade do que as crianças, na relação com os adultos, trazem como conhecimentos e necessidades, abrem espaços para o envolvimento e a mediação, demandam um processo de reconstrução coletiva dos significados incorporados em uma cultura viva. Percebo que a brincadeira, em alguns casos, também é uma obrigação para a professora, uma imposição externa.

Observei crianças brincando no bairro, no terreno ao lado da creche, sem a presença de um adulto: crianças de 3, 4, 5 anos. Se brincam fora da creche, por que a brincadeira precisa ser vivenciada no espaço escolar, ressaltada como a dimensão que deve ser explorada com prioridade no trabalho com as crianças? Entendo que há uma grande riqueza nas brincadeiras que as crianças fazem nas ruas do bairro: o próprio bairro, as ruas, as relações, até mesmo os preconceitos e valores. Contudo, se, de um lado, reafirmo um direito de acesso às brincadeiras como expressão de inserção social e cultural, por outro lado, essas experiências não se efetivam apenas como forma de

consumo de bens culturais, mas de partilha na produção de uma cultura que é complexa. Precisamos uns dos outros – crianças e adultos, pais e professores – para interpretá-la e ressignificá-la. Como assinalam Bazílio e Kramer (2003, p. 81),

as crianças enfrentam cada vez mais situações difíceis e muito mais complexas que o seu nível de compreensão [...] convivem com problemas além do que o conhecimento ou a experiência que possuem permite entender. Os adultos não sabem como responder ou agir diante de situações que não enfrentaram antes, pois também eles – embora adultos – não se constituíram na experiência coletiva [...] Os adultos só poderão encontrar soluções para esse vazio de autoridade [...] ressignificando seu papel, na esfera social coletiva.

## 2.4 A brinquedoteca e o discurso do direito à brincadeira

A brinquedoteca localiza-se no canto do parquinho, mas continua visível pela sala da coordenação. Se, por um lado, parquinho e brinquedoteca são espaços institucionais para brincadeira, por outro, são bastante distintos. Para o parquinho sempre se pode ir; para a brinquedoteca, só no horário definido. O parquinho é um espaço aberto; a brinquedoteca está sempre fechada. Lugar instituído, lugar ordenado e regulamentado, precisa de explicações e definições *a priori*.

A existência de brinquedotecas em creches comunitárias é um projeto da AMAS, que traz o discurso da garantia do direito da criança ao brincar e à brincadeira.<sup>23</sup> Entretanto, expressa-se a partir de uma visibilidade das crianças como dependentes da creche para que a brincadeira aconteça na vida delas. Representadas como carentes – cultural, moral, cognitiva e afetivamente –, são tomadas como crianças que não brincam em seu bairro e com seus pais. Se brincam, não brincam com deveriam brincar, expressando um forte componente de preconceito do lugar e da cultura das crianças pobres. A brinquedoteca acaba se revelando como extensão de uma história de benesses, caridades e doações que colocam as crianças no lugar de

---

<sup>23</sup> Assinalo o esforço das profissionais da AMAS para se apropriarem de outros discursos e concepções das crianças e de como contribuir para a formação das professoras. Emergem temas como cidadania e cultura, direito de acesso às brincadeiras, atenção à subjetividade das crianças, etc. Contudo, percebo que ainda têm permanecido distante das questões e problemas que emergem no e do cotidiano das creches, o que acaba provocando uma falta de clareza tanto na formação das professoras quanto na contribuição para a elaboração de projetos pedagógicos pelas instituições.

beneficiárias das boas intenções da sociedade. Reforçam um discurso de direito, mas acabam reafirmando um lugar de tutela e benevolência institucional.<sup>24</sup>

Na “rotina” da creche, a ida à brinquedoteca é um tempo institucionalizado: as crianças vão uma, duas ou três vezes por semana, onde permanecem em torno de uma hora. Podem pegar algum brinquedo e brincar dentro da brinquedoteca. Em contrapartida, devem cuidar para que a brinquedoteca permaneça em ordem. Entre 15 e 25 crianças dividem um espaço de mais ou menos 5 X 5 m<sup>2</sup>, onde devem brincar, fantasiar, construir e imaginar, mas sem desarrumar, deixando tudo em ordem para a próxima turma que virá brincar. Nestas circunstâncias em que se privilegiam normas de uso, acabam restringindo as relações das crianças.

Na brinquedoteca, poucas interferências são feitas. Tentam conter as crianças na entrada. Mesmo assim, entram empurrando e disputando os brinquedos. A professora parece apavorada. Nos primeiros momentos, ouvem-se ameaças, castigos e devolução dos brinquedos que foram pegos sem autorização. Só depois que estão todos sentados e quietos é que a professora autoriza um por um, seguindo critérios pouco claros, a pegar os brinquedos, ou ela mesma os distribui entre as crianças. Feito isso, as únicas intervenções previstas ficam por conta do controle do tempo, da agitação e das brigas entre as crianças.

Relações interessantes acontecem. Se, no início, brincar junto parece impossível – disputam os brinquedo em meio a empurrões e choros –, aos poucos as relações vão se transformando. As crianças vestem fantasias e inventam histórias. Nesses momentos, as professoras se envolvem na brincadeira, dando idéias e sugestões: promovem um casamento entre as crianças, fazem um baile, propõem personagens, danças e músicas. Aos poucos, vão encontrando soluções para brincar e partilhar dos brinquedos. Mas, na maior parte das vezes, as professoras acompanham

---

<sup>24</sup> Segundo Porto (1998, p.183-184), as brinquedotecas, como espaços que valorizam o brinquedo e o brincar, nasceram em um contexto urbano em que cada vez mais se reduzem os espaços ao direito de brincar: ruas limitadas aos automóveis e shoppings significados pelo consumo expressam uma diminuição dos espaços públicos. As brinquedotecas, originárias da década de 1930 nos Estados Unidos, aparecem como novo lugar de convívio e socialização por meio de brincadeiras. Nos anos de 1960, na Suécia, absorveu um sentido de orientação a famílias, ajudando-as nas interações com seus filhos. No Brasil, a presença de brinquedotecas se deu a partir da década de 1980 com diferentes sentidos. Destaco o projeto “Brinquedoteca Terapêutica” (1986), desenvolvido na Apae-SP, responsável pela propagação de uma concepção voltada para crianças “excepcionais” e pobres,

de forma distanciada. Conversam umas com as outras enquanto as crianças brincam. Ninguém é convidado ou expressa vontade de sair da brinquedoteca, ir fazer alguma brincadeira no pátio ou em outro lugar.

*A brinquedoteca é um local muito rico. Porque eu acho que a vida em casa das crianças está na brinquedoteca. Lá elas vão brincar de faz-de-conta, vão brincar de casinha, vão imaginar mil e uma coisa, vão poder tocar em um brinquedo que elas não têm em casa. Vão poder dividir com o colega e vão estar aprendendo a compartilhar. A primeira coisa que eu digo é que a gente tem que ensinar a criança a compartilhar. A criança não pode ter um brinquedo só para ela, porque os brinquedos da brinquedoteca são para todos. Então tem que aprender a dividir. Eu brinco um pouco, passo para você, e assim por diante. (Rosa)*

A ida à brinquedoteca parece improvisada. As professoras na maioria das vezes, parecem perdidas. Demonstam uma preocupação de catar os brinquedos e moderar a bagunça. A obrigação de deixar a brinquedoteca em ordem – uma ordem preestabelecida que não considera as relações entre as crianças e a professora – traz o desejo de não voltar mais. Consideram a ida à brinquedoteca um momento de desgaste, estabelecendo, por isso, frágeis significados pedagógicos. A vigilância sobre as professoras é explícita. Mesmo que não percebam, as professoras transferem essa ameaça para as crianças. Entretanto, como ressalta Benjamin (1994, p. 39),

*cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única ... Mal entra na vida, ela é caçador [...] Para ela tudo se passa como em sonho: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe ao encontro, atropela-a [...] De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfiteçá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas, zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas que são maçãs medievais, papéis de estanho que são um tesouro de prata ...*

Em minhas observações, percebi que a brinquedoteca perde sua potencialidade para a brincadeira, tornando-se um local dos mais institucionalizados em normas, ordem e formas de instaurar rotinas (KISHIMOTO, 1998, p. 82). Reforça hierarquias. Bagunça na brinquedoteca é evidente aos olhos de todos. Assisti à coordenadora pedagógica ir à brinquedoteca em um momento de grande tumulto e

---

denominadas “carentes”, onde aparecem, de forma ambígua, discursos de assistência, educação e socialização das crianças e das famílias.

colocar professoras e crianças para arrumar o espaço. Para as professoras, representa uma ameaça nada sutil, encarnada de significados e lugares institucionais.

A brinquedoteca absorve um significado paradoxal: ao mesmo tempo que está dentro da creche, está fora do espaço interno do prédio da creche e está deslocada do parquinho. Desejam incorporá-la como “espaço-tempo livre”, mas é um momento de relações reguladas. O controle é quase total, e a professora se sente vigiada. Sair da brinquedoteca e não deixar tudo arrumado é a revelação de sua (in)competência. Por isso, não é qualquer relação de brincadeira que é permitida no interior da brinquedoteca: só o que puder ser controlado. Deve-se, antes, regular o que as crianças podem brincar, quando podem brincar, como podem brincar, quando começam e quando devem parar de brincar.

*A arrumação, minha sala tem dificuldade. Eles acham que se colocar tudo no canto está arrumado. Isso é da idade, não culpo eles. Eu peço para fazer uma fila e sentar. Levanto os brinquedos e arrumo direitinho porque se não, depois, puxam minha orelha. Eles são pequenos. Eu posso morrer dentro dessa sala que eles não juntam os brinquedos. Falam: ‘Tia, vamos embora. A D. já está com o almoço lá’. Eu junto os brinquedos, faço tudo sozinha. Ai eu comecei a trabalhar isso. Comecei a fazer os combinados. Eu acho que era falta de organização minha. Porque eu não tinha essa obrigação de fazer uma rodinha. Primeiro, combinar. Brincar só depois que eu apitar. Acho que é por isso que eles não juntavam, não estavam nem aí. Combinado faz um bem. Eu tenho essa dificuldade. Eu não estou reclamando. Essa é uma dificuldade que eu tenho. Mas ano que vem eu vou pegar uma turma maior (crianças menos novas). (Andréa)*

Sobre a brinquedoteca, as professoras expressam que gostariam que fosse um lugar mais prazeroso. Mas as professoras também constroem suas cumplicidades e estratégias. Muitas vezes, não vão sozinhas para a brinquedoteca. De um lado, ficam as crianças; de outro, as professoras. Depois, organizam o espaço do jeito possível. Quando saem da brinquedoteca, costumam ir para o parquinho para que as crianças possam brincar um pouco e as professoras possam descansar.

*A brinquedoteca é um espaço bom, mas é um pouco complicado. Porque se você não organizar direito, você vem para cá e estressa, estressa os meninos e volta de lá sem ter feito nada. Se você perder o controle, você fica agitada. As crianças não são bobas. Se elas olharem para você, elas sabem se você está agitada ou não. Se você agitar eles agitam também. Pode ser bom se você souber aproveitar. Mas se não souber, se torna até cansativo. Ai vai da organização de cada um. (Rose)*

As professoras percebem possibilidades interessantes para a brinquedoteca. Às vezes, sugerem outras maneiras de organizar o espaço. Entretanto, no dia-a-dia, encontram dificuldades para encaminhar suas sugestões, e não se articulam para estabelecer outros usos e significados para aquele espaço. Nesse contexto, as professoras revelam a forte rotinização que as envolve, criando mecanismos de controle e constrangimentos, inibindo as professoras de tomar decisões que transgridam ao já instalado.

*Foi colocado para a gente que a brinquedoteca é um lugar que tem que estar sempre organizado, que a criança vem brincar e depois ela é quem deve guardar o seu brinquedo. A criança ela organiza o seu espaço, mas não é a organização do espaço do jeito que as pessoas adultas querem. Para que a gente tenha prazer ao vir à brinquedoteca, essas coisas não poderiam estar arrumadas desse jeito [...]. Se nós professoras nos sentássemos, conversássemos como deveria ser o melhor funcionamento da brinquedoteca e como aproveitar melhor o espaço [...] Eu acho esse espaço super rico, mas não é aproveitado. (Fátima)*

## 2.5 As brincadeiras e os conhecimentos escolares

O que é valorizado na Educação Infantil como conhecimento ou aprendizagem escolar em um contexto que procura legitimar-se como primeira etapa da educação básica? Diferentes discursos chegam até as professoras. Enfatiza-se que a importância da brincadeira na escola não deve se justificar como solução para problemas do desenvolvimento ou comportamento. As brincadeiras também são afirmadas a partir de seu universo de relações culturais e sociais (BROUGÈRE, 1995, p. 95). Cada vez mais, deixam de ser tomadas como algo natural e espontâneo das crianças. Nesse contexto, diferentes respostas vêm sendo elaboradas no sentido de afirmar a importância da brincadeira na educação das crianças, seu significado pedagógico, seu papel na “socialização”.

- **Brincadeira é coisa séria?** – Em minhas observações do cotidiano da creche, parece que para a professora a importância da brincadeira só se evidencia quando, de alguma forma, está relacionada ao que é reconhecido como “conteúdos” ou

“habilidades” escolares, justificando a presença e a possibilidade do brincar na Educação Infantil. Como ressaltado por Wajskop (1995, p. 22),

a concepção de Educação Infantil que vem se forjando historicamente tem reiterado as idéias propostas pelos teóricos de fins do século XIX e início do século XX: a inserção das crianças nas brincadeiras, nos materiais pedagógicos e nos “treinos” de habilidades e funções específicas.

Para justificar a importância do brincar, as professoras costumam repetir que o “brincar é coisa séria”. Dizer que o brincar e a brincadeira são coisas sérias reforça uma tentativa de dar um estatuto de legitimidade a partir da referência daquilo que o adulto considera importante, como o trabalho e a ciência; ou outros conhecimentos, como a matemática, a leitura e a escrita; ou comportamentos disciplinados e considerados como adequados. O brincar, ainda que a professora não tenha clareza disso, adquire significado na Educação Infantil, assim como nos primeiros anos do ensino fundamental, por subsidiar outras aprendizagens, mas não por seus temas, linguagem, tensões e relações específicas.

- **Brincadeiras para aprender ler e contar** – As brincadeiras são justificadas, como também foi observado por Wajskop (1995, p. 82), como formas auxiliares para o aprendizado de números, letras e regras, ou como uma embalagem mais prazerosa para relações que demandam concentração, contenção e controle, como se em uma brincadeira as crianças não experimentassem as mais complexas formas de concentração e envolvimento. As professoras costumam usar determinadas brincadeiras acrescentando-lhes outros códigos e conhecimentos. Por exemplo: dominó com operações matemáticas, jogos de memória com letras e palavras, boliche com o nome das crianças, quebra-cabeça de montar palavras, etc.

Não percebo isso como um problema em si. Parece significativo o fato de a professora buscar elaborar alternativas de relação com o conhecimento. Todavia, as professoras demonstram reconhecer a importância das brincadeiras apenas pelos conhecimentos, na hierarquia escolar considerados mais importantes, que são capazes de agregar. Isso resulta em um reconhecimento da brincadeira de uma forma inferiorizada em relação a outras possibilidades de expressão da linguagem. Reproduz

um olhar adultizado sobre o conhecimento, restringindo as possibilidades de resignificação ou de produção cultural. Acabam não percebendo quando as crianças entram em cena. Quando isso acontece, números e letras assumem lugar de brinquedo, permitem ser manipulados, apropriados e transformados pelas crianças. Observei uma atividade de colagem proposta pela professora. Sem que ela fizesse qualquer referência, uma criança recortou uma letra dizendo que achou o nome do colega. Apareceram outras letras, e as crianças começaram a construir outros nomes. A professora percebeu o que estava acontecendo. Não interrompeu, mas não colocou ênfase; apenas permitiu que aquilo acontecesse da forma como as crianças estavam percebendo.

- **Nem sempre a brincadeira da professora é brincadeira para as crianças –** Às vezes, a professora cria uma circunstância chamando de brincadeira algo que para as crianças não têm nada de brincadeira. As crianças fazem de tudo para se livrar daquela situação. Dispersam-se e fazem bagunça. A professora acaba ameaçando as crianças de não deixar fazer as brincadeiras seguintes caso elas não participem da brincadeira proposta. Essa situação é contraditória. Certo dia, escutei uma criança, no meio da brincadeira, perguntar à professora quando ela poderia brincar.

Envolvidas em experiências concretas, as crianças o tempo todo se relacionam com números e letras, e criam seus códigos para expressar o que estão experimentando. Enquanto eu fazia minhas anotações, uma criança se aproximou e pediu para escrever no meu caderno: colocou em três linhas distintas os números 1, 2 e 3, e, à frente, fez uma seqüência de letras e traços que imitavam uma escrita e mostrou-me dizendo: “Escrevi as brincadeiras que a professora fez com a gente hoje”. As crianças vão construindo inscrições que demandam da professora uma relação e sistematização, possibilitando que elas se apropriem das lógicas necessárias aos registros dos conhecimentos (escolares) que aos poucos vão elaborando individual e coletivamente.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Questões e situações como essa têm sido observadas em diferentes pesquisas. Indico a leitura do trabalho de ROCHA (2000).

- **Questões de gênero e outras diferenças** – Questões de gênero circulam nas brincadeiras. Pedem intervenções e mediações, exigem a reconstrução das relações. Mesmo que as professoras não reforcem uma separação entre as crianças, formam-se grupos de meninos ou de meninas. Às vezes, brincam de forma interessante, mas há outros momentos em que preconceitos e disputas emergem, demandando das professoras que assumam seu lugar de mediação, reconstruindo juntos as relações que vão estabelecendo entre meninas e meninos.

Observei uma atividade em que só meninos pulavam corda. As meninas se afastaram e ficaram observando distantes. Embora esboçassem que queriam brincar, não houve qualquer intervenção, e as meninas não se envolveram na “brincadeira dos meninos”. Ficaram esperando que eles parassem de brincar para depois, só depois, pegar a corda e iniciar a “brincadeira das meninas”, sem os meninos. Outra vez, durante uma brincadeira que a professora fazia com as crianças, brincadeira chamada de “Seu Lobo” (um tipo de pegador que tem um ritual: as crianças passeiam na “floresta” e, quando se aproximam da “toca do lobo”, vão perguntando: “Seu lobo está?” Ao que este responde: “Tô colocando minha calça, blusa, tomando banho, passando perfume”, etc.), alguns meninos, na hora que a menina ia fazendo o papel do “lobo”, começaram a gritar: “Tô colocando a calcinha”. As professoras não fizeram um comentário sequer, até interromperem a brincadeira dizendo às criança que era hora de ir para o almoço.

Ainda que não tenham intenção, as professoras acabam reforçando um tipo de divisão entre meninos e meninas no momento de organizar os grupos, as equipes e os times. Na maioria das vezes, divide-se a turma dos meninos contra a das meninas. Não é que isso não possa, às vezes, acontecer, mas é necessário tomar cuidado para não se tornar a estrutura de separação dos grupos, que desde cedo vão aprendendo que não devem ficar juntos, quando é exatamente o contrário que acontece quando estão brincando.

Não é comum a discriminação entre crianças brancas e negras no cotidiano da creche. Contudo, observei que isso acontece nas formas mais sutis: nas maneiras de valorizar a beleza das crianças ou na proximidade maior de crianças mais “bonitinhas”, “limpas” e “fofinhas”. Não é coincidência o fato de uma criança que, de

forma visível se diferencia das outras pela sua pele branca, seu cabelo liso, sua aparência “limpa e saudável”, na “hora do sono”, ser a única a dormir em um colchão separado e afastado das outras crianças. Nas brincadeiras, as crianças demonstram gostar de brincar entre si. Parecem gostar de suas diferenças – meninos e meninas, brancos e negros, inclusive entre crianças de diferentes idades. É mais frequente agressões que se referem ao padrão de corpo das crianças: é comum uma criança, quando quer ofender uma outra, chamá-la de gorda ou feia.

Também observei momentos em que as crianças maiores se mostram cuidadosas com as menores, tendo comportamentos que surpreendem as professoras, que, muitas vezes, ficam alheias a alguns perigos que as crianças correm nas brincadeiras. São curiosas com suas diferenças. Gostam de pegar no cabelo uns dos outros, e chama atenção quando alguma menina negra usa trancinha. Nesse sentido, como enfatiza Sayão (2002, p. 12),

observar constantemente as formas de manifestação das crianças e problematizar com elas determinadas opções que excluem grupos ou sujeitos é um dos pontos de tensão em nosso trabalho. De fato, as crianças não reproduzem mecanicamente o mundo do adulto, mas há uma forte tendência de buscar nele o parâmetro para a expressão de seus desejos. Isso justifica a necessidade de integrar meninos e meninas nos espaços educativos voltados para a infância, atribuindo significados para as suas necessidades. Ter como meta uma política de igualdade social entre homens e mulheres (*entre outras diferenças, sujeitos, individualidades e grupos*<sup>26</sup>) é algo que precisa ser elaborado desde o nascimento e em todos os tempos e espaços da vida social, como uma opção político-educacional.

## **2.6 Educação do corpo / educação dos sentidos: novos-velhos e outros discursos**

- **Educação física** – A educação física é aqui considerada como prática pedagógica que, de forma histórica, é produtora e portadora de discursos sobre o corpo. Na creche pesquisada, não há um tempo demarcado na organização, na rotina institucional, que inclua a educação física como conhecimento escolar. A expressão *educação física* apareceu diante de uma necessidade pontual, para que fosse introduzida uma nova relação de planejamento do trabalho entre a coordenação e as

---

<sup>26</sup> Grifo meu.

professoras. No início do segundo semestre de 2002, ficou definido que as professoras teriam um tempo de uma hora com a coordenadora pedagógica para avaliação e planejamento das atividades. Para cada turma haveria um tempo reservado para esta conversa. Isto seria garantido pela introdução de um novo componente: a educação física. As atividades seriam desenvolvidas pela professora Elaine, que ocupa um lugar de “multifunção” na instituição. Pelo seu “jeito com as crianças” e por não ser considerada “uma professora de sala de aula”, foi escolhida para ficar com as crianças na hora das reuniões pedagógicas. Ela deveria organizar brincadeiras, trabalhos manuais, encenações, contar histórias e outras coisas identificadas como tarefa da educação física e/ou artística.

*Eu não sei te dizer se o que acontece na creche é uma educação física. Às vezes, os meninos pedem para brincar de bola lá fora, fazer um campo, dividir [...] Às vezes, a gente brinca de ginástica, só que a gente não dá o nome de educação física. (Elaine)*

A educação física aparece relacionada a um discurso recreativo em que são realizadas brincadeiras sem uma intenção pedagógica clara que vá além da idéia de ocupação do tempo das crianças, enquanto outras coisas consideradas importantes ou urgentes são realizadas pelas professoras. Essa idéia de educação física ou de “atividades recreativas” expressa uma presença espontânea, improvisada e não constitui conhecimento escolar, bem como se justifica, na forma de um discurso funcionalista, como suporte ou apêndice das relações escolares propriamente ditas.

No caso específico, só haveria essa “aula” caso a reunião pedagógica acontecesse, ainda que a professora estivesse com as atividades preparadas e/ou as crianças estivessem na expectativa desse momento. Diante de problemas administrativos durante o segundo semestre de 2002, essas reuniões pouco aconteceram. Foram apenas duas “aulas de educação física” durante todo o semestre, logo canceladas na rotina da instituição, uma vez que essas reuniões foram suspensas. A professora Elaine ficou interessada em dar essas aulas e sentiu-se valorizada com a oportunidade de ter um tempo formalizado para sua relação com as crianças. Ainda que de forma restrita, representava uma possibilidade de institucionalização desse conhecimento no projeto pedagógico da creche, mas não foi percebido assim.

Outras vezes, observei que a educação física, mesmo que não aparecesse como conhecimento e com relevância pedagógica, era incluída pelas professoras, talvez motivadas pela minha presença, em alguns momentos de suas práticas. Nessas circunstâncias, algumas representações de educação física fizeram emergir “conteúdos” e “formas” de organização da aula. No corredor lateral da creche, a professora Rosa propôs a primeira aula de educação física a que assisti. Organizou a aula a partir do que ela entende por educação física. Colocou as crianças de frente para ela para fazer o que ela chamou de ginástica. As crianças repetiam os gestos da professora movimentando braços, pernas e outras partes do corpo. Depois, colocou um colchão no chão para que as crianças formassem uma fila e fizessem cambalhotas. Mesmo percebendo que os movimentos que a professora fazia não tinham clareza pedagógica, as crianças pareciam gostar. Davam gargalhadas e faziam caretas engraçadas, imitando a professora.

*A gente começa pulando e dançando, e aí vai. Levantam os braços, vamos fazer abdominal, todos deitam, vamos fazer agachamento. Eles fazem, procuram fazer semelhante, e aí vai. (Rosa)*

Presenciei brincadeiras de apostar corrida em que procuravam ver quem conseguia chegar primeiro até o outro lado do pátio. Observei uma brincadeira que, estando distante, pareceu-me um jogo de queimada. Acompanhei a divisão das equipes, o desenho do campo no corredor e o combinado das regras com as crianças. Brincaram um pouco e depois foram para o parquinho. Quando estavam descendo, perguntei a uma das crianças sobre o jogo que estavam fazendo, ao que ela respondeu: “É jogo de ganhar e de perder”. E acrescentou: “Nós é que ganhamos”. Dirigi-me à professora e perguntei se estavam fazendo uma brincadeira de queimada, ao que ela respondeu: “Estou ensinando a elas o jogo de volei”.

Na turma do Maternalzinho, em diferentes momentos – às vezes na sala das crianças, outras vezes no espaço da brinquedoteca –, assisti às professoras fazendo massagem nas crianças. Relembro, nesse sentido, as práticas com crianças pequenas inspiradas nos estudos da professora Helena Antipoff, do final da década de 1930, que trazia a idéia de “estimulação essencial”, uma “estimulação”, tanto afetiva quanto

sensoriomotora, como forma de obter alguns comportamentos esperados das crianças (KUHLMANN JR., 2000b, p. 16). Como ressalta uma das professoras,

*Eu acho que o abraço, o carinho, a massagem corporal, o colo, o toque corporal facilita muito mais. Porque a partir do momento que a criança tem um carinho, um afeto, tem um calor humano, ela vai ter uma educação melhor. Ela vai se sobressair na escola, ela vai aprender tudo com facilidade. (Rosa)*

De maneira diferente da pesquisa realizada por Sayão (1996), em Belo Horizonte, tanto na rede conveniada quanto na rede pública, não há a presença de professores(as) de educação física, e em poucos casos é ressaltada de forma sistemática.<sup>27</sup> Quando algum tipo de educação física acontece nas creches, expressa um conjunto de representações que circulam sobre a prática e o papel do professor “especialista” de educação física, que se enraízam no contexto escolar, social e cultural.

*A gente procura, procura fazer uma educação física entre aspas, porque a gente não é propriamente um professor de educação física. Mas acontece. A gente procura fazer isso acontecer. (Rosa)*

A presença da educação física, na maior parte das vezes, revela um discurso que traz como característica uma espécie de prática “psicológico-terapêutica” do papel da escola, por meio da qual carências no desenvolvimento e/ou no comportamento das crianças precisariam ser ajustadas às expectativas da escolarização. Observei um discurso ancorado em uma idéia de “desenvolvimento integral” que assume finalidades e objetivos relacionados ao que é considerado como desenvolvimento físico-motor e se refere a práticas compensatórias, afetivas e motoras para crianças pobres.

*A educação física na creche nem sempre, no meu pensamento, é uma coisa totalmente corporal, malhando igual o pessoal fica muitas vezes. Eu acho que desenvolve mais a mente sabe, aproveita um tempo que eles precisam concentrar em um outro tipo de coisa e esquecem às vezes os problemas que têm em casa. (Elaine)*

<sup>27</sup> Desde 1999 realiza-se um projeto de ensino e extensão do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMG, o Estágio Interdisciplinar de Licenciatura, em parceria com o CEI-Pampulha (SMED/PBH), no qual se busca articular a formação de professores de educação física à formação continuada de professoras da Educação Infantil, partilhando a elaboração de projetos pedagógicos em creches comunitárias. Entretanto ainda não foi possível uma partilha sistemática em outras regionais e com a própria rede.

Na creche, a educação física também aparece relacionada a uma noção de brincadeiras espontâneas, chamadas “recreação”. São atividades, dirigidas ou não pelas professoras, ressaltadas como momentos prazerosos, nos quais as crianças podem brincar de forma livre, o que acaba resvalando para outro discurso, relacionando a brincadeira a um tipo de atividade mais adequado ao que se supõe como uma natureza infantil (SAYÃO, 1997, p. 595). Como explica a professora,

*A gente dá brincadeiras mesmo. Por exemplo, a gente brinca de morto e vivo. De uma forma de outra eles estão fazendo [...] e acaba sendo uma educação física.* (Rose)

Essas “atividades recreativas” também são valorizadas como suporte de outras aprendizagens escolares. As brincadeiras, ao serem tomadas como relações “espontâneas e naturais” das crianças, misturam um discurso que se alterna entre a possibilidade de ensinar outros conhecimentos e a preparação das crianças para momentos em que deverão permanecer em sala de aula fazendo outras atividades que não supõem a mobilidade das crianças e espera-se uma postura de controle pela professora. Debortoli, Linhales e Vago (2002, p. 99) assinalam que

Outro processo de fragmentação que toca significativamente a Educação Física diz respeito aos tempos/espacos escolares. Articulados à fragmentação dos saberes, os tempos e espacos pedagógicos dessa disciplina têm sido tratados como dispositivos de compensação de desgastes e insatisfações presentes no cotidiano escolar, promovendo na maioria das práticas a idéia de um fazer compensatório, pouco ou nada sistematizado e destituído de intencionalidade. Tempos/espacos dos quais a escola pode dispor, dispensando-os sempre e como quiser.

Como observam as professoras,

*Eu acho que a educação física é um momento de relaxamento, as crianças relaxam. A partir da educação física, eu noto que as crianças ficam bem mais calmas e tranqüilas.* (Rosa)

*Desde o maternal as crianças são obrigadas a ficar sentadinhas, bonitinhas, arrumadinhas, tudo certinho, até o segundo período. Gostaria que tivesse mais um rouba-bandeira, uma queimada, umas coisas assim. Sinto falta dessas brincadeiras, muita falta mesmo.* (Fátima)

Assim, quando a educação física aparece – como discurso ou como prática –, instaura-se um lugar funcional e potencializador do trabalho escolar, ora reivindicando a canalização de energias contidas, ora evocando um retorno das

crianças de forma mais relaxada para a sala de aula. Embora seja realizada de forma despreziosa, carrega consigo uma lógica de ajustamento moral das crianças, que envolve comportamentos, rendimentos e uma disposição corporal esperada:

*Na minha sala eu faço educação física quase todo dia. Hora da ginástica. Para relaxar. Foi minha irmã que me ensinou isso. Na loja que ela trabalha fazem isso. Todo dia ao meio dia, quase na hora de almoçar, fazem um momento de relaxar. Todo mundo coloca os braços para cima, deita no chão, tira o sapato, a blusa. Eu costumo fazer isso. Não que seja uma educação física, mas é uma ginástica.. Depois que sai dali, sai com coisa que descarregou bastante energia. Porque menino tem que gastar energia. (Andréa)*

Também continua recorrente o discurso de uma educação psicomotora.<sup>28</sup> As teorias que lhe dão sustentação, elaboradas no contexto da década de 1970, em um quadro desenvolvimentista, reforçam uma postura preparatória de atividades escolares futuras, relacionadas à alfabetização e às aprendizagens matemáticas, para a qual a educação física deveria contribuir com o desenvolvimento de esquemas corporais, lateralidade, percepção espaço-temporal, dentre outros discursos. Daí atividades em que as professoras pedem às crianças que desenhem com seus corpos números e letras, ressaltando objetivos de conhecer partes do corpo, aprender a andar, correr e saltar, desconsiderando, sobretudo, um rico universo de experiências – tão motoras quanto culturais – que as crianças trazem para a escola e a educação física:

---

<sup>28</sup> As teorias da psicomotricidade foram ressaltadas e incorporadas à educação física como forma de trazer respaldo a um discurso científico para a sua presença no contexto escolar. Expressaram-se como uma forma de instrumentalizar o movimento, o corpo, as relações e as aprendizagens das crianças. Como assinala Sayão (1997, p. 596), na década de 1970 a psicomotricidade surgiu no Brasil como possibilidade de “renovação” de uma concepção esportivizante da educação física na escola. Influenciada inicialmente pelos estudos de Jean Le Boulch (1984), criticava uma concepção dualista e questionava a exigência de performances motoras das crianças. Fundamentada na psicologia do desenvolvimento, com bases em aspectos evolutivos (cognitivos, afetivo-emocionais, psicomotores e sociais), propunha constatar mudanças no comportamento dos indivíduos ao longo de sua existência. Aperfeiçoou, nesse sentido, métodos e técnicas – testes psicométricos – para avaliar essas mudanças, que acabaram tomadas como “naturais”. Mesmo no quadro da Psicomotricidade Relacional (Lapierre e Aucouturier, 1986), esse discurso psicomotor não ajudou a constituir legitimidade à presença da educação física, nem na constituição de seu objeto de ensino. Se, de um lado, fez um discurso que propôs valorizar dimensões simbólicas do movimento das crianças e a expressão livre de movimentos, por outro, o que se pôde observar foi que no cotidiano das escolas resultaram em olhares idealizados sobre a infância e o desenvolvimento, bem como a falta de sentido e clareza de sua intenção pedagógica.

*Educação Física é estar trabalhando o movimento do corpo. É importante que eles possam estar até conhecendo seu próprio corpo. Acho importante. Mostra uma parte, diz para que serve, o que é isso, se é lado direito, se é esquerdo. Ai você vai trabalhando. Tem muitas músicas que falam do corpo e tem várias interpretações que dão para você envolver brincadeiras. (Rose)*

*A criança, desde que a gente está trabalhando partes do corpo, ou movimentos do corpo, a criança está conhecendo o corpo. Vamos bater palma, conhecendo a mãozinha, vamos bater os pés, vamos rodar, noção de espaço, noção de tudo quando estamos brincando de movimento; educação do corpo que fala. (Andréa)*

As professoras acreditam que o papel da educação física é oferecer oportunidades de movimento para as crianças de modo a garantir um desenvolvimento “normal” e ideal, com reflexos na cognição e na afetividade. Mesmo quando aparecem expressões como *contextos sociais* e *aprendizagens coletivas*, estas são preocupações focalizadas em comportamentos e aquisições individuais, desencarnadas da cultura, não estabelecendo quaisquer vínculos com a produção de significados que emergem de relações concretas, entre as crianças e os adultos em uma cultura escolar, atravessada e preenchida por signos, marcas, tensões e contradições sociais.<sup>29</sup> Como ressalta uma das professoras,

*Confiar no outro, saber dividir a equipe. Eu gostaria muito que essas crianças pudessem estar aprendendo a conviver em equipe, a trabalhar em equipe. Uma vez eu fui brincar de rouba-bandeira, eles não estavam interessados em ser uma equipe. Cada um queria pegar a bandeira. Ficaram lá brigando entre si. Levei esse caso para a turma e deixei que eles chegassem a uma conclusão. Eu sinto falta do futebol, da queimada, do rouba-bandeira. Pique esconde a gente até brinca, pare bola, Maria viola, algumas brincadeiras dessas. (Fátima)*

Observei uma aula em que a professora propôs ensinar a brincadeira de pular corda para as crianças. A professora disse que naquele dia as crianças apenas passariam por baixo da corda e aprenderiam a saltar de um lado para o outro com apenas um dos pés. Perguntei-lhe se as crianças não sabiam pular corda, ao que a professora, de forma objetiva, respondeu: “Ainda não”, acrescentando que na semana

---

<sup>29</sup> É comum a educação física ser instrumentalizada como treino de “habilidades motoras” ou como desenvolvimento do que é chamado de “capacidades coordenativas”, discursos ligados à “aprendizagem motora”, no qual a educação física, no contexto escolar, se ocuparia do desenvolvimento físico-motor, enquanto outros saberes se ocupariam do desenvolvimento cognitivo, principalmente, segundo um modelo de educação física centrado em uma idéia restrita de esporte, destituído de uma inserção cultural complexa e contraditória, para a qual requer permanente problematização, reconstrução e ressignificação das experiências coletivas.

anterior ela havia ensinado a descer e subir escada saltando com apenas um dos pés, e que só depois as crianças aprenderiam novos movimentos.

Mas o que é pular corda como uma experiência cultural? Saber pular corda é aprender, “de forma mecânica”, uma seqüência de habilidades de complexidade progressiva? Existe uma maneira certa de pular corda? Maneiras mais prestigiosas, talvez. Mas o que se quer que as crianças aprendam com as experiências culturais? Busca-se fazer coisas para saber quem faz melhor ou quem mais se aproxima de um padrão de desenvolvimento idealizado e esperado? Quanto às diferenças entre as crianças, suas experiências anteriores, suas maneiras de descobrir o movimento e suas formas de organização? Quantas maneiras existem de brincar de corda? Quantas músicas as crianças, os adolescentes e os adultos conhecem e podem partilhar? Quantos jeitos de experimentar esses movimentos? Quantos desafios individuais e coletivos?

Ressalto um sentido histórico da presença do corpo na escola, um processo de escolarização da educação física, que traz consigo uma marca, ao mesmo tempo, dualista – relações que dividem corpo e pensamento, dimensões motoras e cognitivas – e hierarquizada dos seres humanos, colocando o “físico” a serviço do “psíquico”, expressando ênfase no desenvolvimento de habilidades motoras como pré-requisito, ou compensação ou suporte de outras aprendizagens (tanto escolares quanto sociais) desejadas.<sup>30</sup>

Alternativas de superação dessas visões e possíveis contribuições – tanto para a legitimação da educação física no contexto escolar quanto para a problematização das experiências culturais na escola – emergem em um contexto de aproximação entre as ciências humanas e sociais, refazendo críticas a modelos e padrões lineares de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, no sentido de restaurar em seu interior o lugar histórico, social e cultural dos sujeitos e dos conhecimentos escolares.

No campo da educação física, a partir da década de 1980, vão emergir críticas ao até então hegemônico “paradigma da aptidão física e esportiva”, trazendo à cena a importância de superar uma trajetória marcada por dificuldades de apresentar

argumentos que a legitimassem com saberes próprios e uma ação pedagógica singular (BRACHT, 1992). Nesse sentido, as práticas corporais vêm sendo afirmadas como conhecimentos culturais construídos historicamente, o que, na educação física, passou a ser identificado pelo conceito de “Cultura Corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 61<sup>31</sup>), abarcando práticas culturais como as ginásticas, os esportes, as danças, as brincadeiras, as lutas, entre outras, que passam a ser tomadas como temas escolarizáveis na educação física, esta compreendida como componente curricular que precisa ser tratado na especificidade das experiências escolares.

Mesmo considerando que a expressão *Cultura Corporal* é arbitrária, que críticas são pertinentes e evidenciam contradições implícitas,<sup>32</sup> sua enunciação traz como fundamento radical a noção de “cultura” – no sentido de desnaturalização da experiência humana carregada de signos elaborados, partilhados e reconstruídos de forma coletiva, nas maneiras mais contraditórias –, rompendo com explicações e finalidades estritas a um sentido científico-biológico, como a única perspectiva de legitimação do ensino escolar da educação física. Essa noção é ampliada pela compreensão do movimentar-se humano como linguagem (BRACHT, 1997, p. 16), condensada na idéia de “Cultura Corporal de Movimento”.

Contudo, quando o campo de conhecimento da educação física é expresso como “crítica” – no sentido da ruptura e superação – aos anteriores “modelos” pedagógicos (instrumentais, técnicos, biológicos), isso acontece em um contexto de desconstrução do papel social da escola (tomada como *aparelho ideológico*), afirmando seu significado na necessidade de apropriação pelas camadas populares dos instrumentos de uma cultura capitalista como sentido de inserção democrática na

---

<sup>30</sup> Sobre o processo histórico de enraizamento da educação física na cultura escolar, sugiro a leitura de VAGO (2002). *Cultura Escolar, Cultivo de Corpos*.

<sup>31</sup> Segundo esses autores, “a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela está configurada com temas ou formas de atividades, particularmente, corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem”.

<sup>32</sup> Não esgota, nem deve pretender esgotar, as possibilidades de tematização e experiência dos conhecimentos de que trata a educação física no contexto escolar. De um lado, a noção de cultura pressupõe o corpo como fundamento de sua materialidade histórica; de outro, reforça uma recorrente dicotomia corpo-mente, uma vez que deixa implícito que se há uma “cultura corporal”, deve haver uma cultura “não corporal” (KUNZ, 1994, p. 19).

sociedade.<sup>33</sup> Essa nova presença escolar da educação física vai ancorar-se em um conjunto de teorias que a partir do final da década de 1970 e início nos anos de 1980 buscou dar sustentação e instaurar um discurso crítico no Campo Pedagógico, em especial, a “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” (LIBÂNEO, 1985; SAVIANI, 1991).

A legitimidade institucional da escola e de suas práticas esteve marcada na história pela hegemonia de uma lógica “racional-instrumental”, tanto biológica quanto política e sociológica. A “crítica”, neste caso, pressupõe um momento separado e afastado da experiência propriamente dita: um “saber sobre” separado de um saber que se traduz em um “realizar corporal” (BRACHT, 1997, p. 18), que se expressa como sabedoria e pode ser narrado, ou seja, apropriado como experiência viva. Nesse sentido, a síntese possível das “experiências éticas e estéticas” do processo de elaboração do conhecimento viriam *a posteriori*. Dicotomizadas e hierarquizadas, sua apropriação só poderia ser feita mediante teorias externas à própria experiência.

O corpo, na história de nossa civilização, foi e tem sido apropriado de forma separada da reflexão; a memória destituída da história. Corpo e memória, tomados como instrumento e objeto, acabam deslocados da experiência humana, e a reflexão, neste caso, revela-se como um momento de pausa que extrai o sujeito da história – fragmenta sujeito-espaco-tempo (BAKTHIN, 1993, p. 33) –, refazendo um padrão restrito de racionalidade instaurado na cultura ocidental que afirma o pensamento lógico-objetivo como fundamento, se não único, pelo menos privilegiado de compreensão e verdade. Assim, como Daólio (2003, p. 124),

acredito também que a utilização de um conceito mais simbólico de cultura corporal de movimento propiciará à educação física a capacidade de convivência com a diversidade de manifestações corporais mais humanas e o reconhecimento das diferenças a elas inerentes. Isso implica assumir [...] o princípio da alteridade [...], que pressupõe a consideração do outro a partir de suas diferenças e também levando em conta a intersubjetividade intrínseca às mediações que acontecem na área de educação física.

---

<sup>33</sup> COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1992 (em especial, o texto “A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo ... Capitalista).

- **“Música para” comer, “música para” agradecer, “música para” fazer roda ... “música para” quê?**

*Musicalização é a gente trabalhar música com sons, música com teatro, música com culinária, [...] isso é importante. Eu fiz, nós fizemos cursos de musicalização. Aí, nós fizemos a bandinha com sucata. Foi muito legal. Tem aí uns pedacinhos dela até hoje. E os meninos vão conhecendo os sons, os diferentes sons, os sons que vêm de fora, os sons que estão aqui dentro. Começam a perceber os sons que tem na vida, no dia-a-dia. (Andréa)*

Assim como a educação física, a música aparece associada a outros objetivos, tempos e espaços institucionais, assumindo significados que acabam por restringir – quando não mutila – sua presença. São músicas para arrumar a sala, músicas para lanchar, músicas para cantar no teatro, músicas de oração, músicas para escovar os dentes, músicas para lavar as mãos, músicas para aprender matemática, músicas para aprender comportamento, etc. Constituem, pois, “saberes-meio” para outros fins.

Por exemplo, mesmo sem que as professoras dessem qualquer indicação, algumas vezes, as crianças começavam a cantar assim que o lanche chega: “Meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, vou comer, bem devagarinho, bem devagarinho, vou comer, vou comer”. Algumas vezes, eu percebia que elas cantavam para mim, mostrando habilidades e educação. Cantavam sorrindo, antecipando uma aprovação. As professoras também incorporam essa situação, como no dia em que a professora Fátima levou as crianças para o almoço. Foi cantando alegre, as crianças ao seu lado. Brincavam de “Qual é a música?”. As crianças se divertiam e ela não parecia preocupada se estavam fazendo barulho ou se o refeitório era lugar onde todos deveriam fazer silêncio. Mas, assim que o almoço foi servido, a professora logo perguntou: “Quando a gente vai almoçar, o que a gente canta?” As crianças começaram a cantar: “Ao Senhor agradecemos ...”. Como assinalou uma das professoras,

*Eu acho que a música deixa a criança mais calma. Ela pensa mais, ela imagina, ela imagina coisas que nem passam pela cabeça da gente o que é. Eu acho que elas aprendem com a música. (Rosa)*

Também observei situações em que as professoras cantavam músicas convidando as crianças, por exemplo, para fazer uma roda. Enquanto nas músicas que se restringem a determinados objetivos predomina o controle do que as professoras

querem que as crianças façam, nesses outros momentos a professora se envolve com as crianças e não pede coisas que nem ela acredita que seja necessário fazer. A melodia e a voz da professora parecem aconchegar as crianças, e cada uma no seu tempo participa do que a professora propõe ou convida. Todavia, percebi também que isso vai ficando automático, e todas as vezes que as professoras querem determinadas formas de organização já associam uma música, descaracterizando a relação que estão construindo com as crianças. Acabam institucionalizando as músicas, transformando-as em músicas para fazer alguma coisa:

*[...] a música. Primeiro, a gente ouve a música; depois, a gente canta a música. Na música têm personagens, não têm? O Banana de Pijama, por exemplo. Então, vamos desenhar o banana de pijama. Ai, eles desenham do jeito deles. Vamos pintar? Cada um escolhe uma cor que quer pintar. Ai, pintam. E assim por diante. (Rosa)*

- **Festas e teatros** – De forma semelhante, percebi que o teatro e as festas não são apropriados em sua potencialidade para expressão do corpo, dos movimentos e dos gestos das crianças e das professoras. Observei que são utilizados com finalidades pontuais e externas às suas possibilidades artísticas e culturais (DESGRANGES, 1998, p. 43). Há na fala das professoras um discurso que se refere a uma idéia de integração entre as crianças. Em diferentes creches, como relatado em um dos encontros setorizados promovidos pelo CEI-Barreiro<sup>34</sup>, reservam a sexta-feira como “dia de integração”. Esse dia representa um momento mais leve na rotina da creche, para as crianças e as professoras. São formas de organização que prevêm atividades mais livres, quando e onde se encontram crianças de diferentes idades, turmas e professoras. Uma das atividades comuns desse dia é a apresentação teatral das turmas. Cada professora é responsável por montar uma encenação para apresentar para as outras turmas.<sup>35</sup>

É comum as professoras escolherem alguma música para fazer uma representação. As crianças são incentivadas a aprender a música e a cantá-la com a professora. Outras vezes, a música é suporte para as crianças fazerem alguns gestos.

Também fazem adaptações na letra da música, mesclando uma música conhecida (de domínio público) com algum tema proposto pela professora. Nestes casos, o que se observa é um diálogo mínimo com as possibilidades estéticas e culturais, em suas formas de expressão artística e musical. As crianças fazem gestos mecânicos, não se apropriam das músicas ou as apreendem descaracterizadas. Músicas que passam de geração em geração são modificadas para atender a objetivos pontuais, relacionando temas propostos pelas professoras. As crianças gostam de fazer as apresentações. Fazem as expressões mais delicadas. Os colegas parecem entretidos. É um momento de interação e envolvimento importante para as crianças. Todavia, fica a sensação de que poderia ser mais, no sentido da apropriação e produção cultural pelas crianças.

Neste ponto, reflito sobre o tipo de encenação que, na maior parte das vezes, é partilhada com as crianças. A escola e os conhecimentos que ela é capaz de relacionar são preenchidos com o que já é corrente na vida de crianças e professoras pelos meios de comunicação. Reforçam programas e apresentadoras de televisão, valorizando como modelo músicas, brincadeiras e temas que dizem muito pouco àquelas crianças, quando não as coloca em lugares secundários, em que o que menos importa é a presença da criança. Escolhem músicas de artistas que circulam na televisão, a maioria de qualidade duvidosa, mas que são reforçadas às crianças como modelo de consumo musical ou cultural. Embora eu tenha observado que essas informações são apropriadas de maneiras diversas, concluí que isso demanda mediações intensas por parte das professoras, que, muitas vezes, não se mostram mobilizadas a fazê-las.

O teatro também é comum nos dias em que a creche recebe algum visitante considerado ilustre. Certa vez, as professoras prepararam as crianças para apresentar um teatro com o tema alimentação para a representante da Secretaria Municipal de Abastecimento, que estava visitando a creche. A maioria das crianças assistiu ao teatro. Embora nem todas elas participassem como personagens do teatro, a manhã inteira foi destinada a esta apresentação. Em sala, as professoras fizeram fantasias e pinturas de rosto com as crianças que iriam encenar. As outras esperaram em suas

---

<sup>34</sup> Encontro Setorizado organizado pelo CEI-Barreiro, realizado em 26/6/2002, no qual um dos temas propostos para a reflexão foi “O brincar como desafio da Educação Infantil.

<sup>35</sup> Sobre a presença do teatro na escola e as possibilidades de sua tematização, sugiro a leitura de CARVALHO (1999).

salas pela hora do teatro. Brinquedos foram espalhados, e as crianças se viraram com o que tinham em mãos. Prepararam as crianças para acompanhar, cantando e dançando músicas tipo “Banana de Pijama”; trocaram a letra de músicas populares incluindo o tema dos alimentos. Houve, também, coisas interessantes, como a criação de versos e parlendas declamados pelas crianças.

As crianças ficaram encantadas com o que estava acontecendo. Todavia, era nítido que a prioridade daquele momento não eram as crianças. Percebia-se um esvaziamento dos significados que aquele momento adquiria. Observei que esses momentos eram importantes também para as professoras. Algumas, quando iam comentar ou ler alguma coisa em público, como as crianças, não o faziam com tranqüilidade. Outras ficavam tão nervosas que a voz desaparecia, o olhar voltado para o chão, constrangidas. Como ressalta Desgranges (1999, p. 53), sem ter experiências para contar, ficam entregues ao vazio de uma linguagem que nada acrescenta, superficial e informativa. Apesar de tudo, as crianças adoram partilhar destes momentos. Todas as oportunidades de colocar uma fantasia, expressar papéis e representar situações são vividas de forma significativa.

Um exemplo interessante é como a festa junina foi experimentada pelas crianças. Em muitas creches, é comum a dança de quadrilha ser montada como forma de apresentação para os pais, com músicas que, muitas vezes, não têm qualquer relação com o contexto cultural que propõem realizar. É nítida a menorização da participação das crianças envolvida em algo que é feito para ser mostrado para outras pessoas. Na creche pesquisada, observei algo que se afastou desse modelo. A quadrilha foi experimentada no dia-a-dia da creche, e a maioria das crianças quis participar. A quadrilha ensaiada não trazia uma coreografia forjada. Expressões tradicionais desse tipo de dança, como “caminho da roça”, “olha a chuva”, “caracol”, foram ensinadas às crianças. Não havia exigência de um jeito certo de fazer os passos. As crianças faziam os gestos que davam conta de dançar, e cada uma a seu modo. O ensaio na escola não parecia um treinamento de algum número para que os pais assistissem a ele. Percebia-se que era gostoso estar dançando, as crianças e as professoras envolvidas. No dia da festa, dançaram para os pais. Mas não era um

espetáculo. Fizeram o que haviam feito na escola e aprendido de forma significativa: dançaram e partilharam a festa.

- **Televisão** – Quanto à televisão na creche, percebo que as crianças são colocadas em lugar de extrema passividade. A televisão parece ser utilizada como um objeto capaz de fazer, por ele mesmo, as mediações necessárias à sua apropriação. As crianças são colocadas defronte ao televisor, como se qualquer coisa pudesse preencher aquele momento. Várias vezes perguntei às crianças o que elas estavam assistindo na televisão, e elas diziam que não sabiam. Percebia que estavam diante de um filme já visto não sei quantas vezes. Em outros momentos, assistiam ao que a professora levou, mas sequer havia visto antes.

Presenciei com as crianças um filme bíblico de Adão e Eva em que aparecia uma visão da mulher como fraca, dependente, que levou Adão a pecar, culpada da “desgraça” do homem. Tudo vai passando sem uma mediação sequer. Algumas crianças repetem em voz alta: “Eu que sou o Adão”; “Aquele é igual ao meu pai”; “Aquele é igual à minha mãe”. Nesses momentos, estabelecem uma permeabilidade a determinadas representações e valores, sem que se desdobre em mediações necessárias.

As crianças não assistem a tudo de forma passiva.<sup>36</sup> Na maioria das vezes, fazem outras coisas e sequer olham para a televisão. Outras captam só o que lhes interessa. Gostam das músicas, cantam e, às vezes, fazem comentários desconcertantes. Como no dia em que as crianças assistiam a uma fita de vídeo do filme “Branca de Neve e os Sete Anões”. Um dos garotos comentou: “Tadinha da Branca de Neve”, ao que uma menina retrucou: “Tadinha de mim”. Entendi com se ela estivesse dizendo que já não agüentava mais ver aquele filme.

Para as crianças, esses momentos não são agradáveis. Elas são repreendidas e devem ficar quietas e em silêncio. Ouve-se a todo tempo o psiiii... característico para dizer às pessoas que calem a boca. Quando era feito algum comentário, referia-se a dimensões moralizantes do tipo: “Está vendo que feio que ele fez, que sujeira, que bagunça”. As próprias crianças repetem essas expressões, e elas mesmas tomam conta

---

<sup>36</sup> Sobre o tema, sugiro a leitura da tese de doutorado de PEREIRA (2003).

dos colegas, dizendo umas para as outras: “Vou contar para a tia, viu”. Assim, na mesa do refeitório, são servidas às crianças coisas que nada servem além de preencher o tempo ou reforçar conteúdos morais, aproximando as crianças muito mais de um processo civilizador do que de uma possibilidade de apropriação e escolha do que vêm na televisão.

As professoras preenchem esse tempo fazendo coisas que não têm relação com o filme e com a relação proposta. Alheias ao que está acontecendo, conversam sobre outros assuntos. Por exemplo, enquanto as crianças assistiam a um filme que a professora escolhera, outra professora começava a puxar um assunto sobre a necessidade que ela estava tendo de abrir uma conta em um banco e ter talão de cheques, saindo de cena e abrindo mão de se relacionar com as crianças. Às vezes, o filme não chega à sua metade, e a professora o interrompe dizendo ser hora de ir para o parquinho. Mas nem sempre acompanha as crianças.

O uso da televisão refere-se a mero preenchimento do tempo? A escola é permeável a tudo que nela chegar? Na creche, às vezes, parece que – como doações, visitas ou benesses – tudo é bem-vindo. O que chegar se torna digno de agradecimento. Quando assisti na creche a um vídeo de uma conhecida apresentadora de televisão, fiquei aterrorizado com as imagens de criança e da própria mulher que circulam e atravessam a vida daqueles meninos e meninas. São absurdas as coisas que aparecem com o rótulo de programa infantil. Em um certo quadro do programa, observei um *clipe* musical em que eram repetidos movimentos corporais e conteúdos matemáticos. Sob um pretexto educativo, aparecem crianças em um refrão que traz na letra uma contagem numérica. Todavia, quem aparece protagonizando a cena é a própria apresentadora, fazendo caras e bocas. Ao fundo, secundárias, estão uma criança, um macaco e um cachorro. Um tratamento que minoriza a presença das crianças, que coloca criança, macaco e cachorro em um mesmo plano, como meros coadjuvantes, para não dizer objetos. As crianças se divertem. Essa cena acaba mobilizando uma agitação. As crianças se levantam, ficam pulando e repetindo gestos e música.

• **Da privatização do espaço público à privatização dos sujeitos** – Cabe indagar e problematizar a permeabilidade da creche a diferentes aspectos culturais e institucionais que com ela, mais que relacionam, reivindicam um projeto de formação que ultrapassa os significados pedagógicos que a Educação Infantil, a duras penas, vem buscando construir. É como se a creche e as crianças, por sua pretensa carência, devessem receber, de forma passiva, a tudo que até elas chega e lhes é oferecido. Certa vez, as funcionárias do posto de saúde – Programa Saúde da Família – estiveram na creche. Chegaram para pesar e medir as crianças. Não expressaram qualquer forma carinhosa em relação às crianças. Agiram como se estivessem no próprio posto de saúde. Algumas crianças choraram de medo. Reproduziram no espaço escolar uma relação médico-burocrática, usaram a creche como prolongamento do posto de saúde e seus objetivos. Chamaram as crianças, uma a uma, pesaram-nas e fizeram as anotações. Não aproveitaram nada daquela situação para conversar com as crianças e com as professoras, ou para criar algum outro significado para aquela ação. O espaço e as crianças vêem-se formalizados por uma visão das crianças que estão ali para aceitar o que chegar.

Esse tipo de permeabilidade esparrama-se para outras relações e momentos. Como no dia em que uma família foi à creche para fazer a doação de um lanche para as crianças. Era dia de São Cosme e São Damião. As relações que as professoras estavam tendo com as crianças foram interrompidas, todas chamadas para ir ao refeitório. A coordenadora da creche explicou-me que todo ano aquela família doa um lanche para as crianças da creche como forma de pagamento de uma promessa. Sua filha tinha ficado curada de uma doença muito grave. Com todo respeito à família e à sua atitude, impressiona a confusão das relações que se estabelecem na tensão entre o público e o privado. A creche comunitária acaba se tornando permeável a diferentes usos privados que colocam as crianças, sob o discurso de que se quer fazer o melhor para elas, em uma condição de profunda humilhação, reproduzindo socialmente uma suposta condição de indigência e carência.

No capítulo seguinte, partilho a narrativa de uma história que, de forma coletiva, foi e continua sendo experimentada; que precisa ser contada como condição de sua apropriação e ressignificação. Ressalto, nesse sentido, a importância da

atenção às práticas e aos discursos sobre os corpos dos sujeitos que se refletem e se refratam na organização dos tempos e espaços escolares, e se expressam na radicalidade de suas relações históricas e culturais. Reconhecer-se nessa história é condição de sua superação.