



LAYS NOGUEIRA PERPÉTUO

“VOAR FORA DA ASA”: RELAÇÕES ENTRE
EXPERIÊNCIA, CRIANÇA E SUBJETIVIDADE
NOS BRINCARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

LAVRAS – MG

2017

LAYS NOGUEIRA PERPÉTUO

“VOAR FORA DA ASA”: RELAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIA,
CRIANÇA E SUBJETIVIDADE NOS BRINCARES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Educação – Curso Mestrado
Profissional, área de concentração
em Formação de Professores, para
obtenção do título de Mestra.

Orientador:

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

LAVRAS – MG
2017

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Perpétuo, Lays Nogueira.

“Voar fora da asa”: relações entre experiência, criança e
subjetividade nos brincades da Educação Infantil / Lays Nogueira
Perpétuo. - 2016.

205 p. : il.

Orientador(a): Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2016.

Bibliografia.

1. Jogos e brincadeiras. 2. Educação Infantil. 3. Experiência. I.
Reis, Fábio Pinto Gonçalves dos. II. Título.

LAYS NOGUEIRA PERPÉTUO

“VOAR FORA DA ASA”: RELAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIA,
CRIANÇA E SUBJETIVIDADE NOS BRINCARES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

“FLYING OUTSIDE THE WING”: THE RELATION BETWEEN
EXPERIENCE, CHILD AND SUBJECTIVITY IN PRIMARY EDUCATION
CHILDREN'S PLAYS.

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Educação – Curso Mestrado
Profissional, área de concentração
em Formação de Professores, para
obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 15 de dezembro de 2016.
Dr. Milton Ramon Pires de Oliveira UFV
Dr. Kleber Tuxen Carneiro Azevedo UFLA

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

LAVRAS-MG
2017

Para começar, F O R A T E M E R !

São dedicações e engrandecimentos a se anunciar nas próximas linhas.

Às mulheres da minha vida que me ensinam e inspiram com suas lindas histórias a possibilidade de uma escrita bonita da vida. Minha mãe, Celma e, minha vó, Ezir são donas de muitas delas.

Às passarinhas e aos passarinhos, que seguiram voando comigo não importando a cor, o clima e o estado do céu. Vocês são criadoras e criadores de muitas das minhas ascensões e venturas.

Aos inesperados encontros que de indizíveis maneiras me ajudaram a manter a trajetória por Lavras e no Mestrado.

Ao professor Fábio Reis pelos compartilhares de longo tempo em meu percurso acadêmico e pela orientação dessa dissertação. E à professora Cláudia e aos professores Milton e Kleber por se juntarem a mim na composição desse trabalho.

Agradecimentos às professoras, aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras e ao grupo de pesquisa FESEX (Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente), pelos aprendizados e experiências. Agradeço também às crianças e profissionais da Educação que participaram dessa pesquisa.

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas
razoáveis:

Elas desejam ser olhadas de azul –

Que nem uma criança que você olha de ave.

**Uma didática da invenção, XIII, Manoel de
Barros.**

RESUMO

Este trabalho buscou analisar a partir dos conceitos foucaultianos de experiência, poder, saber, subjetividade e resistência, as situações em que se manifestaram os brincares no cotidiano de crianças da Educação Infantil (EI). Os jogos e as brincadeiras são fenômenos da cultura da infância e, em suas múltiplas formas, são habitualmente encontrados na EI. Entendendo que são importantes para a educação e desenvolvimento infantil, pois representam possibilidades de compreensão do mundo, a análise por um referencial pós-estruturalista permitiu explorar as noções que se tem de jogo e de brincadeira dentro da relação experiência-criança-subjetividade. Quanto ao desenho metodológico, esta é uma pesquisa-experiência, e optou pela abordagem qualitativa. Realizou-se uma observação direta e semiestruturada de duas salas de aula da Educação Infantil ambas do mesmo ano escolar na cidade de Lavras - MG. A observação foi acompanhada de instrumentos como diário de campo, anotações, e durante sua surgiram outras estratégias para obtenção dos dados, como desenhos. Os registros foram transcritos do diário de campo, e posteriormente ocorreu a seleção e descrição das situações que aconteceram os brincares. Para a análise de dados, as situações eleitas foram esmiuçadas e articuladas com os conceitos foucaultianos eleitos para sustentação da pesquisa e com os marcadores sociais de gênero, raça, religião e sexualidade. Sem a intenção de proposições, a pretensão desta pesquisa foi explicitar os brincares e trazer esses pequenos atos cotidianos de resistências dentro das brincadeiras como campo de (im)possibilidades e de experiências de subjetivação e dessubjetivação.

Palavras-chave: Jogos e brincadeiras. Criança. Subjetividades. Experiência. Educação.

ABSTRACT

This paper seeks to analyze children's play in Childhood Education using the foucauldian concepts of experience, power, knowledge, subjectivity, and resistance. Games and play are phenomena of childhood culture and, in their multiple forms, are habitually encountered in Childhood Education. Understanding that they are important for childhood education and development, since they represent possibilities for understanding the world, an analysis with a post-structuralist reference permitted an exploration of the notions of games and play that exist within the experience-child-subjectivity relation. With respect to the methodological design, this is a study-experience that uses a qualitative approach. A direct and semi-structured observation of two classrooms of Childhood Education, each of the same year, was carried out in the city of Lavras, Minas Gerais, Brazil. The observation was accompanied by instruments such as field diary and notes, and during the observation other strategies, such as drawings, emerged for obtaining data. The records were transcribed from the field diary and afterwards the selection and description of situations that took place during play occurred. For the analysis of data, the selected situations were described in detail and connected with the foucauldian concepts chosen for the completion of the study and with the social markers of gender, race, religion, and sexuality. Without intending to make propositions, the aim of this study was to make play explicit and show the small quotidian acts of resistance within play as a field of (im)possibilities and experiences of subjectification and desubjectification.

Keywords: Games and play. Children. Subjectivities. Experience. Education.

SUMÁRIO

1. Entrada.....	11
2. Mapeando rotas e caminhos.....	26
3. Infâncias: campo selvático.....	39
4. O ser brincante.....	49
5. Brincares	52
6. Ato I: Retina na rotina	64
6.1 Um parêntese: ser coadjuvante	65
6.2 Retinas na rotina	66
7. Ato II: Marcas e Subjetividades	81
7.1 Outros fragmentos do cotidiano: as dimensões étnico-raciais, as sexualidades e a religiosidade.....	94
8. Ato III: (Im)possibilidades de encerramentos.....	100
<u> </u> REFERÊNCIAS.....	111
<u> </u> APÊNDICE – DIÁRIO DE REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES	119

1. Entrada¹

Das muitas maneiras que se pode viver, essa é a que vivi até aqui. As marcas contam sobre nós, narro algumas – aquelas que fazem essa escrita emergir. Foram as marcas que se fizeram e fazem de andanças, passagens, encontros, conflitos e mudanças. Marcas do meu corpo, algumas muito ligadas a ser mulher. Marcas de um corpo religioso, corpo treinado, corpo regido. Marcas de um corpo intransigente, corpo político, corpo resistência. Corpo rizomático². É esse corpo-memória que expressa em si processos de formação, de conformação e deformação, é e faz história.

Das memórias explico o trajeto e os entrecruzamentos que me fizeram também um ser brincante e me aproximar da pesquisa. Quem mora no interior sabe que as ruas são extensões do quintal de casa e muitas vezes isso se amplia para grande parte da cidade. E quem não brinca no quintal? Quintal feito de terra, de concreto, de asfalto e de rio Doce³, que mistura os elementos água, fogo, ar e terra (assim como seus matos, animais e gentes). Nesse território as subversões às normas incandesciam as brincadeiras. Por que não brincar de futebol ou jogar birosca na rua? Ou ser uma grande fazendeira, com muitos gados e cavalos – de plástico ou manga? E por que não subir naquele *skate* ou na bicicleta para explorar a cidade? Brinquei, joguei! Um corpo lido como feminino indo ao espaço público, não se recatando e não aceitando as

¹ Inspiração no texto de Manoel de Barros denominado Entrada, do livro Poesia Completa/Manoel de Barros.

² Referência ao texto de Terezinha Petrucia da Nóbrega (2007), Epistemologias do corpo: a filosofia e a arte como atos de significação.

³ Rio Doce está localizado em Minas Gerais e foi alvo de crime ambiental pela empresa Samarco/Vale-BHP. Tragédia que afetou em vários níveis a população que vive nessa área e a biodiversidade. Não foi acidente, foi crime e assim deve ser punido.

normas de gênero, não passaria sem repressão. E não foram poucas as vezes que o brincar com “as coisas de meninos” sofreu tentativas de abafamentos com palavras e atos - violentos.

Apesar disso, parar o brincar nunca foi opção. Éramos, eu e os demais seres brincantes que se reuniam nas brincadeiras, transbordantes de despropósitos e desutilidades poéticas. Despropósitos que permitem estar aberta ao inesperado, às instabilidades, à novidade. E as desutilidades compreendidas como a fuga do utilitarismo, como potência de criação, de inventividades. Brincávamos voluntariamente – de nós para nós –, criávamos no *ludus* e na *paidia*. Nos movimentos e nas pausas esgueirávamos das proibições. Até o portão que nos separava era tomado para o jogo, virava rede para uma espécie de jogo de vôlei.

O corpo como templo, envolto das doutrinações e sacralizações cristãs, também ressoou nas formas de experimentar os movimentos, os gestos e a si próprio nas diferentes fases categorizadas da vida. Da mesma forma, a vivência no esporte cotidianamente dos oito aos vinte quatro anos também marcou. O modo de enfrentar o mundo, de ver e sentir as intersecções entre os marcadores identitários, de lidar com o próprio ser e até mesmo a escolha da graduação passou por ele. É importante citá-los, pois ambos, corpo treinado e religioso – corpos regidos –, são matéria para (re)pensar, (re)ver, refletir sobre a disciplina, o controle, as relações de poder e as resistências. Foram vivências que levaram a transformações e ressignificações antes e ainda hoje.

Com um salto no tempo, apresento um momento distinto, mas que traz novamente os jogos e brincadeiras para o centro: a licenciatura em Educação Física. No trilhar da graduação foram muitas as vezes que discutimos, aprendemos e vivenciamos o brincar e o jogar. É

apresentado um viés teórico do brincar, pedagogizado, sistematizado. Ensina-se um saber sobre o brincar que, contudo, raramente aproxima a/o estudante do ser sujeito brincante e do reconhecimento do saber *do* brincar. Mas ele está ali vívido e presente mesmo não sendo abarcado pela teoria, como por tantas vezes pude presenciar no cotidiano da escola quando bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid.

É preciso fazer um realce quanto ao Pibid e o que ele representou em minha formação docente e na continuidade dos estudos, como a entrada no mestrado. Afastando as idealizações, o caráter salvacionista e ciente das melhorias necessárias, ser bolsista do programa promoveu oportunidades de participação em congressos que tinham como foco a formação de docentes, as construções coletivas nas partilhas de conhecimentos e experiências com estudantes de outras instituições do estado e fora dele, o diálogo sobre as dificuldades provenientes das aulas, a atuação como professora e a pesquisa sobre prática docente, currículo e cotidiano escolar. Enfim, foi um espaço formativo que aproximou, antecipou, fez refletir e investigar sobre as muitas questões que só aconteceriam futuramente no exercício da profissão. Foi espaço de aprendizagem, de relacionar e problematizar a interação entre os conhecimentos proporcionados na graduação e o cotidiano dentro da instituição escolar.

O Pibid e suas experiências formativas⁴ foram temas de pesquisa do meu trabalho de conclusão de curso, e ficou evidente nas entrevistas a importância desse programa para as/os bolsistas e a necessidade dos espaços de pesquisa, discussão e atuação docente que ele possibilita.

⁴ Trabalho de conclusão de curso apresentado para a Licenciatura em Educação Física, “Experiências Formativas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência: Pibid/Educação Física na UFLA”.

Esta constatação vai à contramão dos atuais eventos, os quais indicavam reduções de investimentos no programa e culminaram na mobilização de milhares de estudantes, em diversas partes do país, a favor da permanência do programa. Em tempos que inspiram cautela quanto aos rumos que a Educação do país tem tomado, e por pairar ameaças de cortes e descontinuidades em políticas públicas educacionais, entre elas as de formação de professoras e professores, salientar as contribuições do Pibid é compromisso com a Educação e posicionamento político.

Nesse mesmo contexto, é preciso mencionar a importância da pós-graduação *lato sensu* Gênero e Diversidade na Escola (GDE) realizada na Universidade Federal de Lavras (Ufla). O curso foi realizado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, a Secretaria de Educação à Distância, o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Foi lugar que tornou possível ampliar as discussões acerca das diversidades, relacionando-as com o espaço escolar. Como parte do trabalho para conclusão do curso, promovi junto ao Centro de Referência de Assistência Social uma oficina para ouvir a fala das crianças sobre gênero e sexualidade. A atividade realizada foi a Caixa de Pandora⁵, na qual ao retirar um dos diversos textos culturais que estavam dentro da caixa, a criança deveria falar sobre quais eram suas

⁵ Nessa atividade uma caixa fechada contendo diversos textos culturais, como desenhos, poesias, letras de músicas, obras de arte, desenhos, reportagens, tirinhas e brinquedos, percorreu a roda de crianças. Havia uma música tocando e toda vez que ela era interrompida a criança que estava com a caixa em mãos retirava algo de dentro dela e dizia o que pensava sobre aquele texto cultural (PERPÉTUO, 2015).

percepções e sentimentos em relação àquilo. As falas foram muitas e diversas, e mostraram que fazer essa intervenção foi útil para perceber a grande necessidade de abordar a temática de gênero e diversidades com crianças e adolescentes na escola e em outros espaços educacionais.

Novamente dando ênfase ao cenário político atual, aos horizontes que são apontados para a educação e os debates que emergem na sociedade, torna-se urgente que a formação docente invista em discussões, cursos, políticas e outras iniciativas que visem contemplar as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade sexual. Cursos como GDE e programas como o Pibid ampliaram a forma de ver e atuar na minha prática profissional e constituíram marcas para que o corpo, que por si já é político, intencionalmente, se posicionasse, reivindicasse e fortalecesse como tal.

Borbulhas geradas no período da graduação, e mais fortemente no mestrado e na pós-graduação, incitaram ao engajamento e aproximação com discussões do movimento feminista e LGBTTT⁶. O que, nesse momento, me faz reafirmar a importância de algo conhecido há pouco tempo, o cuidado de si. Margareth Rago (2007, p. 60) cita Gros para explicar esse conceito, e diz que o cuidado de si está relacionado com “a intensificação da presença para si”. A autora continua a explanação relacionando-o com o harmonizar entre como se age e como se pensa, não em um movimento egoísta, mas sim

⁶ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Ainda é possível que essa sigla se amplie, contemplando, por exemplo, as letras Q, I e A, que se referem a Queers, Intersexuais e Assexuais. A diversidade da vida não consegue ser abarcada pelas categorizações. Justifico a escolha da sigla citada no texto devido à maior proximidade e contato com as discussões referente a elas, sendo mais recente e ainda não muito aprofundado o contato com as demais.

interligado à relação social, com os outros. Tendo esse corpo político que se constrói na relação comigo e com os outros, o compromisso ético me fez seguir por aí. Desta forma, busquei nas práticas cotidianas, seja na Academia ou fora dela, manter-me coerente àquilo que penso, lutando juntamente com aquelas e aqueles que são declaradas/os como “minorias”, não me conformando com as imposições e apagamentos. Assim, coloquei-me em movimento, fazendo resistência, aproximando-me dos movimentos sociais e coletivos, buscando a equidade e respeito àquelas identidades que a matriz homem-branco-hétero-cis⁷ insiste em tentar submeter, violentar e normatizar.

Apesar de não caber nesse momento aprofundar pelos muitos fios que tecem as lutas nas quais tenho me posicionado, está presente nas discussões desse trabalho as problematizações referentes às questões de gênero e sexualidade a partir do olhar sobre as observações de campo e as relações que ali se estabeleceram. Aliás, abordar gênero e sexualidade já estava presente desde quando foi preciso indicar um possível tema de pesquisa como projeto do mestrado, por isso trazer essa discussão, para mim, era imprescindível.

Justifico trazer esse olhar para pesquisa não apenas por sua ligação com a minha vivência e as marcas que deixaram, mas pelo atual contexto de lutas por direitos e pelo respeito às diferenças diante dos retrocessos que se apresentam e da imposição de padrões hegemônicos que violentam a vida. Ao abordar as infâncias e seus brincares na escola transversalizando gênero e sexualidade, posiciono-

⁷ Cis é abreviatura da palavra Cisgênero ou Cissexual. Ela se refere a pessoas que se identificam com gênero determinado ao nascerem a partir de suas genitálias. Ou seja, são pessoas que possuem tanto a identidade quanto a expressão de gênero em consonância com o que é socialmente e culturalmente atribuído ao sexo biológico.

me junto às várias vidas, grupos de estudos, organizações e coletivos que lutam diante de um cenário político nacional que arranca de seus planos e documentos educacionais⁸ as discussões sobre as questões de gênero e diversidade sexual, reservando àquelas e àqueles que não se enquadram no dito “normal” a exclusão e invisibilidade.

Nesses movimentos e espaços de não linearidade que me constituíram e que me trouxeram até aqui está o que viabiliza essa escrita, o mestrado. Essa Entrada é para apresentar o que me marca e, assim, marca o texto; explicitar o que me motiva e define objetivos; contar o que a história fez e o que faço dela. Portanto, se preciso fosse, a sinopse dessa escrita poderia ser o verbo Resistir. Sim, é o resistir que pode acontecer nos entremeios das relações de poder, contudo é também o resistir de negação. Primeiro conto sobre a resistência como negação, que nasce no momento em que o projeto de pesquisa inicialmente proposto (e com outro tema) é discutido nas orientações, fomentando outros direcionamentos. Eu, que estava sedenta em discutir o currículo da licenciatura em Educação Física e me aprofundar nos estudos sobre formação docente da área, iria agora estudar jogos e brincadeiras? Sentia que caminhava mais para os lados do que para frente durante a construção do projeto de pesquisa. Questionamentos, incertezas e insegurança. Onde estava a intensidade? Como essa outra possibilidade de pesquisa me tocava?

⁸ Figuram no cenário nacional discussões políticas-ideológicas de fundo conservador e religioso, tais como a falácia criada envolta do termo “Ideologia de gênero” e a proposta de lei Escola sem Partido. Ambos preveem o cerceamento de assuntos como, por exemplo, as questões de gênero e sexualidade, assim limitando o estímulo ao pensamento crítico, à autonomia docente e ao acesso a determinados conhecimentos, penalizando até aquelas/es que abordarem os assuntos vetados.

Apesar dos muitos entraves me mantive em movimentação, e a dificuldade central era não me ver na pesquisa, não senti-la. Entretanto, a dificuldade foi transformada em busca. Onde os caminhos dessa pesquisa se entrecruzam com os meus? Nessa busca – conflituosa – muitos (a)braços me elevaram e para pensar na “teoriaprática” – como diz uma professora que foi inspiradora em muitos momentos desse mestrado – o cuidado de si novamente esteve presente. O cuidado de si como “uma experiência que anuncia a necessidade de preocupar-se consigo objetivando constituir-se como um sujeito livre, ao invés de anular-se violentamente através de culpas e lamentos” (DIAS, 2010, p.13), levou-me a prosseguir e não parar. E sendo no cuidado de si que também se cuida do outro, na cumplicidade, companheirismo e afeto foi que meus encontros com a pesquisa começaram a ganhar nitidez – ou serem enxergados, pois já estavam ali.

Sendo o caminho feito de multiplicidades, seja em relação às pessoas ou aos lugares, entra na história o grupo de pesquisas Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente – Fesex⁹. O Fesex me propiciou a oportunidade de conhecer o arcabouço teórico dos estudos pós-estruturalistas e culturais e foi espaço coletivo de discussões teóricas e compartilhamento de experiências, conhecimentos e produções.

Ainda sobre a heterogeneidade da composição que preciso citar para situar os meus (re)encontros com esta pesquisa, estão algumas disciplinas cursadas no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. A disciplina Arte e Educação ministrada

⁹ Grupo de pesquisa registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Cnpq desde 2009 <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5228273710440544>.

pela professora Cláudia Maria Ribeiro trouxe vários artefatos culturais relacionados às artes, problematizando-os como produção de conhecimento. Tal abordagem incitou o pensar sobre as muitas dimensões (políticas, sociais e históricas) que eles possuem, as relações de poder-saber que os atravessam e como a soma de todos esses processos permeia o nosso imaginário. Desta forma, foi imperativo trazer para essa escrita o olhar sobre os textos culturais a partir dessa perspectiva.

Interfaces entre Jogo, Brincadeira, Brinquedo e Educação, disciplina ministrada pelo professor Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, foi também importante para esse processo. Ao cursá-la pude discutir coletivamente as ideias de autoras/es que são referências no estudo de jogo, brincadeira e brinquedo e os diálogos estabelecidos com a educação em várias perspectivas teóricas. Além disso, foram estudadas as diversas contribuições que as várias áreas do conhecimento (Antropologia, Educação Física, Sociologia, Pedagogia, Psicologia e Filosofia) fizeram para o tema, bem como a maneira como as pesquisas educacionais têm estabelecido sua abordagem ao mesmo. Dessa maneira, ganham destaque nesta pesquisa as autoras e os autores que foram base para as aulas e que aqui também dão sustentação e argumentos sobre o tema brincadeiras e jogos, como Tizuko Morchida Kishimoto, Gilles Brougère, Johan Huizinga e Roger Caillois.

O resistir como negação foi se transformando à medida que percebi os muitos e rizomáticos¹⁰ pontos de contato entre a pesquisa e minha trajetória pessoal e acadêmica. E no ziguezaguear por esses

¹⁰ Tomaz Tadeu da Silva (2000b, p. 98), explica, a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que o conceito de rizoma traduz a ideia do que é uma “forma não-hierárquica, não estrutural, não-centrada e não-linear de organização, pensamento ou escrita”.

muitos momentos para fazer esta escrita reconheci um momento que teve grande impacto e suscitou o debruçar sobre outras formas possíveis de observar as brincadeiras e as crianças, de escutá-las. Foi em uma das aulas da disciplina Interfaces entre Jogo, Brincadeira, Brinquedo e Educação, na qual conheci o projeto Território do Brincar desenvolvido por Renata Meirelles e David Reeks.

O projeto, iniciado no ano de 2012, foi definido por Renata e David como sendo um “trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil”. Percorrendo várias regiões do país, registraram o brincar espontâneo das mais diversas crianças. Ouvir sobre essa iniciativa causou curiosidade, despertou a vontade que me moveu a buscar mais. O primeiro contato direto veio por intermédio do site¹¹ do projeto. Vi ali uma forma singular de projeto e pesquisa sobre o brincar, no qual o sensível e a poética estavam contemplados. Posteriormente, veio o contato com as outras produções culturais que evidenciaram ainda mais essas características.

O filme e o livro “Território do Brincar – diálogos com escolas” produzidos por Meirelles, Reeks e parcerias, abordam a relação entre o brincar, a educação e a infância. É apresentada, em ambos, uma metodologia que parte dos sentidos. Os tempos, os espaços e as relações sociais entre as crianças, as infâncias e o adulto foram tomadas como fonte para refletir sobre o brincar e sua potência. Essas produções abordaram a escuta da brincadeira e do corpo, o aguçar da sensibilidade do olhar e a contemplação do brincar. Foram esses os processos que orientaram o projeto e as pessoas que embarcaram na construção da aproximação com a escola, assumindo-os enquanto prática. Uma das educadoras entrevistadas diz que

¹¹ territoriodobrincar.com.br

quando a criança está brincando, não é hora de café, de descanso, bate-papo. É hora de olhar e entender o que essa criança está fazendo, dizendo sem verbalizar explicitamente, o que ela fala sem falar (MEIRELLES; REEKS, 2015).

A valorização do sentir, das diferenças e da experiência do brincar que vi nessas produções dialogou com o que muitas vezes angustiava e me fazia buscar alternativas. Criou possibilidade de um caminho que parecia atender ao que me move, para que eu também trilhasse através dele na realização desta pesquisa.

As produções evidenciaram outras possibilidades de abordagem dos brincar e da ludicidade na educação formal. Temas que são recorrentes nas práticas docentes e nos cursos de formação inicial de professoras e professores, que constam nas diretrizes e referenciais nacionais para a Educação Infantil, porém as inserções são frequentemente discutidas com pouca profundidade (CAMARGO e FINCK, 2010). Assim, ficam lacunas na formação, na orientação oficial e na prática, em virtude do aporte insuficiente e da abordagem superficial, desarticulada, rígida e disciplinadora desses temas, como enfatizam Daiana Camargo e Silvia Christina Madrid Finck (2010).

Outras produções também trouxeram à tona reflexões sobre o brincar, sobre as infâncias e a educação. Algumas delas foram: O filme Tarja Branca (2014), dirigido por Cacau Rhoden, que contribuiu ao problematizar o aprisionamento do brincar, o seu lugar e suas inserções na vida contemporânea e nos processos sociais; A Educação Proibida (2012), documentário argentino sob direção de Germán Doin, que promoveu o questionamento das normalizações impostas pelo sistema educacional e propôs uma abordagem disposta a abarcar as diferenças, comprometida com um projeto de educação participativo e colaborativo; e a película A invenção da infância (2000), da diretora Liliana Sulabach,

que lança-se a investigar como a infância foi inventada e construída na história e nas sociedades, fomentando o pensar sobre as múltiplas realidades da infância.

Foram essas maneiras de (re)ver o brincar e as crianças que permitiram a aproximação com o sentido de experiência que perpassou a construção dessa pesquisa e, dessa forma, se faz presente nela. Pesquisa que não objetiva apresentar proposições, mas se lançar na busca de potências. E tudo isso se efetiva na concepção, na escrita e na metodologia dessa produção pela presença, afirmação e vinculação entre o eu-pesquisadora e a minha personalidade.

Paulo de Salles Oliveira (1984) em seu livro “O que é brinquedo” diz que a curiosidade da criança a faz buscar os detalhes que passam imperceptíveis, pois sua sensibilidade lê “que os dados imediatos representam tão somente uma das dimensões do real, mas não são o real” (p. 11). Esses detalhes que passam despercebidos transformam-se, “deixam de existir os pormenores, transformados que foram em pormenores” (p. 11), pois são neles que há potência de tensionar os significados fixados e criar outros. É por aí que visualizo as potências e me lanço em sua busca.

Assim como tive o *insight* ocasionado pelo projeto Território do Brincar, o “poeta das miudezas”, Manoel de Barros, em uma tarde lá no sobrado onde as seriemas costumam recantar, fez-me parar e perceber que o necessário era redespertar o gosto pelas miudezas, despropósitos e inutilidades. Fez-se, então, mais um elevar, dessa vez ascensão:

“Depois que iniciei minha ascensão para a infância,
Foi que vi como o adulto é sensato!”¹²

¹² Trecho de Ascensão, de Manoel de Barros, do livro Poesia Completa/Manoel de Barros.

E no ascender para a infância se fez necessário o voltar às memórias de *l o n g o* e curto prazos. Lembrei-me do eu brincante e foi assim que pude me ver como a *adulthood* (termo de criança para gente grande que gosta de coisas que são do mundo delas). Aquilo que chamo de miudezas nada tem de menor valor ou importância - vejam o exemplo das minúsculas partículas que formam o universo. Por serem menores, para acessá-las o olhar precisa estar desautomatizado, ir mais além, experimentar a sinestesia do ver e sentir e ser lupa para aquilo que à primeira vista não se expõe. Este trajeto foge a qualquer caminho pré-estabelecido, porém, tal como a toca do coelho, se mostra profundo.

O escutar e o observar presentes em quase todos os locais de formação (Academia, escola, rua, quintal...), bem como as produções citadas, me permitiram sair da rigidez da instrumentalização técnica, e franquearam à sensibilidade seu próprio espaço, valorizando assim as subjetividades e as singularidades. Tais aspectos atuaram para que o resistir passasse a ter outro significado. Foi a partir da aproximação com a minha história/trajetória que a resistência como negação e obstáculo se transformou e terminou.

No processo de avançar fazendo caminhos e firmando passos, a brecha para o acontecimento da resistência, na acepção foucaultiana, se deu a partir da abertura da instituição escolar e das pessoas ali inseridas, pois gerou “a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte”, como explica Judith Revel (2005, p.74). Seguir através da observação das infâncias e dos brincar na escola abre possibilidade para que o brincar seja concebido como sendo também uma ação para as práticas de si, e assim atuar na constituição do sujeito, ente que permeia e é permeado pelas relações de poder-saber-verdade. Portanto, é também

possibilidade de experiência, aqui entendida no sentido que Larrosa (2002) expressa, e que Foucault também aborda. Segundo Larrosa a experiência precisa ser sentida, tocando o sujeito, na concepção foucaultiana ela é definida como ocasião de transformação que se relaciona com resistência e subjetivação (REVEL, 2005, p. 49).

Ao trazer para reflexão a constituição de si e os processos de subjetivação e dessubjetivação¹³, esta pesquisa busca o vínculo possível entre as brincadeiras e os jogos com a experiência. O jogo, segundo Marina Célia Moraes Dias (2000), é entendido como elemento cultural, e jogar representa ampliação das possibilidades de compreensão e ação no mundo. As muitas vivências e experimentações poderão construir determinadas formas de entender e de agir que se relacionam com as intencionalidades desses jogos e brincadeiras. As crianças se expressam por meio dos seus corpos, das brincadeiras e dos jogos, e as práticas de si promovidas por essas manifestações culturais podem dizer sobre as infâncias e sobre os investimentos que têm recaído sobre elas.

No campo vasto da institucionalização (ou não) do brincar na escola, sobre o qual enveredo meu olhar, muitas questões surgem, a saber: Quais os limites para um corpo livre e gesto livre? Quais invenções de verdades e discursos permeiam a liberdade na brincadeira da infância? Quando tomados pela instituição escolar, como se efetivam o jogo e a brincadeira? As brincadeiras são formas de preparação e antecipação de questões para a vida adulta? São estratégias de adestramento e docilização dos corpos? Quais as ressignificações que esses jogos e brincadeiras têm passado no espaço escolar? Qual é a

¹³ Eliane Rose Maio e Crishna Mirella de Andrade Correa (2013, p. 14) relacionam esse conceito ao de experiência, e assim como sendo um “ato de desprender-se de si mesmo, para pensar e ser diferente do que se é”.

criança que o/a professor/a toma como padrão para propor suas atividades? São problematizações que surgem, não cessam e questionam o que é dado como verdadeiro, fixo, homogêneo e de causa-efeito. Elas incitam a usar estratégias de multiplicação, colocar os jogos de poder em análise e evidência, estranhar, desnaturalizar, mapear e examinar as condições de emergência (MEYER, 2012).

A condução desta pesquisa se orientou com o objetivo de analisar as situações em que os jogos e as brincadeiras emergiram no cotidiano da Educação Infantil a partir das aberturas apresentadas pelas ferramentas conceituais foucaultianas de saber, poder, experiência, subjetividade e resistência. Buscou, dessa maneira, descrever as condições e as especificidades do jogo/brincadeira¹⁴ na prática, analisar o brincar como uma experiência de subjetivação e dessubjetivação e identificar nos jogos e brincadeiras situações que se referiam ao gênero, às sexualidades, religiões, raça, etnias e outros marcadores identitários.

Se problematizar é questionar, a tendência é que as perguntas sejam multiplicadas, ao invés de simplesmente respondidas. Desta forma, os capítulos subsequentes da dissertação são compostos por tentativas de esboçar possibilidades, a partir do brincar, de promover práticas de si e processos de subjetivação que expressem resistência e que levem os sujeitos a se aproximarem de uma vida livre. Para tanto, os capítulos iniciais pretenderam apresentar as perspectivas de infâncias, brincantes e brincares que se configuraram em lentes para a

¹⁴ Para alguns autores o termo jogo/brincadeira “refere-se ao jogo como categoria maior, entidade que representa o espírito (estado) lúdico, com suas características específicas [...]” (SCAGLIA, 2005, p.115). Nessa pesquisa o brincar e o jogar, as brincadeiras e os jogos, serão assumidos como práticas culturais que se aproximam - os muitos brincares. Da mesma maneira utilizada por Straub (2002), as expressões foram adotadas como tendo sentidos semelhantes devido à complexidade de caracterizar, de diferenciar e categorizá-las.

ida a campo e também para o processo de tecitura da escrita. Nos capítulos posteriores, aproprio-me de termos do teatro e monto um roteiro com atos e cenas que nasceram das observações de campo. O brincar e seus entrelaçamentos com poder, saber, experiência e processos de subjetivação foram roteirizados em três atos que são, segundo Rubem Queiroz Cobra (2006), compostos por cenas que se interligam tematicamente. Tendo por base as cenas que surgiram através da observação, os atos foram organizados em: marcadores sociais e identitários; rotina e docilização; e (im)possibilidades. Cobra (2006) diz que o tempo entre um ato e outro é estratégico, e a divisão dos atos que compõe este texto levou em conta essa interrupção. Assim como no teatro, a existência desse intervalo pretende “suster no ar” para, a partir de ideias e problematizações, poder gerar tantas outras. É necessário que cada cena seja explorada artesanalmente para além do que o texto aponta, pois o que está escrito até aqui não é imóvel e estável, mas busca multiplicar as formas de olhar, perguntar e experimentar outras possibilidades.

2. Mapeando rotas e caminhos

A montagem da metodologia desta pesquisa inspirou-se nas “iluminuras” do poeta¹⁵ que era possuidor de profundidades sobre o nada e no seu trato com as grandezas do ínfimo. Tomo o respeito e o amor que ele traz pelos seres e pelas coisas “desimportantes” para questionar os estabelecimentos hierárquicos de lugares, práticas e conhecimentos. É assim, subvertendo o que é comumente dado como importante, que a busca na observação passou a ser direcionada pelos

¹⁵ Manoel de Barros.

detalhes, pelos meandros, por aquilo classificado como sem importância e desprezado. Parar a atenção sobre as miudezas e o insignificante permitiu expor e dar ampliação às minúcias, sutilezas, descrições e camuflagens que incidem sobre o brincar, a rotina, a subjetividade e sobre os corpos das crianças. Permitiu sentir a complexidade do estar só brincando.

O propósito foi atentar para aquilo que é aparentemente sem importância ou ainda, como aponta Foucault (1987), perceber como os detalhes, quando minuciosamente observados e tomados pelo enfoque político, atuam com técnicas, processos e saberes, para controlar e disciplinarizar. Para Foucault (1987), o espaço, a sua maneira de distribuição e ocupação pelos indivíduos, assim como o controle das atividades, do tempo, dos gestos e dos comportamentos são técnicas de investimento sobre os corpos. Por isso, descrever os espaços que fizeram parte da observação, assim como a rotina das turmas, foi parte importante para essa metodologia e para as discussões e análises.

Começo a descrição pela estrutura maior da instituição em que a pesquisa foi realizada, para posteriormente dar ênfase às salas e às rotinas escolares. Ela está localizada na zona norte da cidade de Lavras – MG, em uma região predominantemente residencial cuja população é composta por pessoas de diversas classes sociais.

A instituição em que as observações ocorreram apresenta a arquitetura dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC)¹⁶, ou seja, é uma estrutura que ocupa um amplo espaço. Além

¹⁶ Camila Aparecida Pio (2014) apresenta que o CAIC emergiu na perspectiva da educação integral, sendo iniciado em 1991, no governo Collor, e reformulado em 1992 durante o governo de Itamar Franco. A autora explica também que além do aumento da permanência das crianças na escola, o espaço físico tinha função de integrar ações educacionais e assistenciais.

do prédio com as diversas salas, há também quadras esportivas, áreas recreativas e áreas verdes. Além desse prédio central, há no mesmo terreno outra estrutura para funcionamento da creche, sendo que o funcionamento dos níveis de ensino fundamental I e II e a pré-escola acontecem no prédio principal.

Sendo assim, é abrigada pela instituição de ensino as etapas do ensino fundamental, e também um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Devido a isso, as e os estudantes que frequentam esse espaço vão do Berçário ao Ensino Fundamental II, compartilhando, em alguns momentos, parquinhos, quadras e pátios. As observações aconteceram mais frequentemente nas salas, nas quadras, no refeitório, no parque da CMEI e no pátio da própria escola.

Por acontecer essa movimentação entre os locais de funcionamento das turmas da Educação Infantil, a divisão dos espaços é muito fragmentada, assim como o tempo. Há o parque da creche, o pátio da pré-escola e do fundamental, no qual estão presentes alguns brinquedos, a quadra com cobertura para aula de Educação Física e as quadras abertas para uso das professoras regentes. Essa divisão minuciosa, que permeia os espaços e os tempos, também (de)limita os contatos entre as crianças de faixas etárias diferentes. Michel Foucault (1984, p. 106) aborda essa questão quando aponta a importante ligação entre a distribuição espacial, o controle e a disciplina, pois para ele, “a disciplina é antes de tudo a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório”.

Considerando o que Foucault anuncia, a alocação desses diferentes níveis de ensino na mesma infraestrutura, principalmente em relação à pré-escola e sua aproximação com o ensino fundamental, não

passa sem reflexo ou é despreziosa. Em adição a isso, a inserção do apostilado e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas fazem com que as etapas finais da pré-escola ganhem sutilmente um caráter propedêutico, ou seja, adquiram ares de fase preparatória para o próximo nível educacional, que já não é a “pré”, mas sim a escola.

Dando foco às salas de atividades, as turmas observadas possuíam arranjos que permitiam às/aos estudantes estarem próximos. Cada turma era composta por aproximadamente vinte e duas crianças acomodadas em carteiras agrupadas que formavam grandes círculos, e em cada sala havia aproximadamente quatro dessas grandes mesas com seis cadeiras. Semelhantemente às partes externas da instituição, as paredes das salas eram decoradas com muitas cores e ilustrações. Diversos materiais utilizados durante a aula, como os números, o alfabeto, as atividades realizadas pelas crianças e um calendário encontravam-se dispostos no ambiente. Próximo às grandes janelas que cada uma das salas possuía havia um espaço em que os brinquedos eram organizados, e estes só poderiam ser utilizados com autorização da professora.

Outros espaços também estavam na rotina das crianças e compuseram a observação, entre eles o refeitório no qual, por aproximadamente quinze a vinte minutos, cada turma ocupava uma mesa para se alimentar (além de conversar e brincar com as outras crianças). O pátio com brinquedos, que se localizava na entrada principal, era ocupado e aproveitado pelas turmas por cerca de trinta minutos, em dias alternados – sendo esse um momento explicitamente esperado. Nele as crianças dividiam suas atividades, brincadeiras e relações sociais entre as palmeiras, os escorregadores e a casinha de plástico. A ida ao parque da creche, visitado uma vez por semana

também pelo período de trinta minutos, era extremamente aguardada. Nesse tempo e espaço as crianças exploravam com dedicação desde o caminho que as conduzia até cada pequeno canto dos brinquedos, que ganhavam nome próprio, dado por elas: o De subir (gaiola labirinto), o Balanço (prancha vai-vem), o Cavalo (playground em formato de cavalo com escorregador), o Escorregador de Casa (playground de casinha), a Escada de Subir (escada horizontal) e os escorregadores. As duas quadras também faziam parte do cotidiano. A quadra com cobertura, mais especificamente no dia da Educação Física, e a quadra aberta por um dia na semana, na qual brincavam livremente, passeavam e conversavam.

Esses espaços compunham as rotinas das turmas e se entrelaçavam com as intenções pedagógicas das práticas educativas. A rotina da escola e das aulas era marcada por acontecimentos que faziam com que, apesar da constância e da uniformidade nas atividades, o cotidiano fosse aberto e passível ao imprevisto e inesperado. Ainda assim, a maior parte do tempo e dos espaços permanecia controlado, desde a fila inicial na porta da escola para ir para a sala, a organização das mochilas e materiais a serem entregues às professoras, a roda de conversa, as atividades didáticas, até o horário de lanche da professora no qual as crianças ficavam com outra educadora e que geralmente era um espaço para brincar. Após este momento se dava a ida ao refeitório, o retorno para continuação das atividades, a ida ao parque e a volta para encerramento da aula, finalizando o conjunto de atividades recorrentes na rotina diária das crianças. Pequenas modificações aconteciam em alguns dias da semana, tais como o uso da sala de vídeos, a realização da Educação Física, a participação no momento cívico, a ida para outros espaços e atividades ligadas a eventos festivos

da instituição. Analisar a rotina mostrou que há espaço de subversões e transgressões.

É a partir da ideia dos acontecimentos e resistências possíveis no cotidiano que pude explorar a educação menor. Conforme Sílvio Gallo (2002, p. 173), a educação menor é aquela que ocorre no “âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um”. Da mesma forma, me foi possível também refletir sobre o quão produtivo e criativo pode ser suportar a sensação de estranheiridade, e me apropriar da “mania de comparecer aos próprios desencontros” (BARROS, 2013, p. 372). Isso atuou como forma de revisitar as desestabilizações, as dúvidas e os imprevistos que se fizeram presentes durante o processo de produção dessa pesquisa, extrapolando as expectativas, recompondo-a e promovendo ramificações.

Os percursos metodológicos seguiram pelos trilhos das teorias pós-críticas, e partiram da investigação do brincar e do jogo como manifestações da cultura corporal¹⁷ que, com amparo nos Estudos Culturais¹⁸, foram considerados como textos culturais. Isso fez com que a análise pudesse ser potente para problematizar os processos de subjetivação e dessubjetivação gerados pelas experiências provenientes dessas práticas.

¹⁷ Como aborda Neira (2011, p.197), cultura corporal é compreendida aqui como sendo manifestações culturais corporais, gestos embutidos de sentido, na qual “práticas corporais são concebidas como textos que veiculam formas de expressão, produzem e reproduzem significados culturais”.

¹⁸ É importante enfatizar que a lente usada para análise dos jogos e brincadeiras é também a partir dos Estudos Culturais, portanto considerando culturas – multiculturalismos. Segundo Ana Maria Faccioli de Camargo (2012), entender na perspectiva dos multiculturalismos valoriza a dimensão política, sendo assim, a cultura passa a ser compreendida como “campo de luta entre diferentes grupos sociais em torno de significação” (SILVA, apud CAMARGO, 2012, p. 102). Nessa perspectiva, os textos culturais são aparatos e produções carregados de significados, reinventados e/ou reforçados, através dos quais a cultura é transmitida e apropriada.

Vasculhar as condições, as possibilidades integradas às relações de poder, articular saberes e brincar¹⁹ metodologias, parar sobre a leitura dos referenciais teóricos dedicando tempo e atenção, mapear o que foi produzido sobre o que se está estudando, “analisar-descrevendo e descrever-analisando”, buscar multiplicidades nas análises, estranhar, questionar, produzir poeticamente e sensibilizar tendo os devidos cuidados, são características das metodologias que se baseiam nas teorias pós-críticas, o que faz com que elas não se fechem nem apresentem um receituário (MEYER & PARAÍSO, 2012).

Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012) trazem como princípio a ocupação e o (re)ver das metodologias já produzidas para, a partir delas, realizar um processo de suspeição, interrogação e problematização, a fim de estabelecer premissas e pressupostos para as pesquisas que se fundamentam nessas teorias. Algumas dessas premissas e pressupostos, segundo as autoras, são de que: a pesquisa não é estática, se insere em um contexto histórico; deve considerar a suspeição como permanente, fazendo-a perpassar toda a pesquisa; deve considerar o discurso como produtor e capaz de gerar efeito sobre os sujeitos; e deve estabelecer como quesito necessário a atenção para as relações de poder que se fazem presentes nas instituições.

Portanto, a ida ao campo para observação, a análise e a fundamentação teórica dessa pesquisa foram embebidas por essas características, premissas e pressupostos. A partir disso, considerei o olhar como meio de busca, como um instrumento da pesquisa que capta

¹⁹ Bricolagem é um termo conceituado pelas autoras Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012) como um processo de recorte e colagem de procedimentos, técnicas e materiais, gerando uma nova composição, na qual tudo que foi recortado passa a ter outro significado.

e se alia a outros sentidos para montar panoramas ou horizontes. Por isso a descrição do que esse olho visualizou é importante. É uma tentativa de rascunho daquilo que foi visto, um desenho com palavras, narrando e detalhando o que impregnou as imagens e cenas. Todo esse exercício foi feito tendo por objetivo a contextualização das e dos protagonistas da pesquisa: onde estão, quando estão e quem são.

Busquei para essa metodologia, assim como aponta Meyer e Paraíso (2012), manter o respeito pelo rigor metodológico, mas também, sendo coerente com o referencial, trazer a perspectiva da inventividade, assim reduzindo a rigidez no processo de execução e escrita desta pesquisa. Mediante isso, a pesquisa-experiência se torna uma possibilidade para atender às premissas, aos pressupostos e aos pontos-base anunciados.

A pesquisadora Susana Beatriz Fernandes (2011) expõe o uso dessa metodologia afirmando que esse tipo de pesquisa permite articular o processo investigativo da produção a partir da experiência, das idas ao local de pesquisa, das observações, das relações que se estabeleceram durante o processo de coleta de dados e dos aportes teóricos. A importância dessa articulação a partir da experiência se dá por provocar “desvios teóricos e direções que não haviam sido imaginadas, anterior ao início do estudo/investigação” (FERNANDES, 2011, p.121).

A definição que Fernandes (2011, p.122) apresenta para a pesquisa-experiência converge diretamente na direção dos requisitos da investigação realizada, ela destaca que

[...] a pesquisa-experiência seria, então, um tipo de prática investigativa que se faz problematizar não apenas a relação que estabelecemos com a verdade. Mas também com aquilo que pensamos, com aquilo

que sabemos, com aquilo que pensamos que sabemos e com o que somos.

Isso a coloca em confronto com a pesquisa-verdade²⁰, pois a pesquisa-experiência pretende se manter em permanente suspeição. Desse modo, os passos metodológicos não podem ser definidos e fechados anteriormente. Como a problematização está no cerne dessa metodologia, ela se transformará, e por sua complexidade exigirá grande cuidado quanto ao rigor (FERNANDES, 2011). Isso corrobora a ideia de que a rigidez não cabe nela e que a rigorosidade é indispensável, como abordam Meyer e Paraíso (2012).

Em relação à opção metodológica e à condução desta pesquisa, se faz importante abordar as etapas passadas até a observação em campo, sendo uma delas o envio do projeto ao Comitê de Ética. Em função da necessidade de adequação a um formulário extremamente referente à área biomédica, as especificidades das pesquisas de áreas como a Educação passam por grande deformação ao ter que se enquadrar em itens que não as contemplam. Saliento que esta pesquisa passou por essas dificuldades que enrijecem, atrasam, descaracterizam, e muitas vezes até mesmo provocam redução na potência investigativa.

Exposto isso, ainda no momento prévio à entrada na instituição, relato brevemente o processo de aproximação com a escola. A instituição se mostrou aberta para a pesquisa desde o primeiro contato,

²⁰Tipo de pesquisa que irá confirmar uma verdade sobre a sua investigação, e após isso tratará de transmiti-la e legitimá-la (FERNANDES,2011). Enfatizo que o conceito de verdade está atrelado a uma invenção discursiva. Não há uma só verdade, pois as verdades são construídas. No âmbito da pesquisa, esta concepção está relacionada ao confronto entre os conhecimentos, uma vez que os discursos veiculados historicamente e socialmente estabelecem como ciência apenas alguns campos do saber tidos como hierarquicamente superiores por serem passíveis de medição, aferição, generalização e reprodução.

no qual a administração esteve disponível e favorável ao diálogo. Porém, sendo uma instituição municipal, foi preciso que a Secretaria de Educação emitisse uma autorização, o que fez com que houvesse um pouco mais de espera para ida ao campo de pesquisa, que só pôde ser realizada a partir do mês de março. O aval da Secretaria de Educação e aprovação do projeto no Comitê de Ética foram dois momentos que exigiram um investimento de tempo maior do que o esperado e provocaram mudanças no cronograma.

Tendo as brincadeiras e os jogos como catalisadores para investigação sobre os processos de subjetivação e dessubjetivação de crianças, a conversa com a supervisora, a diretora, e as professoras indicou algumas possibilidades e negociações. Os critérios de seleção da pesquisa previam o acompanhamento de duas turmas da mesma etapa da Educação Infantil durante toda a semana letiva por pelo menos um mês. Conversamos sobre a disponibilidade tanto das turmas como das professoras, e também a respeito dos horários e dias nos quais me permitiriam estar na instituição. Ficou decidido que seria realizado o acompanhamento de duas salas da 2ª etapa da Educação Infantil, sendo quatro dias por semana, dois deles em cada sala.

A escolha por duas turmas da 2ª etapa foi para permitir possibilidades de aproximações e/ou afastamentos quanto à investigação e as problematizações que emergiram no campo. Foram sujeitos dessa pesquisa as crianças que possuíam entre cinco e seis anos cujas famílias responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também participaram das observações as professoras das turmas escolhidas.

O foco na Educação Infantil é justificado por ser a primeira etapa da educação básica, e assim inaugurar, muitas vezes, o percurso

educativo formal. Esse fato torna essa experiência singular e significativa para as crianças que a vivenciam, assim como as trocas partilhas e interações sociais vividas ali. É uma etapa rica para que as culturas infantis possam ser vivenciadas e produzidas no grupo de pares²¹, como afirma Maria Carmem Silveira Barbosa (2014, p, 656), pois possibilita rotinas culturais que auxiliam a “compreender as variáveis do mundo adulto, como as relações de poder, as diferenças entre gênero, classe social, papéis sociais etc.”. Sendo a escola um lugar de formação – e muitas vezes formatação – ocorre grande investimento sobre a constituição da subjetividade dos sujeitos que a frequentam. Ela é também uma das instituições que exercem uma pedagogia do corpo, ou seja, com diferentes técnicas e dispositivos age para modelagem e adestramento dos corpos. Veiga-Neto (2006, p.18) comenta como os dispositivos de controle - sendo este elemento central na pedagogia do corpo - podem agir e modificar os processos de subjetivação.

Os jogos e brincadeiras são muito presentes e possuem as mais diversas intencionalidades na Educação Infantil. Como integrantes desse ambiente, essas práticas corporais são também potenciais agentes indutores de condutas, além de estarem localizados em campo de disputa, no qual se encontram os conteúdos eleitos, ou não, para integrar o currículo escolar. A seleção dos momentos, tipos, tempo, configuração e espaço do brincar devem ser observados como

²¹ Definido por Maria Carmem Silveira Barbosa (2014), a partir do conceito de Willian Corsaro, como sendo crianças com idades parecidas que tem no seu cotidiano diário um local em que tem ofertas de tempo e conversas juntos e compartilham práticas corporais, como os diversos brincar, os brinquedos e outros artefatos.

promotores de orientação de condutas, constituintes de subjetividades e com potencial para produção de determinados sujeitos (STRAUB, 2002).

Analisar as ligações e os entremeios que se dão na relação entre jogos/brincadeiras, crianças e Educação Infantil levou a problematizar sobre quais subjetividades têm se investido e, concomitantemente, trouxe à tona aquelas que são coagidas. Dessa maneira, tornou-se um importante foco de pesquisa e estudo, pois as intenções que as permeiam apontam para quais marcas (ou cicatrizes) o processo educacional institucionalizado quer/irá deixar nesses sujeitos.

Em vista disso, a observação das brincadeiras e dos jogos das crianças na Educação Infantil mostrou-se um instrumento de pesquisa capaz de propiciar a visualização, identificação e descrição das diversas e polimorfos interações e relações humanas (VIANA, 2003). A observação foi concebida de forma direta e semiestruturada, tornando possível a proximidade que permitiu a identificação dos processos que envolvem a constituição de si atravessados pelos diversos marcadores sociais, tais como gênero, raça e sexualidade. Desta forma foi possível estar com as crianças e visualizar suas brincadeiras não com falsa neutralidade, mas em completa imersão no ambiente, ciente das relações que eram estabelecidas nos mais variados espaços.

A ida a campo, em um primeiro momento, gerou expectativas sobre como tudo isso apareceria. Expectativas que me induziram a imaginar que as questões de gênero e sexualidade, por exemplo, sobressairiam aos olhos. No entanto, o que a observação mostrou foi a sutileza com que esses marcadores sociais se manifestam e como se emaranharam ao dia-a-dia escolar, demandando olhos e ouvidos atentos para apreendê-los.

Numa tentativa de roteirização que auxiliasse e aperfeiçoasse o olhar, foram pontuados alguns itens: o local onde a brincadeira ou jogo aparecia; tipo de jogo ou brincadeira; finalidade do jogo ou brincadeira; tempo de duração; espaço; relação com professora; relação entre as crianças; e quais os momentos livres. Além deste roteiro para orientação das observações, o diário de campo registrou também notas e esboços com desenhos de alguns espaços em que aconteciam o brincar. O registro foi realizado imediatamente, como recomenda Viana (2003), para tentar ser o mais detalhado e fiel possível àquilo que estava no contexto das brincadeiras e jogos observados.

Denise Gastaldo (2012, p.12-13) elucida que

É assim que a pesquisa qualitativa pós-crítica pode explicar sua relevância: como uma abordagem teórico-metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade da/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar.

Portanto, essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, e se alinha às proposições de Gastaldo, pelo seu caminho teórico-metodológico e pela construção dos seus objetivos. Dentro do contexto escolar e de suas muitas relações de poder, pretendeu-se incitar a problematização a partir dos jogos e das brincadeiras, práticas tão presentes e difundidas na Educação Infantil. Lancei foco sobre como as experiências das crianças são afetadas e como os discursos determinam essas manifestações corporais no interior da instituição escolar, mais especificamente, na Educação Infantil. Dessa forma, reafirmo o compromisso político em buscar caminhos para uma educação que se fundamente no respeito e no reconhecimento das

diferenças, questionando naturalizações, verdades absolutas e hierarquizações que discriminam e excluem a multiplicidade da vida.

3. Infâncias: campo selvático

Infância, no singular, pode simplificar e corroborar com o que muitas teorias acerca dela postulam, caracterizando-a como universal, inocente, natural, entre outros adjetivos. Desta maneira, ela acaba sendo transformada em algo determinado, trans-histórico e algumas vezes até transsocial²². Júlio Groppa Aquino (2015) ao abordar como os discursos têm tomado a infância, identifica uma correspondência entre eles e as concepções modernas. Segundo Aquino (2015, p. 166), fica sinalizada como

sementeira de todas as coisas, e, ao mesmo tempo, perpetraram-lhe a pecha de incontinência, corrupção e subalternidade, atentando, assim, contra sua errância, seu ineditismo e, portanto, sua generatividade.

A invenção da infância acontece na Modernidade quando diversos discursos como o médico, o educacional e o político (dentre outros) a “inauguram”, assim definindo, determinando e construindo sua existência. Como afirma Alexandre Filordi Carvalho (2015), para que a infância existisse, a lei com seus direitos e proteções, assim como a educação, a vida em sociedade e a medicalização, precisaram classificá-la, diferenciá-la e colocá-la como objeto de estudo para, assim, poder governá-la. Carvalho explica que para esses enunciados, (2015, p. 27) “corrigir, educar, controlar, medicalizar a criança é evitar o descaminho do adulto virtual que nela há”. Discursos que nascem a

²² Que ultrapassa os contextos sociais.

partir das concepções científicas, referenciadas ao biológico, e que vão dando caráter ao que é compreendido como infância (RESENDE, 2015).

A concepção da infância forjada na Modernidade, e encontrada por vezes ainda nos dias atuais, capturava e colocava seus sujeitos como aqueles que precisavam de luz, pois eram frágeis e cuja racionalidade necessitava ser lapidada, para que assim fosse moldada de maneira a corresponder àquilo que se espera dentro de um padrão de normalidade. Normalidade essa criada a partir de um padrão adultocêntrico, com sua linguagem, modos de ser e de se relacionar servindo como modelos (TEBET; ABRAMOWICZ, 2013).

A sociedade disciplinar e normalizadora passa a atuar utilizando-se de diversas técnicas, tecnologias e estratégias para subjetivar a infância, e a escola aparece como sendo um dos locais centrais para essa conformação. É preciso lembrar que a conformação a que me refiro não é no sentido de algo finalizado, mas sim na direção da iminência que essas estratégias se reelaboram para concluir o que almejam.

Ao trazer as infâncias, e os discursos que foram e vão constituindo-a, vi a possibilidade de relacionar outros textos culturais para potencializar o olhar sobre elas. Sendo assim, a minha visita à exposição Histórias da Infância no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) se mostrou uma oportunidade de visualizar e sentir tudo isso na contemplação das obras ali expostas, e enxergar as múltiplas infâncias em diferentes culturas e épocas. Jorge Coli (1995, p. 109) diz que

às vezes, num primeiro momento, a arte pode nos parecer obediente e mensageira, mas logo percebemos que ela é, sobretudo portadora de sinais, de marcas deixadas pelo não racional coletivo, social, histórico. Por isso, não apenas ela faz explodir toda intenção redutora, normalizadora ou explicativa, como também se dá como específica forma de

conhecimento, forma e conhecimentos bem diversos dos processos racionais.

Coli (1995) ainda complementa que a arte não explica, mas pode fazer sentir. E mais que demonstrar o explícito e buscar o previsto, adentrar àquele espaço extrapolou o lugar, o tempo, revelou além do significado dado, instigou a curiosidade e também a busca pelos contextos das relações sociais e culturais que levaram à criação daquelas obras. Mais ainda, fez pensar sobre a mobilidade e a transformação inerentes à sociedade, às pessoas, aos discursos que nos produzem e que produzimos.

A exposição, por ter o eixo central na infância, trouxe ligações com a maternidade, a natividade, a educação, os jogos e as brincadeiras, a família, a morte, os anjos, as crianças, e também com os vários artistas expostos para retratar essas muitas histórias. Alguns núcleos colocaram lado a lado pinturas clássicas e fotografias contemporâneas, explicitando a alteração que a representação da infância sofreu com tempo, com a sociedade e com a influência de marcadores sociais, tais como gênero, classe, etnia, regionalidade, religiosidade e raça.

O quadro *As Meninas* Cahen d'Anvers, pintada por Pierre-Auguste Renoir em 1881, foi colocado ao lado da fotografia de Bárbara Wagner, da série *Brasília Teimosa* (2005). Essa foto retrata dois meninos negros em uma praia recifense do bairro Brasília Teimosa e foi uma das obras colocada propositalmente em contraste com o quadro do século XIX para motivar a pensar sobre a pluralidade de histórias que a infância possui. Surgiram perguntas que transpassaram questões temporais, considerando os sujeitos que compõem a obra e a ocupação de lugar. Como aborda Meyer (2012, p.54), a linguagem, as significações e a cultura estão vinculadas; nas obras estão

representações, os códigos de conduta, a regulação, o controle, enfim, vários discursos compõem as infâncias no plural.

1. Barbara Wagner, Obra sem título, da série Brasília Teimosa, 2005.



Fonte: <http://barbarawagner.com.br/Brasilia-Teimosa-Stubborn-Brasilia>



2. "As Meninas Cahen d'Anvers" ou "Rosa e Azul" de Pierre-Auguste Renoir, 1881.



Fonte: Da autora (2016)

A exposição foi mais um lugar para remexer as representações e me fazer constatar, novamente, que não existem somente histórias da infância, mas sim histórias das infâncias. Pois até mesmo ali, em um espaço no qual a intenção era pensar a pluralidade e destrinchar as histórias, o conceito de infância acionado remetia, por vezes, àquele sujeito universalizado e romântico, em aproximação a um universo de pureza, de sacralidade, de proteção, de amparo familiar e de educação. Talvez ainda uma visualização viciada pelo olhar adultocêntrico, não considerando aquilo que Gabriela Guarnieri de Campos Tebet e Anete Abramowicz (2013) chamam de linhas de imanência, isto é, linhas de organização que se focam em moldar, fixar e normalizar as crianças.

As definições, categorizações e determinações são miragens. Desenham um modelo ideal que na concretude não se realiza, não é alcançável. Mesmo com toda dissecação sobre a infância, existe nela algo que escapa aos métodos e instrumentos. Sua captura não é total, apesar do empenho dos saberes e poderes. Por mais que sejam traçadas linhas extremamente definidas, contornando, limitando e delegando sua explicação ao campo natural e propedêutico, a infância é multifacetada, plural. São infâncias, sempre se referem ao outro e ao novo, de novo e de novo.

Para Tebet e Abramowicz (2013), as crianças representam a transgressão e a diferença. Parar para observá-las e estar junto no cotidiano da instituição mostrou crianças e infâncias, em toda a multiplicidade que o plural permite. Uma infância inventada que não consegue ser sensível às diferenças não incluirá, não falará das vivências dos sujeitos e das suas singularidades, pois a universalidade e a homogeneidade que as determinam também silenciam e negam sua existência. Foram essas infâncias e os escapes pelas linhas de

imanência que, por vezes, apareceram na escola. Crianças que por serem de uma mesma turma, com idades aproximadas, são dadas como iguais, são homogeneizadas. Porém, como ao dia-a-dia ao lado delas mostrou, são muitas as formas de ser e de experienciar a infância. Eram crianças extremamente comunicativas, como um dos meninos que no primeiro dia já se sentou ao meu lado e conversou sobre as atividades e, ainda, fez várias perguntas. Outras eram mais tímidas, como uma das meninas que demorou dias para não se envergonhar com a minha presença na sala. Crianças que traziam histórias e brincavam retratando o lugar onde viviam e o contexto familiar. Contavam sobre a felicidade da visita da mãe que não morava junto ou narravam o susto que tiveram quando o Papai Noel, que era o dono do bar e amigo da família, morreu enfartado.

São muitas crianças com diferentes infâncias que acabam sendo tomadas por dispositivos pedagógicos²³ cuja orientação prevê uma política de identidade que visa a fabricação de determinados sujeitos (BUJES, 2002), e nos quais as diferenças não são consideradas. Por isso, investem em estratégias que, como Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002) alerta, promovem certas formas de experiência de si que vão produzindo verdades e regulando as práticas e formas de ser, não dialogando com a liberdade no sentido foucaultiano²⁴, mas com as intenções de se produzir um tipo específico de adulto.

Ao ignorar tudo isso, os discursos dizem sobre qual infância? Ao acompanhar algumas das atividades propostas na apostila adotada pelo

²³ São dispositivos pedagógicos documentos como os currículos, as leis, os referenciais e as diretrizes educacionais, que pelos discursos da pedagogia vão estabelecendo verdades e técnicas para controle das subjetividades dos sujeitos inseridos nas instituições de ensino (BUJES, 2002).

²⁴ Que é premissa para existência de relações de poder, e o que torna o poder produtivo (REVEL, 2005).

sistema municipal de educação, e que estava presente na instituição investigada, foi perceptível que não havia nela nenhuma discussão intencional e sistematizada sobre as diferenças. Esse material pedagógico pode ser considerado um dos dispositivos pedagógicos apontados por Bujes (2002), pois nele encontramos níveis e padrões segundo os quais as crianças devem se enquadrar. A apostila pode ser uma das expressões das faces de Herodes, como Jorge Larrosa (2015) aponta, uma vez que ela faz determinações e concepções sobre as crianças e dita o que elas já deviam e o que deverão saber, fazer e conhecer. Ao mesmo tempo, as categoriza, hierarquiza e discrimina a partir de um ideal que se espera - expectativa moldada pelos muitos discursos – para uma criança da 2ª etapa da Educação Infantil.

É uma redução das infâncias que chega a atacá-las até mesmo fisicamente, provocação que deixo desde já registrada no texto e que foi discutida e aprofundada mais adiante. É o gesto motor da escrita que precisa estar refinado o suficiente para que as letras e números caibam dentro de um determinado espaço da tarefa apostilada, o corpo que precisa estar sentado e muitas vezes calado. No entanto, o corpo por si só é resistência e isso ficou evidente quando uma das professoras da Educação Infantil nos relatou que uma das crianças da 1ª etapa fugia da sala ao ver a apostila.

Há capturas dessas infâncias, mas as crianças mostraram que também as subvertem e que, mais uma vez, nos pequenos espaços onde a liberdade se mostra, as relações de poder são também capazes de serem produtivas (FOUCAULT, 1995). São os seres selváticos reafirmando a sua insubordinação perante modelos e instrumentos que se aproximam para apropriar, adestrar, simplificar e dominar, e que em nada dialogam com os mistérios, os enigmas, as aberturas para o

impossível e para o encontro que a infância é e exige, como diz Larrosa (2015).

Márcio Danelon (2015) esmiúça sobre a novidade e a alteridade da infância – ou das infâncias. Novidade, no sentido dado por Larrosa (2015, p. 194), que gera “possibilidade de tudo quanto escapa ao possível, determinado pelo que sabemos e podemos”, que desapropria a fixidez e implode àquilo que dela se apropria. As tentativas de capturas colocam a infância como objeto de investigação e a reduzem, mas o intuito é problematizar essas capturas com suas técnicas, procedimentos, medições e hipóteses, bem como sua inferência na produção das formas de ser criança e nas infâncias.

No estrangeirismo, na inquietude, nos escapes, é que está o perigo da infância. Larrosa (2015, p. 184) afirmou que

[...] a infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida.

Ela é selva, e seus seres, selváticos. É assombrosa e densa, é “algo outro”, exterior, a diferença a faz. Larrosa a chama de enigmática. Reclamam sobre ela tentativas de redução para apreensão, nas quais os saberes, os poderes e as verdades se articulam neste sentido. É inaceitável que haja nela algo desconhecido, descontrolado, e sem relação de casualidade. Por isso diversos discursos pretendem simplificá-la e fantasiá-la de ingenuidade, tornando-a alvo de disciplina, controle e vigilância constantes pela eminência das destabilizações que possui. Contudo, sendo também elemento que está envolvido nas redes de poder, há também expressiva e contundente defesa das infâncias e respeito pelo seu enigma.

Em sua estranheiridade e na condição de ser outro, a infância revela-se também como acontecimento, conforme Larrosa (2015). Acontecimentos são novas possibilidades, exigem o repensar e o criar. Já no caso de Pedro Pagni (2010, p.30), citando Vilela e Bárcena Orbe, o acontecimento é definido como

[...] aquilo que se passa aqui e agora, de modo imprevisto, em uma situação particular, fazendo-se presente e estabelecendo uma descontinuidade entre o passado e o futuro, que não pode ser conhecido, porque é inefável.

Os pontos que vinculam acontecimento e infância são inevitáveis e são ferramentas para pensar sobre a experiência que pode ocorrer no acontecimento da infância.

O acontecimento da infância é imprevisível e expositivo. E expor-se é arriscar, é ter receptividade para a experiência. Pagni (2010) argumenta que a experiência é imprevisível, instável, perturba estabilidades, e ameaça. Seguindo nesse caminho, Anderson Ferrari (2013, p.16) alega que ela é “algo que é capaz de arrancar o sujeito de si mesmo, fazendo-o desprender-se de si mesmo, de forma que ele não seja mais o mesmo”. Uma experiência jamais ocorre sem que suas marcas causem desestabilizações e transformações, sem que haja o afetar. Caso contrário, não há experiência.

O acontecimento da infância permite o encontro com o sujeito da experiência, que, segundo Larrosa (2015, p. 197), é aquele que “enfrenta o outro enquanto outro e está disposto a transformar-se numa direção desconhecida”. Ainda encorpando esse pensamento, Filipe G. Ribeiro França (2013) também enfatiza que há a constituição por acontecimentos do sujeito da experiência.

Nessa perspectiva, o acontecimento da infância não poderia ser uma heterotopia? Ele se dá em lugares reais, é espaço do outro, da

diferença e escapa à normatividade. Andrés Klaus Runge Peña (2008, p.48) apresenta as heteropias como “lugares de possibilidades para possíveis experiências extraordinárias como as que tensionam as relações de poder e de saber existentes”, e mais, as coloca como o lugar do estranho à razão.

O acontecimento da infância é justaposto com a heteropia pelas semelhanças, enlaces e pelo horizonte que apresenta. Dessa maneira, são abertas brechas para escapar das concepções essencialistas, de vir-a-ser da criança, da fragmentação, da homogeneidade das infâncias e das fixações de verdades. Se nos aproximarmos assim, e visualizarmos o acontecimento da infância pelas lentes foucaultianas, então as relações de poder que permeiam esses espaços não tenderão para dominação, mas se fortalecerão em estratégias de luta, que preveem a existência de resistência.

Nesses pontos de resistência abre-se um novo horizonte versando sobre infâncias e sobre crianças. Mas, neste caso, elas são situadas historicamente, socialmente e também culturalmente, pois sem isso seria novamente contribuir para abordar as infâncias e as crianças de modo reducionista, simplista, natural e universal. De modo a invisibilizar as muitas e flexíveis identidades que constituem o ser criança e, da mesma forma, caracteriza e normaliza a infância como período da vida de proteção, tranquilidade, quimera de perfeição e inocência. O que contrasta com o observado na instituição de Educação Infantil investigada e também com as perspectivas de infância apresentadas em produções audiovisuais, tais como as Crianças Invisíveis (2005) e A invenção da Infância²⁵ (1996).

²⁵ No qual até mesmo afirma que "ser criança não significa ter infância".

Assim, a compreensão sobre criança e infância não parte de uma assimilação delas como sinônimos, mas sim como categorias que se diferenciam e que podem se aproximar, se afirmar, ou se afastar e se negar, como aponta Romilson Martins Siqueira (2012, s/p). Categorias que são atravessadas por marcadores identitários plurais, não fixos, muitas vezes conflituosos, submergidos no posicionamento político e que se articulam ou se entrelaçam com as diferenças (HALL,1992).

4. O ser brincante

Se há infâncias, há também aquelas e aqueles que as vivenciam em suas muitas formas. Nessas diversas maneiras de se realizar, algumas se aproximam do discurso moderno de infância e outras tantas se afastam. A partir das brechas que ocorrem em meio a tantos entrelaçamentos discursivos sobre o brincar, sobre crianças e infâncias, há uma figura que considero importante trazer para a reflexão.

Essa figura não é inata e nem restrita à infância ou à criança, ela surge como uma possibilidade que se constituirá dentro do enigma, da novidade, do acontecimento e da experiência das infâncias. Ela é figura de escape, descontinuidade, não linearidade, não normatividade e apresenta muitas faces e performances. São nessas características que a figura da/o brincante é evocada.

A/o brincante é uma personagem conhecida pelos folgedos no Brasil, faz-se dançante, instrumentista, artista, é uma personagem popular. Vivencia o verbo brincar, experimenta, expressa e se cria nele. Está nos carnavais, folias de reis, congadas. É uma personagem que burla padronizações e categorizações, permite-se arriscar, que traz em si o é e não é. Surge somente em determinadas épocas do ano, porém a

sua efemeridade não deixa de impactar, paradoxalmente, mantém seus ecos e é evocada em tantos outros momentos. Ser efêmera valoriza o mistério, a imprevisibilidade e a espontaneidade que a marcam. Ana Luiza Gomes²⁶ (2016) ao conceituar essa personagem o faz de duas formas: escrita e sonora. A escrita define o que é, sistematiza:

O brincante é mais do que um festeiro, do que um folião, ele é um agente do brincar e atua de forma propositiva e criativa no fazer de uma manifestação cultural e popular. É ele quem cria as máscaras e as fantasias, desconstrói o ritmo dos tambores, reinventa as letras das marchinhas. É ele o corpo manifestante que ocupa a cultura como lugar de resistência, salvaguarda a herança recebida e a renova em seu próprio ato de brincar (2016, s/p).

A forma sonora²⁷ que se encontra no Dicionário de Bolso Andarilha, não deixa explícito o que é o brincante, entretanto deixa pistas pelos ritmos, instrumentos e barulhos. Xilofones, berimbaus, triângulos, tambores, acordeom e outras percussões vão se unindo. Uma a uma entram na melodia, e criam uma desarmonia que se harmoniza, dialoga. Permite um transitar nas culturas e deixa um rastro de festividades quando a escuta chega ao fim. Amplia o que pode ser esse brincante, que não é dado pronto, mas permite inferência e, assim, é penetrável pela subjetividade de quem a escuta.

As/os brincantes se realizam na heterotopia (FOUCAULT, 2011), nesse lugar outro, assim como o acontecimento da infância. Escapando às definições e pensando no campo das possibilidades, não poderiam ser os sujeitos das infâncias também seres brincantes? Seres que não se fixam, não estão determinados, realizam-se nas heteropias, são

²⁶ Criadora do projeto Andarilha, um projeto que se faz nas andanças e partilhas e que produz relatos e mapeamentos, a partir da imersão na cultura brasileira, dos processos criativos das variadas artes das brasileiras e dos brasileiros de muitas regiões do país, seus cotidianos e suas histórias.

²⁷ Música Brincante do artista Barulhista. Disponível em: <https://goo.gl/4VbjfZ>

sensíveis, imaginativos, inquietos, viventes e cuja condição de existência prevê o acontecimento, a transformação – seres sujeitos de experiência.

Nos seres brincantes o verbo brincar comunica, é linguagem. A conceituação e as características do brincar que estão nessa pesquisa articulam-se com cada aspecto desses sujeitos. Remexerei alguns aspectos alinhavando as convergências que possuem. Sobre ser heterotopia, o brincar se realiza também num espaço outro, que é real, um local de possibilidades. Está no cotidiano, contudo se difere dele.

Ao brincar, ocorre a tomada por inteiro do sujeito através da vivência. Há uma imersão em mistos de intensidade, tensão e fascinação, pois não há como saber de antemão o que acontecerá, uma vez que é imprevisível. O fim em si mesmo e o caráter frívolo, que o faz ultrapassar o utilitarismo, permitem a liberdade para a sensibilidade e a imaginação, exaltando a criatividade. No brincar a fixidez é temporária, e as regras podem mudar, assim como pode ocorrer sua suspensão ou adiamento, dependendo apenas do acordo entre quem participa.

Outros pontos a alinhavar são a receptividade e a inquietude do brincar. Ele é atividade voluntária, pressupõe entrega de suas/seus participantes, é necessário que estejam abertas/os e receptivas/os. Pela imposição forçosa, não prevendo qualquer liberdade, não pode ser chamado de brincadeira. É imprescindível que tenho por compromisso a seriedade em ser não-sério. A inquietude se mistura a essas outras características do brincar, e reafirma a exigência de liberdade para que ele possa existir.

Soraia Chung Saura (2014) aborda o corpo brincante por meio do brincar espontâneo conectado ao imaginário e ao lúdico. Esse ser brincante que se realiza no corpo não é concebido a partir da naturalização, muito menos em generalizações. É marcado por

atravessamentos históricos e sociais e está inserido nas relações de poder. Há na/o brincante o comprometimento com o brincar espontâneo, aberto e diverso, ainda que por várias vezes as categorizações e os processos pedagogizantes tentem capturar os brincares enquadrando e/ou nivelando o ato e seus sujeitos (SAURA, 2014). Contudo, a característica subversiva do brincar acusa quando este é apreendido. O corpo desse “ser” se comunica e faz denúncias.

Saura (2014), ao comentar sobre o uso do registro fotográfico em sua pesquisa para identificar as necessidades das crianças durante as brincadeiras, expõe a capacidade da fotografia em conservar um brincar que ela caracteriza como sendo momento, encontro, transitoriedade, movimento e invenção. A/o brincante presume relação, há a busca pelo encontro com o outro e consigo. A alteridade é chamada nesse encontro, pois o sua sensibilidade é ampla e perpassa o cuidado de si. A imprevisibilidade, a espontaneidade e a efemeridade afastam determinações, aproximam o movimento e a criatividade. Diante disso, podem os sujeitos da infância – os selváticos – ou qualquer outro que se predispõe a arriscar-se no brincar, ser brincantes. O ser do brincar está envolvido de corpo inteiro. Seja no movimento ou na aparente inércia, o corpo não é negado. Está imerso nas culturas e pelas culturas, podendo produzir, transmitir e reproduzir. Como já foi dito, o corpo está imerso nas relações de poder, e sabe-se que as culturas são campos de luta. A/o brincante é quem sempre irá buscar brechas, estratégias de resistência, porque (re)cria, inventa, movimenta e estabelece um compromisso ético com a liberdade.

5. Brincares

Foi proposital deixar o tema sobre os brincar para o tópico que antecede os atos e as cenas. Justamente para retomar o olhar demorado, com mais acuidade e atenção, simultaneamente, sendo fagulha para a reflexão sobre o lugar do brincar na instituição escolar, que acaba sempre “deixado por último”, como se possuísse menor relevância que as demais atividades.

O brincar está presente nos documentos oficiais, entre eles estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), ou seja, é legitimado pela educação maior (GALLO, 2007). Apresenta-se na perspectiva de direito da criança e é um dos eixos orientadores do currículo, juntamente com as interações. Entretanto, nota-se na prática pedagógica algumas lacunas quando comparada às recomendações oficiais. Como exemplo, a ausência da observação crítica e criativa para registro, acompanhamento e avaliação do brincar que, segundo o RCNEI (vol. 1), permite visualizar os processos de desenvolvimento coletivo e individual das crianças, e assim perceber como estão no uso da linguagem e nas interações sociais, afetivas e emocionais (BRASIL, 1998). Essa constatação provoca suspeitar da valorização e importância atribuídas pelas instituições ao eixo brincar, e que interfere diretamente na garantia de experiências sensoriais, expressivas e corporais. Essa mesma reflexão é relevante quando direcionada às atividades relacionadas ao raciocínio matemático, à linguagem, ao meio ambiente, aos valores, à diversidade, às identidades, à cultura tradicional brasileira e outras manifestações culturais (BRASIL, 2010).

Uma das expressões do distanciamento entre os documentos oficiais e o cotidiano das instituições pode ser averiguada na ocorrência do “dia do brinquedo” na Educação Infantil. Ou seja, é separado um dia

da semana para que as crianças levem seus brinquedos (muitas vezes industrializados) à instituição. Como visualizado nas observações, esse fato ocorria no último dia letivo da semana, o que de acordo com Fábio Pinto Gonçalves dos Reis (2016), pode servir como artifício para o abandono pedagógico das sextas-feiras, e ilustra a depreciação do brincar dentro da instituição, não acompanhando aquilo que é evidenciado nas diretrizes. O dia do brincar livre, da escolha livre e do corpo livre é o último dia letivo da semana, evidente nas linhas e nas entrelinhas como uma finalização das obrigações da semana escolar e um preparativo para as “delícias” dos dias de descanso, o fim de semana (REIS, 2016). Ditos e não ditos se lançam sobre o brincar demarcando quais são os seus espaços, tempos, formas e dimensões humanas que devem ser priorizadas e estão interligadas aos processos de subjetivação que acontecem na escola.

Parto da concepção de que o brincar é elemento da cultura, ou seja, não é algo natural e por isso está envolto pela dimensão política e social. Sendo assim, os discursos que o produzem respingam nas experiências daquelas/es que o vivenciam. Diversas autoras e autores se expressaram de maneiras diferentes, algumas vezes se aproximando e outras se distanciando, sobre o atravessamento do brincar pela/na cultura. Nesse sentido, é importante trazer a contribuição de autoras/es para esboçar sobre as teorias que aproximam o brincar com cultura e com a sociedade para, assim como indicam Meyer e Paraíso (2012), fazer a montagem de um mapa de discursos sobre o que é pesquisado e, posteriormente, desmontá-lo por meio da análise, do relacionar e do interrogar para, enfim, remontá-lo de outro modo. Dessa forma, torna-se possível demonstrar que as compreensões sobre o tema não são

fechadas e finais, mas sim passíveis de mudanças e permeadas por lutas.

Johan Huizinga, com sua obra *Homo Ludens*, escrita em 1938, abre o mapa de discursos que guiam a análise do jogo de forma integrada ao conceito de cultura. O autor propôs que o jogo antecede a cultura e, a partir disso, desenvolveu sua obra postulando sobre ele, sua relação com a cultura e suas características. Conceituou que “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica” (HUIZINGA, 2000, p.5). Há nessa sua definição uma ampliação demasiada em relação ao conceito de jogo, aspecto que Roger Caillois critica em seu livro “Os jogos e os homens”, escrito em 1958.

Roger Caillois (1990), a partir da crítica à definição de jogo de Huizinga, contraria a tese que coloca o jogo como origem da civilização. Ele argumenta dizendo que “o espírito do jogo é essencial à cultura, embora jogos e brinquedos, no decurso da história, sejam efectivamente os resíduos dessa cultura” (p.81). Ou seja, o jogo não é a origem da cultura, mas uma produção dela em meio à sociedade. Caillois aponta a dimensão social do jogo, aborda seus aspectos, sugere uma nova forma de classificação e também estabelece algumas características gerais.

Na cartografia de dizeres e saberes, Gilles Brougère (2002) também apresenta o jogo como produção cultural, ressalta a dimensão social que carrega e a sua imersão nos processos de significação. Sendo assim, para o autor, é a cultura – situada histórica e socialmente – que atribui sentido a essa prática. Brougère relaciona a importância da interpretação para que determinada ação/atividade seja lida como um jogo, como uma atividade lúdica. E é nesse caminho que propõe ver o

jogo e a cultura lúdica como trânsito no qual a sua manifestação e o seu enriquecimento desenvolvem ainda mais a atividade humana. O jogo se constitui na cultura segundo a qual ele faz parte e a cultura lúdica é um dos elementos desse conjunto maior que permite ao jogo ser “antes de tudo lugar de construção (ou de criação, mas esta palavra é, às vezes, perigosa”) de uma cultura lúdica” (BROUGÈRE, 2002, p. 30).

Tizuko Morchida Kishimoto (2000) é outra autora que contribui para o mapeamento dos ditos sobre o brincar. Para ela, definir o que é jogo se torna algo demasiadamente complexo e atribui a isso as dificuldades provenientes da interpretação, a partir do contexto sociocultural, de uma atividade como sendo um jogo ou não. A autora cita três diferenciações possíveis para a compreensão do jogo: o sentido assumido dentro de um contexto social e da linguagem; a estrutura de regras; e a sua materialização em objeto. Quanto à brincadeira, ela diz ser “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 2000, p.21).

A exposição desta pequena cartografia das teorias apresenta que essas diferentes conceituações, de um modo ou outro, imbricam o brincar com a cultura, o que faz com que os processos de significações recaiam sobre ele. Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura é concebida como “campo de luta em torno da produção de significados” (SILVA, 2000, p. 99). O brincar é elemento da cultura e pode ser compreendido como uma prática cultural, pois está envolvido pelas relações de poder e pelas significações.

Assim, o que encontra-se (ou não) nos currículos e a forma de desenvolvimento desses conteúdos nas práticas pedagógicas são provas incontestes de que a instituição educacional está embebida por

questões de poder e por discursos que produzem e reproduzem saberes. Chegando a este ponto, é importante aqui entender a articulação entre poder e saber. Para Michel Foucault (1987, p. 31), esses elementos “[...] estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. O saber e o poder atuam dentro do currículo no processo de seleção dos conteúdos, tanto ao privilegiar alguns conhecimentos sobre outros, quanto em relação ao investimento de uma subjetividade ou identidade como padrão (SILVA, 2010). O exercício do poder tem sempre algo à vista, objetivos (FOUCAULT, 1988). Portanto, o currículo também tem suas intencionalidades e, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2010) afirma, o conhecimento e a identidade estão no centro dos campos de conflito que nele aparecem.

Ao brincar e ao corpo são dados espaços e práticas que convergem para esse sujeito idealizado e alvo da formação desejada, tendo como base as diretrizes curriculares da instituição escolar. Nessa direção, Aliandra Cristina Mesomo Lira (2009) reforça a noção de que a significação dos jogos e das brincadeiras na escola será direcionada de acordo com as intenções da instituição em relação aos sujeitos que ali serão formados.

Lira e Cecília Hanna Mate (2013) inserem os jogos e as brincadeiras no debate da sua utilização como “estratégia pedagógica”. Assim, na escola, são possibilidades de “liberdade” sob vigilância, de orientações de condutas e de governar os sujeitos. O que deve receber atenção, conforme afirma Daniela Finco (2004, p.9), pois a Educação Infantil deve promover o respeito a criança, colocando-a como sujeito ativo do processo educacional, e assim o brincar, como eixo

fundamental, deve ser abordado com devido rigor e cuidado para não ocorrer a “didatização do lúdico”, isto é, para não transformá-lo em tarefa escolar.

É o que Janet Moyles aborda quando diferencia o brincar dirigido (utilizado como metodologia para o ensino de conteúdos formais) do brincar livre (sem medição pedagógica direta da/o docente). Moyles (2002) sugere ver o brincar como processo, considerando as inúmeras variáveis e níveis de complexidade que incidem sobre ele. Por esse grau de complexidade na acontecência dos brincares, delimitar fronteiras intransponíveis para aqueles que são dirigidos, ou para os que são ditos livres, acaba sendo trabalho árduo. Isso pode ser pensado de maneira menos binária quando compreendemos que as classificações e nomenclaturas não dão conta da totalidade do brincar.

O brincar livre se manifesta no dirigido e, da mesma forma, o dirigido também aparece no livre, não se interrompendo em tempos distintos, mas coexistindo no trânsito entre eles dentro dos momentos que lhes são determinados. É muito difícil estabelecer fronteiras restritas, pois essas duas configurações se engalfinham nas práticas pedagógicas e nos espaços escolares. A saída pode ser justamente borrar os limites e provocar uma invasão entre eles. Dessa forma, o *status*, a estrutura e a função não devem ser vistas como limitantes ao potencial do brincar, mas sim como fatores que podem proporcionar multiplicidades. Esse é o desafio, buscar uma pedagogia que contemple as e os brincantes como protagonistas. Escapar dessa polarização e transitar de modo responsável com comprometimento ético, teórico e com sensibilidade, pode aproximar docentes e crianças de experienciar o brincar, efetivamente, como brincantes.

Conforme já explicitado, a prática cultural do brincar pode ser apreendida pela escola e ganhar características de pedagogia do brincar e do corpo. Por se constituir como elemento-chave na Educação Infantil (EI), indagar a respeito dos fundamentos sobre os quais os brincarões têm se sustentado, a partir das teorizações pós-críticas, torna-se importante e urgente por incitar maiores discussões e aprofundamentos sobre esse elemento tão presente e que, não raramente, sofre precarização na educação

O entrecruzamento do poder com o saber incide sobre o sujeito e sua subjetividade (VEIGA-NETO, 2015), produzindo-o. Nesse sentido, há a disciplinarização da cultura lúdica pela instituição escolar, que dela se apropria para remodelar, descaracterizar, categorizar e hierarquizar, restringindo o brincar. Ao traçar o caminho da pedagogia no campo científico, Silvio Gallo (2006) afirmou que a disciplina passou a ser entendida, dentro do currículo, como sinônimo de campo de saber. A partir de então, ganhou duplo significado, sendo apreendida como área de conhecimento, mas também como um mecanismo de controle. Desloco esses termos para o brincar que, ao adentrar formalmente na escola, teve de atrelar a si a seriedade e a utilidade, nos sentidos válidos para a instituição. O que relegou a ele o duplo sentido enunciado acima. Como aborda Soraia Chung Saura (2014, p. 168), os “ambientes institucionais, por mais libertos e simpáticos ao lúdico que sejam, buscam em sua concepção a seriedade, o enquadramento e o nivelamento”.

A disciplinarização do brincar acontece de muitas formas não excludentes que, por vezes, atuam se encaixando e se vinculando. Indicarei duas delas a fim de ilustrar meu argumento. Em sua diluição, as brincadeiras são utilizadas como ferramentas para “suavizar” os

afazeres pedagógicos e/ou como artifícios para aprendizagem. Pela sua fragmentação, terão recortes em relação ao lugar, ao tempo, à tipificação (com ou sem brinquedos, por exemplo), às turmas (séries), às idades, ao sexo e ao gênero. Podem aparecer todos esses recortes em um fragmento do brincar, somente alguns deles ou, ainda, outros que não foram citados. O brincar disciplinarizado possui organização e classificação dada pela ciência para estar no currículo, e pode, como Gallo (2006, p. 257) menciona, se tornar dispositivo de domesticação dos corpos e dos desejos.

A escola e seus componentes, como o currículo, as disciplinas e as práticas pedagógicas, se inserem nas relações de poder e, segundo Foucault (1988), o poder é exercido, é relacional, é produtivo e em toda a sua rede há pontos de resistência. Parto da característica produtiva do poder e do potencial inventivo das crianças como forma de resistência, pois considero esse conceito com sendo o “outro termo nas relações de poder” (FOUCAULT, 1988, p.106). José Luiz Straub (2002, p. 13) argumenta que “mesmo com toda a carga formadora despejada sobre as crianças pelos adultos e pela sociedade, que investe na produção de sujeitos de determinado tipo, elas conseguem por meio das brincadeiras e dos brinquedos que lhes são disponibilizados, encontrar alguma brecha”. Por ser caracteristicamente subversivo, este acontecimento é capaz de modificar a realidade e, pelo predomínio da não literalidade nos brincares, o imaginário e os elementos internos e subjetivos sobressaem, ampliando as possibilidades de resistência (CARNEIRO, 2012).

Nos acontecimentos cotidianos e em suas emergências ou, como Silvio Gallo (2007, p. 38) nomeia, na educação menor, há um grande “potencial de resistência”. Assim, os escapes e as brechas

surtem promovendo deslocamentos, cisões e desestabilizações que irão se infiltrar também nos processos de subjetivação que se encontram na escola e que atuam sobre as crianças e seus corpos. Por mais que as imposições, o controle e a disciplina tentem cooptar por inteiro os corpos infantis, estes corpos são resistências. Podendo configurar-se em heterotopia, explicado por Fernando Pocahy (2014, p. 177), como sendo

[...] um espaço outro, lugar outro, não somente onde habitam os discursos ‘habilitantes’ e ‘desabilitante’, mas por onde temos a sorte de sairmos transformados – o corpo como experiência, o corpo como resistência, o corpo como obra de arte.

Podem ser (e muitas vezes o são) corpos contestadores, que possibilitam reinvenções das formas de ser, de se constituir e de experimentar tanto a si próprio como também o outro. Experiência esta que, assim como a emergência do cotidiano, tensiona e provoca a transformação.

O brincar na instituição de ensino pode ser tomado para pensarmos sobre o disciplinamento, a docilização e a subordinação da vida, que fazem com que os modos de “ser” sejam capturados e (de)formados para atender aos interesses institucionais – os processos de subjetivação e assujeitamento. Contudo, Pagni (2010, p. 25) afirma que a experiência não pode ser prevista, pois não é algo regular, e planejável, haja vista que ela “põe em risco o governo sobre os seus destinatários [as] diretos”.

É, então, nesse espaço que coloca em risco o governo, nas imprevisões e nas possibilidades de resistências, que a experiência vinda do brincar pode favorecer o olhar proposto por esta pesquisa. Pois, como Daniela Finco (2010, p. 13) afirma, “a brincadeira possui uma qualidade social de trocas, nela descobrem-se significados

compartilhados, (re)criam-se novos significados e encontra-se lugar para a experimentação e para a transgressão”.

O sujeito infantil que integra esse trabalho possui e é esse corpo que brinca consigo, com o outro e que, às vezes, não brinca. Ele se constitui nos processos educativos e expressa as marcas, os pontos, os contrapontos, as aproximações e os distanciamentos entre os discursos e as representações. Assumo aqui o sujeito na perspectiva foucaultiana, produzido em meio aos muitos discursos e relações de poder e que se constitui nos processos de subjetivação e dessubjetivação. Processos esses que, segundo Felipe Gabriel Ribeiro França (2013, p. 64), estão ligados ao conceito de experiência e atuam “arrancando o sujeito de si mesmo, instituindo pensamentos e ações, levando-a constituir-se enquanto objeto de conhecimento e a transformar seu próprio ser”. Produz subjetividades que promovem formas de ser, agir, sentir e compreender, fomentando assim “diferentes identidades, enquadramentos e ações” (ANJOS, 2013, p. 79).

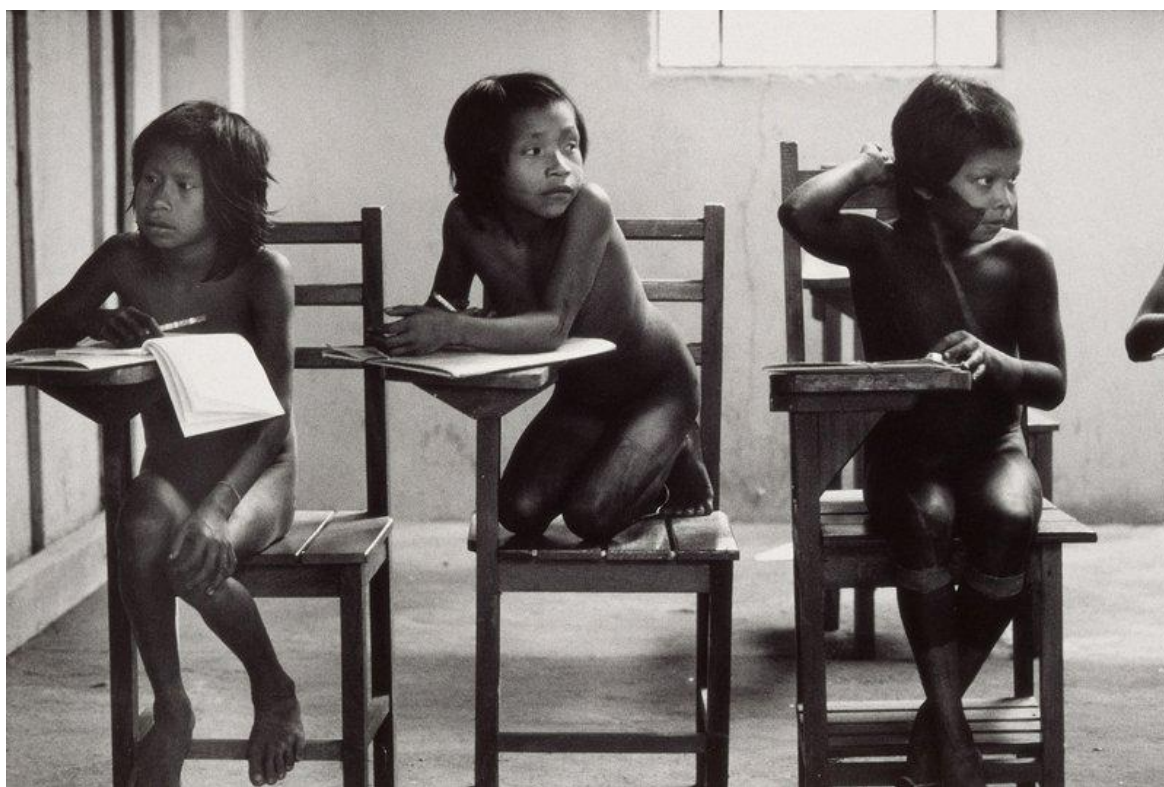
Foi através desse olhar sobre o brincar e a constituição de si que as observações se guiaram. As brincadeiras foram, nessa pesquisa, lentes para discutir a rotina, a docilização, o corpo, a relação com o outro e os muitos marcadores sociais que fazem parte das fluídas e múltiplas identidades. As infâncias, as crianças, o ser brincante e os brincares são componentes estruturantes do texto/roteiro que está nas próximas páginas. São eixos conforme os quais as problematizações ziguezaguearam, e por isso foi preciso evidenciar as perspectivas nas quais me amparo e que impregnaram as páginas posteriores.

Ao deslocar alguns termos do teatro, algumas marcações foram feitas e compuseram os atos com a intenção de evitar o surgimento da quarta parede para, assim, garantir a interação da leitora e do leitor com

as cenas. O desfecho, entretanto, levará não a um ato final, mas a um ato que extrapolará o roteiro e que se propagará, por detonar os questionamentos e os incômodos.

6. Ato I: Retina na rotina

Milton Guran, Escola Kayapó, aldeia Djetuktire, 1991.



Fonte: goo.gl/4iXSwK

6.1 Um parêntese: ser coadjuvante

Curingarei²⁸ neste ato. Meu lugar aqui é o de visitante. Aquela estrangeira que chega a um novo ambiente precisando aguçar os sentidos e atentar às informações para participar da rotina e fazer parte do grupo. Chegar alguns minutos antes do início das aulas e ficar junto à entrada principal da instituição fez com que o comportamento das crianças assim que chegavam à instituição fosse também parte do território observado. Aqueles minutos que antecediavam o sinal eram momentos em que, muitas vezes, elas estavam por si e para si: se auto-organizavam, conversavam, riam, abraçavam, brincavam, brigavam, movimentavam e relacionavam-se. As crianças se aglomeravam. Como não ocorrer brincadeira nessas condições?

Passar os dias acompanhando a rotina revelou que aquele cenário, aparentemente repetitivo, era dinâmico e novo, a cada visita. As bonecas e os heróis, assim como as cartinhas para jogar bafão, estavam sempre ali nas mãos das crianças. Os piques, o subir nas grades, a exploração do espaço, a procura por insetos e folhas e a interação com as crianças de outras turmas eram também recorrentes, porém sempre de um jeito novo, sem mesmice. Este fato, para mim, trazia novidades não só no dia-a-dia com as turmas, mas também nas anotações.

Pude ver o brincar não cooptado pela instituição apresentando suas próprias regras que, apesar de não serem ditas, pairavam por ali, inibindo ou incentivando comportamentos e ações. Vi o olhar do adulto

²⁸ Termo usado dentro do Teatro do Oprimido para designar a pessoa que intervém, media e estimula o diálogo entre plateia, atrizes e atores (CENTRO DE TEATRO DO OPRIMIDO, s/a).

que supervisionava, e também os escapes que aconteciam. Precisei imergir nos acontecimentos, conversar e me aproximar das crianças, pois minha postura estática causava estranhamento. Por isso me movimentei para estar aberta também à experiência que ali poderia surgir.

6.2 Retinas na rotina

Cinco vezes na semana, algumas horas por dia, espaços marcados e trilhas definidas. A ordinária rotina contém sujeitos que a produzem e que são produzidos por ela. Ela também contém vários/as “hora de...” e “cantinho de...”, que são as consolidações tangíveis do tempo e do espaço com suas delimitações. Porém, observar a partir do brincar mostrou que as fronteiras que determinam os trânsitos e os avisos que ditam a ação a ser feita podem ser burlados. Ver a rotina pelo viés da brincadeira mostrou que ela ziguezagueia e pediu novamente atenção aos detalhes, ao corpo que busca espaço para ser brincante e que resiste, fazendo do cotidiano um constante reinventar. Foi também um lugar fértil no qual as culturas infantis e a cultura lúdica se (re)criavam, e onde a dinâmica dos brincar, com sua inerente condição de imprevisibilidade, enchia o cotidiano de pequenas novidades.

São nessas amarras e afrouxamentos que o poder disciplinar se embrenha e se utiliza de muitas técnicas e estratégias para conseguir levar à docilização. O sinal é uma delas. Como consta na obra de Foucault (1987, p. 186), o sinal destina-se a “atrair de uma só vez todos os olhares dos escolares para o mestre e fazê-los ficar atentos ao que ele lhes quer comunicar”. Pode ser um som, um gesto e/ou também um

olhar. Os avisos sonoros disparados pelas campainhas indicam alguns inícios, fins, aonde ir e onde estar. Os sinais se interiorizam na rotina e agem sobre as atitudes das crianças. Surge a cena²⁹:

O sinal toca. Para além daquele som estridente, o que chama a atenção é a mudança brusca no comportamento das crianças. Dispersas na entrada da escola, ao escutarem o sinal, quase que instantaneamente, se organizam em fila ou já correm para se posicionarem no local onde todos os dias as professoras as aguardam para irem para as salas. Para chegar nesse local de espera, elas já passaram pelo portão principal e precisam atravessar um segundo portão. Ao cruzá-lo muitas se transformam. O corpo para de correr e entra naquela que é a primeira fila do dia. Essa transformação para algumas delas acontece no momento que ultrapassam o portão, outras se modificam na fila, há ainda aquelas que resistem e só dentro da sala que mudam, porém são poucas as que não se transformam daquele portão para dentro. (Diário de observações, 06/04/2016, p.141)

Algumas palavras ou até mesmo gestos –os sinais– faziam com que a brincadeira rompesse, e fosse retomado o objetivo dado pela professora. Contudo, trago a lupa para as atividades pedagógicas corriqueiras e sua –quase sempre– possibilidade de invenção de brincadeiras. Sejam cartelas para fazer as atividades da apostila ou tampinhas de garrafas que precisavam fazer virar letras, tudo poderia ser outra coisa para além do que foi determinado. Era eminente e contínua a vontade do brincar e, por isso, as solicitações de atenção

²⁹ Todas os trechos extraídos do diário de campo estão em itálico para destacá-los como cenas.

única sobre determinada atividade na maioria das vezes era boicotada. Nesses momentos ligeiros as crianças subvertiam a ordem através dos brincades.

Na próxima cena, chamo atenção para o cantinho da leitura (momento em que as crianças exploravam os livros, imaginavam as histórias e viam as ilustrações, pois ainda não faziam a leitura “alfabetizada”):

Nesse momento de leitura, um grupo de crianças resolveu usar os livros para outra finalidade. Não eram usados para ler, ver as figuras ou qualquer outro uso habitual. Eles foram sendo colocados de maneira que ficassem em pé. Um após o outro, foram vários estruturados assim. Em seguida, mais alguns foram colocados por cima destes, como uma cobertura ou telhado. As crianças expuseram o que estavam fazendo: era uma casa. Eram cuidadosas ao construírem, atentavam-se para que a estrutura não caísse. A professora, que estava em seu intervalo, retornou e no instante que comunicou que era iriam para o refeitório, sem pensar duas vezes, derrubaram tudo e foram para a fila. Tijolos no chão. A efemeridade da casa de papel (Diário de observações, 09/03/2016, p.101).

Mesmo com a rotina aparentemente engessada, as aberturas surgiam como resultado dos desequilíbrios provocados pelas acontecências, e/ou eram criadas pelas crianças por meio do brincar. Mais uma das cenas que retratou a invasão do corpo e sua gestualidade por intermédio do sinal foi a seguinte:

A ida ao parque, em todos os dias observados, era um dos momentos mais aguardados pelas crianças. É quando brincam mais livremente, com pouca intervenção da professora. Há uma

grande imersão no brincar, o imaginário evidencia-se. No meio das brincadeiras e conversas que compartilha, a professora se levanta e vai se dirigindo para o portão do parque. Com um aceno e a fala de “tchau!”, pouco a pouco as crianças formam a fila para voltarem para a sala. Calçam seus sapatos, limpam a poeira, tiram os pedaços de grama que estão na roupa e fila pronta (Diário de observações, 09/03/2016, p.105).

Não foram necessários gritos, nem repetições. Foi suficiente um gesto e uma frase. Havia aquilo que Foucault (1987) chamou de ritmo coletivo vindo do exterior, mas que adentra aos corpos. O controle sobre os corpos derivado da disciplina que, conforme Veiga-Neto (2006), é produtivo de práticas nos sujeitos e, portanto, se interliga com os processos de subjetivação.

As falas das professoras também podem ser agrupadas como sinais. Algumas frases foram muitas vezes repetidas em caráter imperativo, e diziam às crianças para “guardar a voz”, alertavam-nas de que elas iriam perder a vez e/ou exortavam-nas a “acalmar o coração”. A ordem dada não precisava de explicações ou explicitação de motivo. Era objetiva, evidente e elaborada dentro da disciplina, de maneira a, segundo Foucault (1987, p. 189), ocasionar o comportamento esperado. Contudo, essa relação não se fixava em estabilidades, nas quais só haveria lugar para imposições e obediências. Havia o trânsito, o confronto e a não submissão por parte das crianças, levando a mudanças nas estratégias das professoras ou outras educadoras responsáveis. Assim, para conseguir que a ordem fosse seguida, o brincar virava barganha pedagógica. A sala era vista como não sendo lugar e nem hora de brincadeira. As professoras diziam “é hora de ter atenção” e se houvesse insistência o nome seria escrito no quadro e, aí

sim, nada de brincar nem mesmo quando fosse, como elas costumavam dizer, a hora e o lugar.

O controle é minucioso e insistente, como já escreveu Foucault (1987), abrangendo o corpo em escalas ínfimas, fazendo um exame detalhado de seus movimentos, da temporalidade que possui e do local ou espaço em que se situa. Veiga-Neto (2006) descreve a disciplina como um tipo de poder que ordena, divide, adentra, permite, interdita e fabrica os sujeitos. Disciplina esta que se liga à vigilância, criando mais um mecanismo. Na análise foucaultiana, o olhar é também instrumento de ação do poder, e os espaços, assim como a distribuição das pessoas através deles, assimilam e permitem que esse olhar se estenda e atue. Durante o período que frequentei a escola, houve dias em que seis olhos adultos vigiavam tudo em uma mesma sala. E eram presenças percebidas e ponderadas pelas crianças, não sendo raros os momentos em que recorriam a esses adultos buscando a mediação dos conflitos.

A interiorização dos comportamentos, das normas, e a noção do olhar sobre suas ações fazem com que as próprias crianças se vigiem. Para Ana Maria Faccioli de Camargo (2007), o disciplinamento tem relação com a governamentalidade e o governo de si na produção dos sujeitos. Isso se evidenciava também, como expresso na cena a seguir.

As regras e acordos estabelecidos estão sob o olhar da professora, porém as próprias crianças auxiliam na vigilância, relembram as regras e até chamam atenção das outras. No dia em que receberam cataventos, puderam ir ao parque da escola para brincarem, contudo um dos meninos não recebeu por ter tido seu nome anotado no quadro devido ao seu comportamento. Junto com o impedimento ao brincar, veio o choro e a raiva. Brigou com os amigos que o chamaram de “bebê chorão”. Ele

não se conformou, e nas brechas nas quais escapava à vigilância, foi brincar no escorregador. Em uma dessas tentativas de “fuga”, sua corrida resultou em queda. Foi capturado. Sua tentativa de liberdade é lida como desobediência. “O L está doidão da cabeça”, disse uma das crianças, enquanto outra contava para a professora que ele havia saído do castigo. Sobre ele recaia não só o vigiar docente, mas também das outras crianças que o denunciaram (Diário de observações, 05/04/2016, p.139).

Mas essa vigilância e controle, por mais que sejam constantes, apontavam brechas nas quais as crianças se desviavam das imposições. As brincadeiras feitas por elas mostraram vários escapes e esquivas. Isso permitiu também problematizar a questão do espaço e da geometria das salas e outros locais que elas frequentavam. Se a sala se configurava geometricamente como um quadrado que possibilitava ao olhar estabelecer uma rede de controle (FOUCAULT, 1987), as crianças brincavam em um tipo de jogo de esconde-aparece. Se as técnicas de vigilância se multiplicavam e se readaptavam, as técnicas de escape também. As crianças eram sabidas nas artimanhas subversivas para o e do brincar, e habilmente as utilizavam para que ele acontecesse. A partir disso, ao trazer novamente os locais nos quais a observação ocorreu – quadras, refeitório, parques e entrada principal – foi possível identificar que se constituíram, de alguma forma, em espaços nos quais o olhar vigilante não conseguia abranger com tanta intensidade, apesar de pairar uma espécie de penumbra. Como pôde ser visto:

A rotina prevê que as crianças sejam levadas uma vez na semana para uma das quadras para poderem brincar em um espaço maior e aberto. Nela podem brincar com uma supervisão

menor da professora. Jogam bola, passeiam, brincam de diversas maneiras e com outras turmas. Contudo, em um dos dias, as brincadeiras não duraram muito para um grupo de crianças. Dentre os combinados, parecia haver um que as proibia de ficar na arquibancada. Porém, foi só chegarmos à quadra que várias foram para lá. Havia uma grande árvore e vários galhos estavam no chão. Não demorou muito, e elas pegaram esses galhos e os fizeram de varas de pescar. Tentavam pescar as folhas – peixes-folhas – batendo na árvore. O que começou com duas crianças, de repente se transformou em um grande grupo. Folhas espalhadas, galhos se quebrando, gritos e risadas. O olho que quase tudo vê é acompanhado por uma audição tão atenta quanto. A professora viu o que estavam fazendo e imediatamente interviu. Mandou que parassem, pois estavam “destruindo a escola”, e pediu que fizessem a fila. Todas “perderam a vez” e tiveram que se sentar próximo à professora para verem as outras crianças, que não estavam envolvidas no episódio da pesca, brincarem, e assim, aprenderem como se deve brincar (Diário de observações, 23/03/2016, p.123).

Para Maria Inês Petrucci Rosa (2007, p. 49) “o olhar disciplinador está sempre atento, olhando para cima e para baixo, intervindo continuamente. É perseverante, consequente, cotidiano e sistemático. É, acima de tudo, vigilante”. A cena anterior termina com captura, com o olhar disciplinador em ação, a fim de moldar como o brincar e corpo deveriam ser. Em contrapartida, há outros momentos que trazem possibilidades diferentes, as fugas:

O refeitório é outro lugar em que a vigilância dos adultos acontece bem de perto. Por várias turmas compartilharem esse

horário, várias professoras estão juntas ali. São muitos olhos sobre os muitos corpos. Porém, isso não impede as crianças de brincarem, é um brincar que tem como base a mesa da cantina, pois ficar na mesa é a norma. Enquanto estão ali lanchando, a comida faz parte das brincadeiras, embaixo da mesa tem pés esticados para tocar o colega que está no banco da frente, ou alguma criança cutucando as outras. Aproveitam a hora de entregar o prato para correrem, vão achando meios, reinventando suas brincadeiras. As crianças criam seus momentos de brincar mesmo quando o espaço é vigiado. Seja uma corrida para levar ou pegar o prato, ir para o chão, dançar, balançar no banco ou brincar com o seu corpo e com o do outro, a partir dos sentidos de tato, visão, audição, olfato. Mesmo com os avisos e advertências, continuam. Adaptam o seu ser brincante ao espaço, encontrando brechas entre os olhares de vigilância (Diário de observações, 29/03/2016, p.125).

Nesses muitos lugares, há ainda o da Educação Física. E na descrição que segue, há um elemento que expõe as táticas que elas – as crianças – vão desenvolvendo para se esgueirar do olhar.

Sexta-feira, dia do brinquedo e da Educação Física. Não deve surpreender que nesse dia sempre perguntam dezenas de vezes se vai ter Educação Física e quando será. Elas ficam ansiosas pelos 40 minutos dessa aula. Professor chega e a expressão delas não esconde o quanto estavam aguardando. Guardam o material e vão para a porta formar a fila para caminharem até a quadra. Sob o comando do professor, fila ordenada, mãos para trás e cantam em coro. Chegam à quadra, se posicionam na lateral para se alongarem e ouvirem a explicação e instruções

das atividades. Uma a uma executavam as tarefas dadas pelo professor. Aquelas que esperavam sua vez ficavam sentadas na lateral da quadra. Mas essa espera não era parada, pelo contrário. Gritavam, batiam palmas, torciam pelas que estavam realizando a atividade. Outras brincavam entre elas, faziam caretas, subiam umas nas outras, se empurravam, agarravam e até corriam. Mas sempre atentas se o professor estava olhando. Mesmo quando dito pelo professor que ficassem em seus lugares, elas não paravam. Continham o corpo e os risos até o momento em que o professor dava as costas. Ah! Quanta vida não acontecia quando ele se virava. Dar as costas tirava o olhar, permitia que cautelosamente -ou não- o espaço da linha da quadra que estavam sentadas não fosse mais limitante para seus corpos e movimentos. Eram pernas para cima, deitavam no chão, ficavam de cócoras e até pulavam (Diário de observações, 08/04/2016, p.150).

Existe um jeito permitido de/do brincar na instituição de Educação Infantil. De brincar, no que se refere ao controle sobre as formas, os lugares, os tempos e os sujeitos que podem ou não. Do brincar no qual, muitas vezes, só parece caber o que está institucionalizado, o que é útil e tem finalidade educacional legitimada. Uma forma de compreensão que se distancia daquilo que entendemos como prerrogativa do ser brincante. Isso contribui profundamente para a universalização do conceito de infância no ambiente educacional.

Para levantar mais inquietações, é preciso ainda denunciar dois elementos que se apresentaram fortemente nas minhas observações, são eles as filas e as grades. Foucault (1987) trata a questão da disposição em filas como uma arte da disciplina. Na instituição elas

foram a maneira na qual a circulação coletiva das turmas se dava. Ordem de tamanho, às vezes, ordem de chegada e sempre divisão por gênero. A fila variava, mas mantinha um alinhamento, uma linearidade e a presença das diferenças ficava indicada quase que somente nas subversões ou naquela fila que se organiza ainda do lado de fora do prédio. Como visto em campo:

A fila de fora, a inicial, não é aquela fila militarizada, rígida, silenciosa. Ali fora, nesse instante, tem a etiqueta de ser lugar para algumas brincadeiras. As crianças brincam com tudo que está ao redor delas. Na Amarelinha pintada no chão, conseguem brincar sem sair da fila. É nesse instante que também se aproximam para conversar, mostrar seus materiais, desenhos, brinquedos, contar histórias e também veem abertura para questionar sobre o que estou anotando, ou então, para qual sala irei (Diário de observações, 15/03/2016, p.111).

Essa cena permite o contraste ou a semelhança, em várias nuances, com esta outra:

Andar dentro do centro educacional parece só ser possível através das filas. O acesso às salas, aos parques, às quadras e aos refeitórios, é por meio delas. Tem a fila das meninas e a fila dos meninos. Entram e saem em fila. Algumas são mais alegres, com músicas, com exploração, outras são mais rígidas. Mãos para trás, passos firmes, corpo ereto e cantando em coro. Essas são mais difíceis das crianças subverterem, até porque o professor caminha olhando para elas, muitas vezes anda de frente para as crianças. Ainda assim, com toda a complexidade, em praticamente todas, ela se constitui como um lugar em que

acontece a brincadeira, lugar para a imaginação (Diário de observações, 11/03/2016, p.109).

A partir dos apontamentos de Foucault, pôr em fila permite escrutinar e tornar mais eficientes o tempo, o deslocamento e o controle sobre os corpos, acionando as técnicas para docilização da carne e da alma. Esse controle exercido nos espaços da instituição, e por ela, faz com que as e os estudantes, conforme Rosa (2007) aponta, aprendam os lugares autorizados e os que não são. São constatações que fazem atribuir à fila uma imagem de cerca, criadora de limites imaginários que pretendem dividir os corpos. Permanecendo ainda com esses conceitos atrelados à arte da distribuição, chamo as cenas que abordam as cercas e grades concretas, materiais. Elas só aparecem agora de maneira intencional. De certa forma, as duas cenas que contam sobre a grade e o portão da instituição são atravessadas por todas as técnicas e estratégias de disciplina e controle que foram conceitualmente apresentadas até aqui. Um adendo importante é que estes registros foram feitos durante os minutos prévios ao início da aula.

Segue a cena gaiolas e asas, “e era uma vez um passarinho voante.”³⁰

A menina vinha como passarinho. Ela saltitava e batia as asas. Sim, as asas. Quando se brinca, você é aquilo que se imagina ser. Há algumas batidas de asas atrás, estava a mãe que a levava e junto trazia a mochila do passarinho. Acompanhei seu voo com os olhos, e de repente parou. Era o portão de entrada da escola – ou talvez um portal. Ao adentrá-lo passarinho já não era, como voar com o peso da mochila segurando suas asas? Ou

³⁰ Trecho do texto Gaiolas e Asas, de Rubem Alves, do livro Gaiolas ou Asas – A Arte do Voo ou a Busca da Alegria de Aprender.

será que passarinho tem medo de grade e se camufla? (Diário de observações, 08/03/2016, p.101).

A grade precisava ser ultrapassada. Na brincadeira com os heróis, um deles acaba sendo derrubado para o outro lado, caiu em zona proibida para crianças e precisava ser resgatado. Ligeiramente uma das crianças salta a grade e o devolve para o companheiro, para assim poderem continuar a brincadeira. Continuariam, não fosse o olhar adulto que os alcançou e por infringirem as regras foram levados dali para o canto no qual a vigilância abrangia mais fortemente, no qual havia (super)visão (Diário de observações, 08/03/2016, p.101).

A partir do pensamento de Foucault, Maria Inês Petrucci Rosa (2007, p.48) aborda que na escola o controle, a vigilância e o conhecimento são formas da disciplina se manter em funcionamento, complementando que as “estratégias vão tentando moldar o cotidiano na direção da ordem instruída, do poder da disciplina nas instituições”. A primeira cena é rica, pois deixa à vista esse corpo que se transforma ao adentrar a escola. Escola que ainda, segundo Rosa (2007), alinha-se com o projeto moderno: adentra a passarinha, coloca peso em suas asas e limita seus voos. Ao idealizar a infância, o brincar e os sujeitos, submetendo-os ao seu molde, a instituição universaliza, homogeneiza e, com a racionalização totalitária, afasta a dimensão do sensível.

Volto a Foucault (1987, p. 163) para deixar claro que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Os corpos são atravessados minuciosamente pelo poder disciplinar e, novamente nas palavras do autor, “a disciplina é uma anatomia política do detalhe” (p. 166). Detalhes estruturais, sonoros, físicos e gestuais repletos de

intencionalidades que são, no micro e no macro, imbuídos da dimensão política. A rotina, que aparenta ser tão banal, diz o lugar e o não-lugar, quem é e quem não é, o período e o não período. Porém, como é relacional e não só detém, mas também é detida, acaba permitindo o meio, os meandros, o “entre” e o não previsto. Dito isso, o corpo que é penetrado, modelado e manipulado pelo poder também se produz. Até mesmo o poder disciplinar, que se utiliza do controle e da vigilância, trabalha no viés da multiplicação, direcionando forças para docilizar e tornar o corpo útil e eficaz (FOUCAULT, 1987).

A produtividade, a capilaridade e o exercício do poder abrem possibilidade de resistência. Como Camargo (2007, p.53) apresenta, “esse entendimento abre possibilidades, até então não pensadas, de resistirmos aos disciplinamentos ‘impostos’ a quem participa da vida escolar”. Tal visão permite pensar a rotina e seu cotidiano não somente como aprisionamento, mas como lugar de reinvenção e de criação, como Rosa (2007) afirma. Faz com que as grades sejam ultrapassadas, e com que o alinhamento e ordem das filas possam ser desarranjados.

Nessa perspectiva é que as brincadeiras das crianças subvertem a ordem e se constituem como possibilidade de experiência, dialogando com os processos de subjetivação e dessubjetivação. As crianças criam formas de brincar, reconfiguram as situações e as transportam para si. Como observado nas cenas apresentadas, elas usam os materiais e os brinquedos de outras formas, a exemplo dos livros que viraram tijolos; burlam a vigilância e escapam dos castigos que proibiam o brincar, indo para o escorregador; esquivam-se dos olhares vigilantes, adaptando-se para que a brincadeira aconteça; transtornam as filas, achando maneiras de produzir seu próprio universo lúdico nelas.

A subversão, a provocação, a desordem e o poder de arrebatamento que o brincar possui incita a resistir à docilização, às conformações. O estar junto habitualmente, o ser sujeito ativo coletivamente ou individualmente, a interação com seus pares, o compartilhar e produzir suas criações são acontecimentos que fazem parte da cultura da infância, como explicita Maria Carmen Silveira Barbosa (2014) a partir das concepções de William Corsaro. As culturas infantis são o que as crianças realizam e produzem quando expressam suas formas de brincar, e isso abrange aquelas que não estão institucionalizadas, que acontecem nos entremeios, nas fugas. Essas culturas articulam-se com a perspectiva foucaultiana de resistência e exercício do poder, são produtivas e positivas.

Os brincares podem ser encurralados nas grades curriculares - que os reduzem e limitam - ou serem contemplados dentro das matrizes curriculares como um dispositivo pedagógico que potencializa as artes do fazer e instiga as produções das culturas infantis. Em ambos os casos, são práticas que modelam os sujeitos, contudo com intencionalidades bastante divergentes, pois assumirão a rotina como repressão ou criação. Na citação que Camargo faz de Souza Dias (2007), fica registrado o ciclo que interliga o ato de criar, pensar e problematizar, uma vez que é a partir daí que há lugar para o encontro com as muitas infâncias e crianças, não mais as homogeneizando, mas reconhecendo-as na estrangeiridade do outro.

Encarar os perigos do cotidiano, como Foucault (1995 apud CAMARGO, 2007) expõe e, assim, entendê-lo como não estático, faz com que nos coloquemos alertas. Mais que isso, auxilia a fazer escolhas políticas e éticas no que diz respeito aos modos de agir com as crianças,

a fim de que os processos de subjetivação façam destes corpos heterotopias, ou seja, lugares de transformação.

Esse corpo que a música³¹ questiona, “que corpo é esse que já não se aguenta?” e que, contudo, “resiste ao limiar”. “Que desaba sobre si” as “suas torres de vigia”, “que desaba sobre si músculos e ossos, poros e narinas, olhos e joelhos, seios, costas, cataratas”. “Que corpo é esse?”, pergunta a canção, “que pulsa, escuta, expulsa, abraça, expelle, comporta, adequa, contém, desarruma!”. “O corpo ocupa! O corpo não é culpa!”, a música poetiza. Sobre ele recai a culpa. É também espaço para ser e não ser, não ser ou ser. E segue interrogando: “Que corpo é esse? Que protege, reage, que é origem e que é passagem”. Corpo que não se aguenta, “e se esgota, e não se resgata”. É tensão, é complexidade, é paradoxo. Corpo brincante, político, histórico, social, cultural e tecido nos discursos. E que “aqui, por enquanto, é tudo ainda”, resistindo-existindo-(sobre)vivendo-extingui(n)do.

³¹“O corpo, a culpa, o espaço”, do álbum *Grão do Corpo*, 2014, composta por Fernando Anitelli e interpretada pelo grupo O Teatro Mágico.

7. Ato II: Marcas e Subjetividades

Ian, Otto Stupakoff, 1963



Fonte: <https://goo.gl/L4Y6ef>

Dando prosseguimento à argumentação, é importante retomar aquilo que já foi exposto e tratado anteriormente no texto, ou seja, que o poder disciplinar vigia, regula, controla e dociliza os sujeitos e seus corpos. Durante as observações foi possível constatar que a instituição escolar, utilizando-se de seus espaços, polícia, disciplina e produz as subjetividades (HALL, 1992). Foucault aborda o processo de subjetivação problematizando como as relações do indivíduo consigo mesmo são permeadas pelos poderes, saberes e verdades. Também nessa direção, Edgardo Castro (2009, p. 408) conclui que o sujeito é “efeito de uma constituição”.

As práticas de constituição de sujeito, ou modos de subjetivação, são, conforme Castro (2009), a maneira como o sujeito é objetivado a partir da sua inserção dentro das relações de poder e saber. Relações que não são tranquilas e estáticas, mas sim jogos de verdades que instituem a criança, a infância, a escola, a professora e o brincar em determinados contextos históricos e socioculturais. Acabam assim por refutar ou acolher as multiplicidades e as diferenças.

As cenas que constam neste ato têm como eixo as marcas que recaem sobre as produções das identidades e das diferenças. Essas marcas, quando são pensadas como integradas ao processo pedagógico, definem o que “eu sou”, ou seja, as identidades. Do contrário, as diferenças se caracterizam pelo que “eu não sou”. Nesse contexto, Tomaz Tadeu da Silva (2000) ressalta que as identidades são comumente afirmações positivas, tomadas como normas, que definem também o que não se é, pois ao definirmos o que somos, também definimos o que não somos. Nessa acepção de “normal”, estreitamente ligada ao *mesmo* ou ao qual *eu* pertença, cria-se a determinação de tudo aquilo que é diferente. Convém sublinhar que a perspectiva

apresentada por esse autor foi desenvolvida a partir do conceito de *différance* de Jacques Derrida, no qual “tem-se que a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (p. 74). Ambos os conceitos estão absorvidos pela linguagem e os significados lhes são atribuídos por processos de diferenciação. Assim, identidade e diferença estão inseridas no campo político e suas significações estão atreladas às disputas e vinculadas às relações de poder (SILVA, 2000).

Logo, as marcas estabelecidas que classificam determinados sujeitos como normais são aceitáveis e se configuram como características que devem ser desejadas. Todas as outras, as diferentes e que fogem ao padrão, estão hierarquicamente abaixo delas e devem buscar alcançá-las. Estão instituídos os binarismos e suas oposições de valor, hierarquia e aceitação. Por assumir seus sentidos como sendo atravessados pelas relações de poder, temos que

A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar a aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição (SILVA, 2000, p. 95).

O normal e o padrão são assim produzidos e a matriz curricular das instituições de ensino acaba por organizar, determinar e incitar isso em suas práticas cotidianas com as crianças. Os documentos e a estrutura arquitetônica deixam as marcas e os traços que desejam, de forma a produzir nos sujeitos determinadas identidades, ao passo que excluem, alijam e subalternizam as diferenças.

Na CMEI em que a pesquisa ocorreu, as marcas que se referem ao gênero foram as mais evidentes, porém, as dimensões da sexualidade, religião e étnico-racial também perpassaram as situações.

Identifiquei nos brincar essas normatizações e o reforço de padrões, contudo as transgressões também estiveram sempre presentes. Vale ressaltar que as crianças são atravessadas por inúmeras identidades e inseridas numa instituição que tem como característica a homogeneização, a normalização e uniformização. Como resistir? Como enfrentar esses processos?

Maria Celeste de Moura Andrade (2007) afirma que as identidades e as diferenças não podem ser compreendidas como algo que se mantém na fixidez, no universal e na essência. A autora contribui dizendo que a elas só cabem ser entendidas como processo de produção. É partindo da perspectiva de romper com a idealização de um sujeito universal, fixo e completo que no interior das brincadeiras são forjados modos e práticas de constituição de si. Práticas que traduzem as fôrmas que a instituição de ensino quer ter e que produzem o sujeito, assim como os múltiplos itinerários que ele percorre em meio a sua história e que o transformam (CASTRO, 2009).

Straub (2002) relacionar esses conceitos, destaca que o exercício de brincar e o jogar - o que ele nomina de práticas lúdicas - faz parte do processo de tornar-se sujeito. Ele ainda lembra que, segundo Foucault, ser sujeito é sempre estar subjugado e isso sempre se relaciona com o poder. No contexto dessas práticas lúdicas, o brincar espontâneo e o brincar dirigido carregam as reverberações das condutas normatizadas e das expectativas do cumprimento de papéis sociais delimitados por fronteiras de gênero. Muitas vezes há assimilação da norma pelas crianças como sendo a forma “correta” de ser.

Os meandros das matrizes curriculares, os impedimentos ou os discursos sobre as diferenças e as identidades definem, de um lado, o

que deve ser aceito e incluso, de outro, determinam o que deve ser repellido e punido como anormalidade. O grande problema é que algumas formas de subjetividade se sobrepõem a outras devido aos vetores de força que tensionam a relação entre identidade e diferença, como podemos notar na cena abaixo.

Na fila que percorre os corredores que levam às salas, os meninos que brincam tocando o corpo do outro, mexendo nos cabelos e bonés, também vão conversando sobre diversos assuntos. Um desses assuntos foi o cabelo de um dos colegas. Esse colega tem um cabelo comprido e cacheado, diferente da grande maioria da turma que possui cabelos cortados mais baixos. Foi quando um deles gritou: “RF tem cabelo de mulher!” (Diário de observações, 01/04/2016, p.137).

A professora trouxe um jogo no qual as crianças ficariam de olhos vendados e através do toque deveriam descobrir qual colega estava a sua frente. A primeira pergunta feita para que a criança tentasse descobrir se referia se era uma menina ou um menino. Uma das características que as crianças se concentravam para tentar adivinhar era o cabelo. A professora perguntou para elas: Por que a gente sabe que é menino ou menina? A resposta das crianças foi que ao sentir o cabelo sabiam diferenciar. E foi complementado pela professora, “as meninas, geralmente, tem cabelo comprido”. (Diário de observações, 10/03/2016, p.106).

Essas duas cenas geram problematizações a respeito dos conceitos já anunciados anteriormente. Na primeira cena, as próprias crianças apontam uma característica que para elas não cabia a um menino. E na segunda, aparece o reforço de que ter cabelo comprido é

algo mais comum em meninas. Novamente Straub (2002) contribui para pensar sobre isso ao ressaltar que as crianças são alvo do controle das/os suas/eus parceiras/os de sala no momento em que são corrigidas e vigiadas por eles/as. Seja pelo não questionamento que determina o ser de menina ou menino pelo atributo do cabelo comprido, caindo em um binarismo que impede a multiplicidade, seja pela coerção que recai sobre o diferente. Em ambas as situações as posturas do/a educador/a estiveram entrelaçadas e foram constatadas nos espaços da instituição investigada, levando à normalização e reforçando determinados estereótipos. Seguindo essa direção, Paula Regina Costa Ribeiro (2014) compreende que “ao instituir e demarcar o que é normal e aceito nesse espaço, a instituição escolar produz classificações e demarcações de anormalidade” (p.124).

E na distinção entre feminino e masculino, observei em diversos momentos o reforço de que pertence à mulher o feminino e ao homem, o masculino. Na esteira dessas fronteiras as cenas se desenrolam.

Uma das atividades da apostila solicitava que as crianças separassem as figuras que continham brinquedos que gostavam daquelas que representavam os que não gostavam. As figuras eram de peteca, blocos de montar, corda, bicicleta, xadrez, boneca, quebra-cabeça, cobrinha, carrinho e dominó. Algumas falas que surgiram durante a atividade:

- Eca! Boneca! – disse um dos meninos.

- Gosto de caminhão! – fala de uma das garotas.

-Alguns brinquedos são de meninas, outros de meninos, alguns de meninas e de meninos. – palavras da professora.

Uma das crianças diz “Gosto de todos!”.

Um menino diz que “Não gosto de boneca de menina, só de boneco de homem” (Diário de observações, 05/04/2016, p.138).

Em outro momento, uma professora substituta assumiu a turma por uma aula. Nesse dia uma das meninas estava bem introspectiva, quieta, recusou a brincadeira. Ao notar isso, essa professora se aproximou dela e começou a conversar, procurando saber se estava tudo bem. Ao terminar a conversar, pediu para a menina dar um sorriso e disse “Meninas têm que sorrir” (Diário de observações, 11/03/2016, p.109).

Esses são dizeres que inserem as crianças em modelos polarizados e hierárquicos. É preciso considerar que as falas das professoras são práticas disciplinares que investem nos corpos e nas subjetividades das crianças³².

Nas cenas descritas há o atrelar entre as brincadeiras, brinquedos e a gestualidade esperada de acordo com sexo biológico e as imposições sociais atribuídas a ele (RIBEIRO, 2014). Essas intervenções são guiadas com a intenção de formar crianças para se adaptarem aos códigos culturais estabelecidos na sociedade e essas práticas estão embrenhadas no currículo. Conforme Márcio Danelon (2015), o currículo não é neutro e produz subjetividades ao sistematizar o conhecimento e controlar detalhadamente o que consta e o que não deve constar nele. Segundo o autor, no currículo estão expressos modelos a serem alcançados, os valores, os conhecimentos e a visão de

³² É importante ressaltar que as professoras também são alvo de disciplinamentos e controle, pois estão sob determinações e normas de setores administrativos e pedagógicos, além de documentos e apostilas que interferem em suas práticas. Portanto, o pensamento aqui não se mantém atribuindo valor moral ao trabalho das docentes, mas sim apontando como as ações, planejamentos e discursos são construídos em disputas nas relações de poder e recaem sobre todas e todos.

mundo necessários para que tais modelos se efetivem. Esta percepção vem ao encontro do que as cenas permitem refletir.

Aparece na cena a seguir a segregação de uma criança que pertence a um gênero ou a outro, por causa da concepção linear de masculino-homem e feminino-mulher imbricada na fala e na postura da professora. Fica explícito que existem alguns brinquedos e brincadeiras que são considerados somente de determinado sexo e gênero. E isso perpassou os brincares inúmeras vezes, tais como as cenas seguintes confirmam:

A configuração do ambiente da sala e dos brinquedos que estão ali é também uma variável que influencia os acontecimentos. Havia uma geladeira de brinquedo na sala que, na maioria dos dias em que o brincar não era direcionado, se encontrava no local que recorrentemente um grupo das meninas se reunia. Do lado oposto, se formava em quase todos os dias observados, o grupo dos meninos. Apenas uma ou outra criança transitava entre os grupos. Quando um deles se aproximou do grupo das meninas, imediatamente a educadora que os acompanhava disse “Deixa as meninas brincarem” e que não fossem para o espaço que elas estavam. Foi então que ele começou a conversar com a educadora sobre quem podia brincar com a geladeira, pois ela afirmava que os meninos não poderiam brincar com a geladeira e por isso não deviam ir até aquele espaço da sala. Para demonstrar que os meninos também podiam brincar, citou um amigo que sempre usava a geladeira em suas brincadeiras. Porém, mesmo com os argumentos do menino a educadora insistiu em dizer que não podia e que o canto era das meninas (Diário de observações, 16/03/2016, p.115).

Uma das atividades rotineiras na sala é o brincar com a massa de modelar. A professora distribuiu as cores aleatoriamente. Foi quando um dos meninos a questionou sobre a cor que havia recebido, ele queria trocar, pois queria uma “cor de menino”. A professora conversou com ele e disse que as cores não são separadas, de forma que, umas sejam para meninas e outras para meninos. Ele entendeu e permaneceu com sua massa de modelar (Diário de observações, 10/03/2016, p.106).

Esses são exemplos de discursos que impregnam as ações dentro da instituição e representam a força do currículo e das práticas pedagógicas normatizadoras. Sendo assim, Márcio Caetano (2014, p. 42) escreve que o currículo incide sobre o corpo, faz “verdadeiras ‘incisões’ na carne”. O currículo é uma das formas de governo que as instituições de ensino apresentam para controle e vigilância, para disciplinar. Frequentemente estão sutilmente velados no currículo, mas isso não reduz o impacto e a violência que podem gerar. Quando esses poderes e governos articulados nos dispositivos pedagógicos tomam os corpos e as identidades eles passam a ser o alvo de modelação e moldagem, como Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (2014) instiga a pensar. Assim, o outro, o diferente, sofre tentativa de captura para se tornar “o mesmo”. Essas tentativas de captura ou técnicas de governo vão incidindo de tal forma na constituição e nas práticas de si, que passam a serem exercidas e assimiladas pelos sujeitos, assujeitando-os.

Nas cenas a seguir, as crianças não receberam nenhuma orientação quanto às formas de agir, mas mesmo assim se mantiveram separadas por grupos, e acabaram por reproduzir as fronteiras cravadas sobre o feminino e o masculino.

As crianças chegam ao refeitório em duas filas, a de meninas e a de meninos, ao se dirigirem a mesa elas mantêm essa configuração. De um lado da mesa sentam as meninas e do outro os meninos. São poucos os que mudam de lugar e se misturam. É um fato que acontece recorrentemente nas idas ao refeitório (Diário de observações, 30/03/2016, p.127).

A interação entre as crianças se dava de variadas formas. Ao mesmo tempo em que muitos brincavam juntos trocando cuidados com os cabelos brincando de salão, ou então fazendo construções de casinhas com blocos, outros grupos dividiam nitidamente o brincar, no qual as meninas ficavam com as bonecas, e os meninos com os carrinhos (Diário de observações, 29/03/2016, p.125).

Sexta-feira, pós-refeitório, hora de brincar no parque com os brinquedos que trouxeram de casa e também com os da própria sala. Um dos meninos brinca com a casinha de bonecas. Até que um colega diz que o brinquedo é de menina e “você não é menina!”. Esse colega, então, retira o brinquedo e dá para as meninas. O menino que brincava começa a chorar e diz “Ah, eu quero a casinha”, porém sem poder brincar, ele apenas a vê com as meninas de longe e passa a brincar de carrinho. Depois de um tempo, ele está sentado, com braços e pernas cruzados, cabeça baixa, encolhido, enquanto todas as outras crianças brincam ao redor. De repente, levanta e vai até o local que as meninas brincam com a casinha que estava com ele, mas só observa (Diário de observações, 08/04/2016, p.148).

Essa rigidez condiciona as crianças a compreenderem as masculinidades e as feminilidades de um único modo, restringindo

outras possibilidades de viver o masculino e o feminino na sociedade. Esses condicionamentos vão construindo binarismos que invadem lugares, práticas e brincades, limitando quem pode a partir do sexo a que pertence. E as cenas continuam apresentando isso.

Na quadra os grupos que se formam são bem heterogêneos. Existem alguns que são somente com meninos, outros só com meninas, mas a maioria dos grupos é mista. As configurações e tipos de brincadeiras se alteram a todo instante, assim como quem participa delas. Foi em uma dessas alterações que um dos meninos não ficou satisfeito. Esbravejou porque uma das meninas o “atrapalhou” quando foi chutar a bola. Ele disse que não era para elas estarem na quadra, pois “futebol não é coisa de menina” (Diário de observações, 23/03/2016, p.123).

A casinha é um dos brinquedos do parque que é muito explorado pelas meninas. Mas não há empecilhos para que os meninos possam utilizá-la. Porém, no meio da brincadeira um dos meninos se aproxima, e uma delas diz “não é lugar de menino aqui” (Diário de observações, 31/03/2016, p.130).

A quadra fica sendo o não-lugar das meninas e a casinha o não-lugar dos meninos. Fica evidente a naturalização de algo que é construção social, o gênero. Ele é produzido nos entrelaçares das regras sociais e fincado nas experiências das pessoas, como evidencia Joan Scott (1995). Dessa forma, e a partir do que Scott permite refletir o:

Gênero está imerso nas relações de poder e reverbera em inúmeras esferas da vida em sociedade. Não é causalidade, mas sim uma construção social, que impõe determinados papéis às pessoas e determinadas formas de ser e agir. É um campo de tensão, está na arena de disputa dos campos de forças (PERPÉTUO, 2015, p.6).

Pertencer a um padrão ou modelo rígido cerceia as experiências e poda as possibilidades de problematizar isso com as crianças, colonizando seus corpos e seus desejos. Limitar a experiência das crianças restringe os processos de subjetivação que almejam a liberdade e o governo de si.

Nesse sentido, os brincares não foram apenas momentos de reprodução e de imposição dos padrões normativos, uma vez que as cenas trouxeram constantemente a tensão e o jogo de forças existentes entre identidades e diferenças. Se revisitarmos as passagens poderemos notar as brechas e as resistências criadas pelas crianças investigadas.

O cotidiano está aberto para possibilidades, para as novidades das acontecências que desestabilizam o enquadrar das “grades” curriculares, a rigidez das regras, as imposições e as repressões. As cenas prosseguem.

Novamente o intervalo de café é cenário para algumas cenas. O brincar livre multiplica os acontecimentos. “Vamos para o foguete?”, convida um dos meninos a amiga. Ele chama mais um colega e montam um grupo para entrar no foguete. No outro canto, um menino e uma menina brincam com uma boneca e vão dar banho no bebê. Juntos eles cuidam da boneca. “Vou lá buscar a comida”, ele diz (Diário de observações, 01/04/2016, p.134).

Em um dos dias de intervalo para o café da professora, antes de sair ela colocou vários cestos com brinquedos sobre as mesas das crianças. Uma das mesas ganhou uma cestinha que continha bonecas e apetrechos de casa e beleza. Essa mesa era composta somente por meninos, e eles interagiram, brincaram e

inventaram histórias com os brinquedos que receberam. Nesse grupo estava a criança que reclamou da cor de sua massinha, alegando que não era cor de menino. Curiosamente, dessa vez, sem qualquer resistência, ele brincou sem nenhum questionamento com as bonecas e demais brinquedos (Diário de observações, 15/03/2016, p. 111).

Esse espaço das brincadeiras não direcionadas, do brincar livre, que nega estruturas fechadas e busca fluidez, permite a experiência. E como Marcelo Faria dos Anjos (2013, p.81) expõe, “nas experiências somos tomados por encontros intensivos com as coisas e com os espaços”. O brincar junto, sem os pesos do binarismo de gênero, permite que o grupo composto de forma múltipla viaje em seu foguete e dê vazão ao imaginário, sem que cautelas, inseguranças e empecilhos bloqueiem seu passeio. São nessas condições que os sujeitos se transformam e são tocados, pois praticam a liberdade atrelada à ética advinda do apropriar-se de sua própria vida – o governo de si (ANJOS, 2013).

Edgardo Castro (2009) e também Judith Revel (2005), ao abordarem a noção de governamentalidade em Foucault, dizem que esse conceito abarca um encontro de técnicas. Tanto daquelas de dominação, que se exercem sobre outras pessoas, quanto às técnicas de si, ou cuidado de si. Isso faz com que este conceito esteja vinculado à constituição de si próprio.

Os seres brincantes são estes que se permitem experienciar, como explicitado nessas últimas cenas. Usam o brincar como um espaço voluntário, no qual há receptividade ao que chega e não existe risco de estar com o estrangeiro. Por isso, são figuras de escape, de não linearidade e não normatividade, que assumem a seriedade do não-

sério. O que anuncia sua aparição é o compromisso ético com a liberdade, a possibilidade de governamentalidade e do cuidado de si. São nessas articulações que ocorrem o escapulir. Escapolem da captura do brincar, da infância, das fechaduras e limitações das identidades e modos dos de ser e estar no mundo.

O brincar, como prática institucionalizada, pode ser fomentador de ações, reflexões e de diferentes modos de constituição de si. Constitui-se uma das vias que, somadas a muitas outras, inscreve o jogo/brincadeira no campo minado das identidades e das políticas das diferenças dentro dos espaços educacionais. Deste modo, optar em dar destaque ao que acontece nos detalhes do brincar é entender que esse artefato cultural, imbricado à prática pedagógica, está inscrito na política das relações de poder e repercute nas subjetividades.

Como lembra Straub (2002), ver as brincadeiras como meio de resistir ao cotidiano implica ir na contramão da domesticação dos corpos e desejos, abrindo lugar para o corpo contestador. E assim como Danelon (2015, p. 238) sugere, “fazer de si mesmo algo diferente do que lhe foi feito. Assim sendo, há sempre a possibilidade de ultrapassamento por parte do ser humano das formas de governo, num exercício de liberdade”.

7.1 Outros fragmentos do cotidiano: as dimensões étnico-raciais, as sexualidades e a religiosidade

Os muitos excertos surgidos no cotidiano acompanhando as crianças, e expostos até aqui, são apenas fagulhas para iniciarmos a combustão do pensar sobre a abordagem das diferenças. Além também possibilitarem a problematização das multiplicidades dos currículos e

dos projetos políticos pedagógicos da Educação Infantil, sobretudo das brincadeiras e dos jogos que aí se desenrolam. Esses brincares foram atravessados pelas questões de gênero, mas também por outras relacionadas às dimensões étnico-raciais, das sexualidades e da religiosidade. Esses marcadores sociais das diferenças foram evidenciados em vários momentos e demandavam atenção especial por parte das professoras observadas. Porém, foram várias as situações em que essas cenas foram silenciadas no cotidiano da instituição escolar. Isso corroborou para que ideias cristalizadas, estigmas e preconceitos permanecessem no interior do ambiente que possui como princípio ético ser local de respeito “às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2010, p.16).

Pelo tempo disponibilizado, o aprofundamento de todas essas questões seria uma pretensão inatingível. Contudo, de forma sucinta, descrevo algumas cenas que emergiram ininterruptamente e poderiam ser incorporadas e problematizadas nas discussões e práticas pedagógicas. Assim, se segue...

No meio de uma explicação de atividade as crianças começam a conversar entre si, e uma delas diz que o menino que estava sentado próximo vai ser seu amigo. Imediatamente, o outro menino que também estava na mesa diz que ela é uma menina, e questiona o colega “Você vai ser amigo de menina?”. Nesse momento, outra menina logo responde pelo garoto, afirmando que ele vai ser seu amigo, e ele complementa “homem gosta de menina e mulher, de homem”. Pronunciam mais algumas palavras que, infelizmente, perco em meio à explicação da professora, depois o diálogo se perde quando voltam a atenção para a atividade (Diário de observações, 30/03/2016, p.126).

As associações que as crianças estabelecem com as questões das sexualidades surgem em vários momentos, como no descrito acima. São toques, carícias, beijos e tantas outras descobertas que se inserem nas percepções que as crianças estão construindo sobre seus corpos e que são afetadas pela pedagogia e concepção de sexualidade adotada pelas professoras e professores.

A temática referente às sexualidades na Educação Infantil, apesar de ser denso alvo de estudo e pesquisa, ainda provoca estranhamentos e até mesmo desconfortos no ambiente educacional, mas não deixa de ser fascinante, como argumenta Jimena Furlani (2007). A sexualidade é tomada por muitas pedagogias. Guacira Louro (2000) revela as muitas faces em que ela é cooptada, com destaque para os discursos produzidos sobre determinadas formas naturais e inerentes ao humano, à vida adulta e às relações sexuais que, contudo, são plurais, Atravessada por processos culturais e entremeada no campo político, a sexualidade é entendida como um dispositivo histórico e uma invenção social.

Trazer para o currículo e para as práticas pedagógicas essa perspectiva de que a sexualidade não é pré-determinada, e de cunho natural, gera desestabilizações das certezas e dos questionamento daquilo que é dito “normal”. É tratar do que Furlani (2007, p. 276) chama de monstros curriculares, que são temas atravessados “pela polêmica, pela provisoriedade, pela normatização, pelo olhar moral, pela regulação social”. Além disso, é preciso ainda considerar que, conforme Ana Maria Faccioli de Camargo e Cláudia Maria Ribeiro (1999, p.58) expõem, as crianças como “seres sexuados que manifestam espontaneamente sua sexualidade e desenvolvem suas teorias sexuais [...]”. Apesar de ter legitimidade nos documentos oficiais da Educação Infantil, ainda há

barreiras que fazem forte linha de frente à inserção da educação para as sexualidades de uma maneira que contemple um currículo da diferença e estimule o sair da “norma”, como defende Tomaz Tadeu da Silva (2000).

Da mesma maneira, as relações étnico-raciais e a pluralidade religiosa, que estão contempladas nas leis e diretrizes mesmo que de forma superficial e em alguns pequenos trechos, não foram abordadas intencionalmente nas práticas pedagógicas durante as observações. Para ilustrar esse debate, segue a próxima cena.

A sexta-feira é dia em que as crianças podem levar um brinquedo de casa. Nesse dia entre os vários brinquedos, chamou minha atenção a boneca bebê que uma das crianças levou. Em todo o tempo que estive acompanhando as turmas foi a única boneca negra que vi na instituição. Em outro dia, essa mesma menina, durante uma atividade que pedia que desenhassem sua família, fez seus parentes e desenhou a avó com a caneta preta. Em seguida disse “essa é a minha avó. Minha avó é preta e o cabelo dela é desse jeito”, apontando para o cabelo com penteado black power (Diário de observações, 30/03/2016, p.127).

Durante a estadia e o acompanhamento das turmas na instituição, as questões étnico-raciais, assim como a pluralidade religiosa, não foram tematizadas nenhuma vez pelas educadoras. Em contrapartida, as orientações dos documentos oficiais (BRASIL, 2010) explicitam a relação que deve ser mantida entre a cultura local e as práticas de ensino. Encontram-se dispostas entre seus objetivos e princípios, indicações do que é necessário às/aos educadoras/os:

- Permitir que haja ampliação das referências identitárias por meio do contato com diversos grupos culturais;

- romper com relações de dominação, entre elas étnico-racial e religiosa;
- e, valorização, reconhecimento e promoção do respeito às culturas afro-brasileiras e africanas.

No entanto, Rosemeire Aparecida de Oliveira e Andrêsa Helena de Lima (2015) evidenciam que ter leis e diretrizes que contemplem ações de valorização e reconhecimento da cultura e da comunidade afro-brasileira não trazem garantias de que na prática diária, dentro das instituições educacionais, elas se efetivem. Nilma Lino Gomes (2003) ressalta que trazer uma perspectiva que valorize o que advém da negritude é um desafio, visto que nas relações sociais e históricas foram inúmeros e enfáticos os discursos que atrelavam ao ser negro ou negra um caráter depreciativo. A autora também considera a escola como local que, além dos saberes formais, veicula preconceitos, valores e crenças. Nessa nuance que o que consta, ou não, nos processos formativos reverbera nas concepções sobre a negritude. Novamente são invisibilizações e omissões que geram a manutenção da exclusão, da discriminação e das violências.

Com relação à pluralidade religiosa, foi mantido o silêncio sobre as muitas religiões existentes e as múltiplas formas de manifestação da religiosidade. O não dito expressa muito e se alia ao dito que faz parte da rotina educacional, tais como nos casos das orações que presenciei todos os dias nas salas com as crianças e da exposição de artefatos religiosos localizados nas repartições administrativas. Dessa forma, são vários os elementos que se unem e comunicam o discurso que os sustentam. Convém ressaltar, que isto refere-se a uma instituição pública que deveria manter a laicidade, entretanto foi identificado o

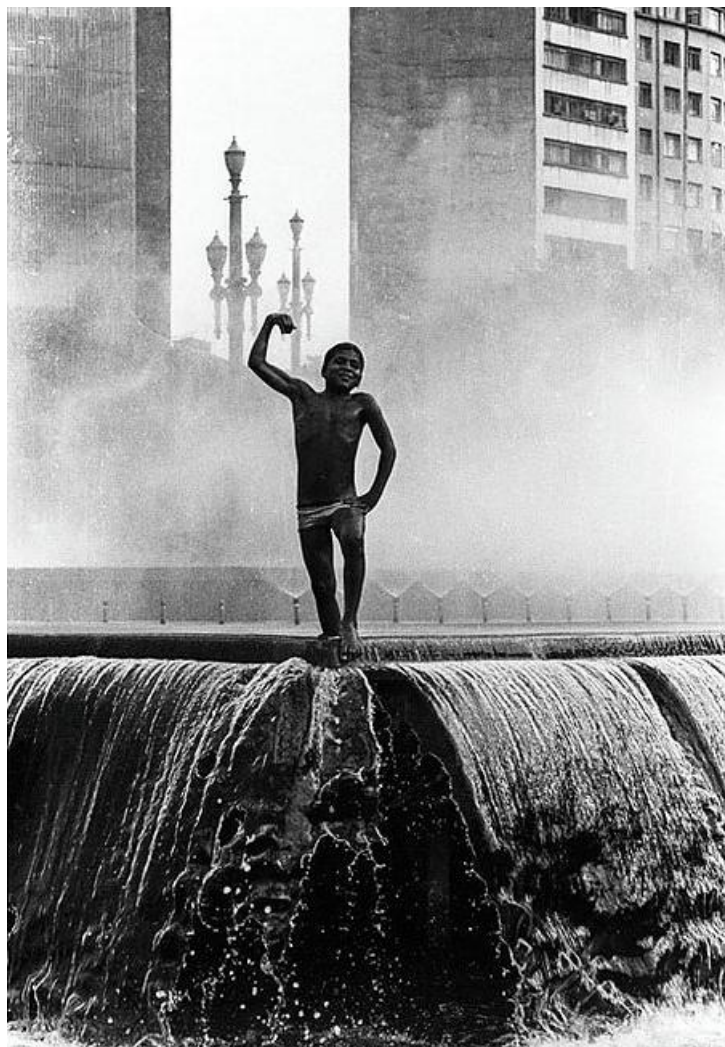
predomínio da simbologia cristã em elementos da rotina, como a oração, e nos objetos expostos, tais como a bíblia e os crucifixos.

Nessa configuração, romper com práticas hegemônicas e excludentes se torna uma tarefa árdua, pois são discursos que se proliferam e que, se não forem problematizados, repercutem nas práticas que reforçam o binarismo, as opressões, a discriminação e as violências.

A abordagem pontual desses tópicos – sexualidade, pluralidade religiosa e relação étnico-racial – foi necessária, pois também nos contextos das brincadeiras surgiram menções a essas dimensões das diferenças. Como já exposto anteriormente, na constituição de si e do outro a forma como as muitas subjetividades são trabalhadas irão corroborar, ou não, para que o/a outro/a e suas diferenças não sejam vistas como um problema. O objetivo foi apenas provocar a reflexão a respeito do quanto essas subjetivações e dessubjetivações engalfinhadas nas práticas educacionais, como os brincares, permitirão a compreensão das diferenças e das identidades como questões políticas, inseridas nas relações de poder e nos jogos de verdade.

8. Ato III: (Im)possibilidades de encerramentos

Menino no Chafariz, 1980, Rosa Gauditano.



Fonte: <https://goo.gl/gcp8MI>

Este é um ato de desaprumo, daquele mesmo tipo que Manoel de Barros³³ disse que as palavras fizeram com ele. É para provocar a retirada do lugar debaixo de nós, desestruturar. Este capítulo se funda nas resistências. Resistências que estão no cotidiano, e que, a partir da perspectiva foucaultiana, são inerentes às relações de poder. E como Castro (2009, p. 387) escreve, “a possibilidade de resistência, para Foucault, não é essencialmente da ordem da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado, mas da ordem estratégica e da luta”. Partindo do que afirma Foucault (1995), as formas de resistência serão os catalisadores para a problematização das cenas que constam nesse ato. Resistir está nas imprevisibilidades, nas instabilidades, nas surpresas que a suspensão do absoluto traz. É contrainformar, isto é, esgueirar da ordem, e está atrelada à análise das relações de poder pelas estratégias antagônicas (FOUCAULT, 1995).

Larrosa (2015, p.194) se refere ao impossível como sendo “aquilo frente ao qual desfalece todo saber e poder”, fugindo ao cálculo, às previsões e à ancoragem. As participações das crianças e das professoras nas relações de poder, e em suas resistências, se relacionam com esse impossível e são tecidas por fios que partem de um novelo que se faz com o cuidado de si, a estética da existência e a ética da amizade. E esses fios enveredam pela experiência, pois ela é “tratar de alcançar certo ponto de vista que esteja o mais próximo possível do não vivível. O que requer o máximo de intensidade e, ao mesmo tempo, de impossibilidade” (CASTRO, 2009, p.161).

As intensidades só podem ser vividas com entrega, e as crianças, ao se utilizarem de diversas estratégias, buscavam resistir e

³³ Poema Palavras, Manoel de Barros.

também exerciam poder. Por meio dos diversos brincades, inundadas pela imaginação, elas extrapolavam muitas vezes aquilo que estava dentro do permitido, do disciplinar e do controlável. Até mesmo nas filas, que tentavam limitar, elas encontravam brechas para experimentar o espaço, sentir o caminho ou até mesmo a pessoa que estava próxima.

As andanças no CMEI são dirigidas. Professora ou professor à frente, duas filas: uma de meninas, outra de meninos. Ação repetida todos os dias, muitas vezes. Apesar da rigidez na forma de se caminhar, os trajetos percorridos ali dentro, especialmente quando vão até a creche, são cheios de possibilidades. As crianças fazem deles territórios do brincar. Pegam pedras, tocam nas plantas, flores, folhas e sementes, exploram as superfícies, brincam com os desenhos pintados no chão, criam histórias e se aventuram a sair da fila. Saltam, tentam se esconder dos olhos da professora e interagem com as pessoas que encontram (Diário de observações, 15/03/2016, p. 112).

O parque é o local que segundo as professoras é o lugar de brincadeira, é o tempo de brincadeira. É nele que as crianças brincam mais livremente – ou pelo menos com menores restrições. Alguns grupos exploram os brinquedos, outros exploram o local e brincam com o que o espaço oferece. Outros correm e brincam de pegar. Há lugares/momentos que elas e eles não ficam sob os olhares da professora, neles ocorrem os toques, os risos, as escaladas, os gritos, as corridas, os cochichos. Exploram o alto, o baixo, o horizontal, o vertical, no limite e fora. Animais, armas, heróis, bandidos, guerras – de castanhas -, aparecem, o imaginário acende com extrema magnitude (Diário de observações, 10/03/2016, p.106).

O brincar voluntário era expressão de vontade e desejo: era entrega. E este processo colocava as crianças em constante abertura para as relações, os afetos, as explorações, a curiosidade e também para experienciar a si e o outro. Segundo Larrosa (2002), para ter a experiência é preciso se expor ao risco e ter receptividade, e tudo isso estava presente nos brincares.

Tais brincares que passam por uma categorização e seleção para estar na escola e são vistos somente como possíveis se estiverem dentro do controle, do vigiado e do esperado. O seu lugar e momento possuem demarcações bem explícitas. Daniela Finco (2004) defende a perspectiva da liberdade no brincar não-direcionado, voluntário e envolvido pela imaginação como uma tentativa de escapar à rigidez e ao controle escolar. Straub (2002) também comenta que o brincar repercute nas moldagens do corpo e da conduta pela regulação do tempo, da gestualidade e do espaço. E mesmo com essas limitações e imposições, as crianças se arriscam, extrapolam e se expõem.

Nesse sentido, Daniela Finco (2004, p. 94) explica que:

[...] são as crianças que mais resistem aos modelos que os adultos impõem na escola: elas encontram, entre uma brecha e outra, a possibilidade de resistência. Durante a jornada na pré-escola, a invenção de novas formas de representação do tempo e de modos mais prazerosos de organizá-lo, possibilitar um tempo de experimentação que se revela significativo, oferecendo para a criança atividades e vivências não mais interrompidas e segmentadas.

Finco (2004) aborda uma nova configuração da instituição educativa pensando em um espaço onde o corpo não seja negado e coagido, mas sim onde a experiência passa, onde há o predomínio do prazer. Alerta também que é necessário não somente olhar para as

crianças, mas também para os brincantes, isto é, as professoras³⁴ e professores que estão tomados e inseridos nas teias do poder, da subjetivação e de outros processos que causam reflexos em seu trabalho docente. Como expresso na cena.

As professoras relataram que as práticas pedagógicas desse ano estavam muito diferentes, pois estavam se adaptando à apostila que o sistema educacional do município adotou. As atividades da apostila estavam muito distantes das realidades das crianças, exigiam conhecimentos e domínios que elas estavam começando a adquirir. As práticas dessas professoras eram orientadas, segundo elas, pelo lúdico, por jogos e pelas brincadeiras, hoje para cumprir as atividades no tempo determinado, isso foi reduzido. Contudo, conhecendo as crianças e reconhecendo a importância desses momentos para elas, achavam formas de incluir nas situações educativas diárias o que consideravam fundamentais para a aprendizagem das crianças. Inseriam no currículo aquilo que as experiências anteriores dentro de sala mostraram ser interessantes e importantes para a formação daquelas crianças (Diário de observações, 07/04/2016, p. 146).

As professoras, inúmeras vezes, comentaram sobre a distância entre as atividades da apostila³⁵ e as realidades das crianças. Em um

³⁴ Não é foco dessa pesquisa abordar essa questão, porém cabe destacar, ainda que pontualmente, a importância da mediação das/dos professoras/es durante os brincates. A organização e sistematização dessas práticas mantendo a atividade com participação engajada das crianças, a sensibilidade para realizar aproximações e os afastamentos, a proposição de desafios, a problematização, a documentação, o acompanhamento e a observação crítica, enriquecem e potencializam as experiências e aprendizagens que provém desses momentos.

³⁵ Saliento a adoção do método apostilado pela Secretaria de Educação do município, o qual as professoras de muitas maneiras apontaram como sendo

esforço árduo e quase sempre solitário, elas buscaram alternativas para contextualizar melhor as atividades ao universo das crianças, chegando até a comprimir o calendário e levar tarefas extra para casa. As imposições e a rigidez do sistema apostilado impactaram o trabalho das professoras, comprometendo a autonomia docente e sobrecarregando seu trabalho. Em um compromisso ético com a prática pedagógica e as crianças, elas buscaram brechas para que pudessem minimamente oferecer uma educação que não se restringisse ao pífio mundo do trabalho com a apostila. Nesse caso, pode-se afirmar que as impossibilidades provocaram tensionamentos e ampliações, e a educação menor suscitou a atos cotidianos de revolução, que deveriam ter respaldo e escuta daqueles órgãos que compõem a educação maior (GALLO, 2002).

As impossibilidades se configuram em potência para pensar, causam o desaprumar, o esperar o inesperado e a recepção do improvável, como aponta Larrosa (2015). Os sujeitos que se atiram na experiência vão ao encontro do acontecimento sem prever, sem preestabelecer, totalmente abertos às (im)possibilidades. E ainda no pensamento de Larrosa (2015, p.197), este sujeito -da experiência- “está disposto a se transformar numa direção desconhecida” que nasce no encontro com o outro. É aqui que se mostra a porta de entrada para algo que rodeou o brincar: a amizade.

empecilho para sua prática pedagógica, na medida em que reduziu a autonomia docente e acarretou na obrigatoriedade do cumprimento das atividades dentro de um tempo preestabelecido. Assim fazendo com que o ritmo de aprendizagem das crianças tivesse que seguir um cronograma externo e alheio ao dia-a-dia. Esse é um ponto importante, pois se relaciona aos discursos que se infiltram na educação infantil e que sinalizam para escolarização dessa etapa.

As crianças têm um critério para brincarem com outras: só brinca junto quem é amigo. Por isso não é incomum que o início de uma brincadeira seja precedido pela frase “Você quer ser minha/meu amigo/o?”. Ter o laço da amizade é pré-requisito e convite para o brincar (Diário de observações, 29/03/2016, p.124).

Após terminarem a atividade a professora deixou que brincassem na sala de aula. Elas deitaram, rolaram, dançaram, riram. No meio dessa movimentação toda, uma das crianças se aproxima de mim, e pergunta “Por que você só vai ficar sentada aí?”. Poucos momentos depois, sinto cutucões, e vejo que uma das crianças estava mexendo comigo, queria brincar. Passa mais um tempinho, outra vem conversar. Pareceu inconcebível para elas alguém estar ali e não se envolver brincando, não movimentar seu corpo de alguma forma (Diário de observações, 30/03/2016, p. 128).

Foram muitos os momentos que o brincar atrelou a afetividade e o cuidado. Havia abraços, a companhia, umas ensinavam as outras a fazerem alguns brinquedos ou desenhos. As crianças ajudavam aquelas que caíam quando estavam brincando ou se alguém chorasse logo estavam em volta para tentar ajudar. Um dos meninos se encheu de carrapicho ao brincar no parque, a professora desaprovou aquilo e o proibiu de tirar até chegar à sala. Porém, um dos amigos que estava com ele, mesmo com a proibição, foi cautelosamente retirando os carrapichos e vigiando para que a professora não percebesse (Diário de observações, 31/03/2016, p.130).

Era nos momentos de parque que uma das crianças que possui a síndrome de Asperger³⁶ mais interagia e participava das atividades com as outras crianças. Se na sala de aula ela ficava em uma carteira separada e fazendo muitas vezes atividades diferenciadas, no parque ou nos outros momentos de brincadeira sua participação era ativa. Brincava de correr, de pega-pega e nos brinquedos do parque da creche. Em um dos dias que as crianças puderam brincar com giz, ela escreveu no chão o nome de cada um dos colegas de sala, e foi buscar, um a um, para que vissem seu nome. Os amigos e as amigas retribuía com um sorriso ou com um abraço (Diário de observações, 11/03/2016, p.109-110).

As cenas acima apresentam essa abertura para amizade. Pragmaticamente, os brincar expressaram cuidado, afeto, companheirismo, atenção, diálogo e cumplicidade. E para repasse dos acontecimentos, foram também locais de conflito e disputa. Porém, até mesmo quando estavam envolvidos com tensões, a pergunta que inaugurou o contato foi “quer ser minha/meu amiga/o?”. Há no aceite ou não um compromisso entre as crianças, o estabelecimento de um vínculo que as conectam durante aquele instante de experienciar o brincar. O que torna possível, de diferentes formas, o encontro com o outro. Exige colocar-me à disposição para o outro, sabendo que este, na maioria das vezes, é estranho a mim.

³⁶ Classificada como um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), a Síndrome de Asperger é compreendida com uma variação do autismo, diferenciando deste por não apresentar deficiência na linguagem ou no desenvolvimento cognitivo, sendo que ocasiona alterações nas interações sociais e nos comportamentos, e geralmente restringe as áreas de interesse e atividade da pessoa (ORRÚ, 2010).

Pedro Angelo Pagni (2015) expõe o termo “familiaridade estranha”. Para ele, isso permite a aproximação com o outro, referindo-se originalmente à relação professor-estudante que, no entanto, desloca ampliando para todos os sujeitos envolvidos no acontecimento. Segundo o autor, pensar a partir do encontro com o outro atinge o próprio sujeito, suscita à transformação e permite, em suas palavras, “fazer de sua vida uma obra de arte” (p. 320).

E trazer a vida como obra de arte remonta à estética da existência e aos processos de dessubjetivação. Para Foucault, segundo Castro (2009), a experiência é processo de dessubjetivação pois leva o sujeito a arrancar-se de si mesmo, a modificar-se. É um processo que movimenta, modifica e exige estranhar-se, o que Luiz Celso Pinho (2013, p. 115) chama de “trabalho de si sobre si”, de uma “existência artística”.

Marcelo Faria dos Anjos (2013) aborda o conceito foucaultiano de estética da existência dizendo que ele se refere a constituição de si numa perspectiva de criação e transformação. Judith Revel (2005), também ao tratar desse conceito, versa sobre a ética de produção inventiva de si, sua ligação com as práticas de liberdade e a disputa e o compromisso político que isso acarreta. Estética da existência, ou a vida sendo tomada como obra de arte, está estreitamente ligada ao cuidado de si.

Cuidado de si que é necessário para promover as (im)possibilidades, pois é ele que se configura nas transformações de si mesmo. Segundo Judith Revel (2005, p.33) isso significa “o conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo”. E não abarca uma dimensão egoísta, é oposto a isso, uma vez que está intimamente relacionado à relação com

o outro, pois o cultivar a si irá imprescindivelmente promover reverberações no lidar com o outro. Isso pode gerar o que Foucault chama de ética da amizade.

Segundo Daniel Luiz Cidade Gonçalves (2012, p. 72), ética da amizade é “tudo aquilo pelo qual é possível causar prazer mútuo, e problematizado pelo autor, indo em direção à possibilidade de criar novas formas relacionais entre indivíduos, diferentes daquelas já institucionalizadas”. Essa é a forma de relação que muitas vezes os brincadores livres proporcionaram às crianças no pouco espaço-tempo que possuíam.

Trazer esses pequenos atos cotidianos de resistências dentro das brincadeiras foi a tentativa de buscar incessantemente o campo das (im)possibilidades. Para que isso fosse possível era necessário compreender as formas de governo da infância que operavam na instituição de Educação Infantil, e assim buscar outras maneiras de fazer o educar, atrelando-o àquilo que no contexto atual parece (im)possível. Ou seja, fazer da experiência educativa uma prática de liberdade, um ato ético. E mais do que isso, conceber o brincar, conforme Gonçalves (2012, p; 73), como sendo o “ponto de transformação de nós mesmos (ética do cuidado de si) e das nossas relações com os outros (ética da amizade)”.

Apropriando-me das palavras de Manoel de Barros (2013, p 446), explico que os brincadores revelados nessa pesquisa oportunizaram visões para os descaminhos das palavras, para buscar a dessubjetivação, o (des)fazer-se de si mesmo. Foram as miudezas que no demorar do olhar mostraram-se experiências educativas inundadas pelas corredeiras das impossibilidades. Foram lugar de encontro, intensidade, risco, entrega, luta política, criação, imaginação, amizade e

compromisso consigo. E se ramificaram nas inquietações expressas aqui e que não possuem intenção alguma de propor, mas sim de provocar, de desnaturalizar o olhar e os conceitos sobre as práticas pedagógicas. Intencionam ainda trazer impasses e questionar o espaço da experiência modificadora de si na escola.

Assim, dou as mãos para seguir no caminho daquele que me provocou atrelar a poesia às teorizações, e provocou brisa e labareda no meu pensar. Não há proposições de respostas, pois tudo aqui é imprevisível, é voo fora das asas e parte do arriscar ao lançar-se à experiência. Apresentei a minha pesquisa-experiência e chego aqui sabendo que não preciso concluir, mas multiplicar e gerar ramificações, enfim “não preciso do fim pra chegar” (BARROS, 2013, p.322).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. O cotidiano como espaço de produção de sujeitos cidadãos. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 91-106.

ANJOS, Marcelo Faria dos. Quando a experiência se faz escrita!. In: FERRARI, Anderson. (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. 1. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

AQUINO, Julio Groppa. Fragmentos de um discurso sobre a infância. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa Manoel de Barros**. São Paulo: Leya, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 out. 2015.

CAETANO, Márcio. “Não se nasce mulher” – ela é performatizada: sexo, política e movimentos curriculares. In: FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO, Roney Polato de; BARBOSA, Vanderlei (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Tradução José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Cultura e diferenças no cotidiano da escola e no currículo. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil**. Lavras: UFLA, 2012. p. 100-120.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p. 53-72.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Claudia Maria. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

CAMARGO, Daiana; MADRID, Silvia Christina. Prática corporal inclusiva e ludicidade na Educação Infantil: considerações sobre o professor e sua formação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 377-389. 2010. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/3223/2364>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. O jogo na educação física: as concepções dos professores. São Paulo: Phorte, 2012. 184p.

CARVALHO, Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 25-48.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CENTRO DE TEATRO DO OPRIMIDO. **Site Glossário**. Disponível em: <http://www.ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/glossario/>. Acesso em: 3 jun. 2016.

COBRA, Rubem Queiroz. **Como escrever uma peça de teatro**. 2006. Disponível em: <http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-teatroscrip.html>. Acesso: 3 jun. 2016,

COLI, Jorge. **O que é arte**. 15. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

MAIO, Eliane Rose; CORREA, Crishna Mirella de Andrade. (Org.) **Gênero, Direitos e Diversidade Sexual: Trajetórias Escolares**. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2013. 213p.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 217-240.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. A arte que nos move: oficinas de formação inventiva de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20e m%20PDF/GT24-6493--Int.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2015.

FERNANDES, Susana Beatriz. Como uma empirista cega: pesquisa-experiência. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 120-135, dez. 2011.

FERRARI, Anderson. (Org.) . **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. 267p.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder** / Michel Foucault. Organização e tradução de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. Outros espaços. In: **Ditos e Escritos III**. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

_____. O Sujeito e o Poder. Tradução de Vera Porto Carrero. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para**

além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel. Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANÇA, Felipe Gabriel Ribeiro. A construção de caminhos por/pela experiência. In: Anderson Ferrari. (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 59-74.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 nov. 2016.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana M. Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p.21-39.

_____. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

_____. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 253-260.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 9 -13.

GOMES, Ana Luiza. **Projeto Andarilha**. Disponível em: <www.projetoandarilha.com>. Acesso em: 17 abr. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 nov. 2016.

GONÇALVES, Daniel Luís Cidade. A liberdade cética de Michel Foucault. **Revista Estudos Filosóficos**, São João del-Rei, n. 9, p. 68-76, 2012.

Disponível em: < http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/art6_rev9.pdf>.
Acesso em: 4 jun. 2016;

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos**: uma análise de propostas exemplares. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; MATE, Cecília Hanna. Jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas na Educação Infantil: entre o dito e o escrito. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 5-19, jan./abr. 2013. Disponível em:< <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/lira-mate.pdf> >. Acesso em: 1 abr. 2016.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. 200p.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasil, 1984.

ORRÚ, Sílvia Ester. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. **Revista Ibero-Americana de Educação**. n. 53, p. 1-14, out. 2010.

OLIVEIRA, Rosemeire Aparecida de; LIMA, Andrêsa Helena de. Processos de ensinar e aprender sobre as relações étnico-raciais: avanços, limites e desafios. In: ALVARENGA, Carolina. Faria; RIBEIRO, Cláudia Maria; VALLIN, Celso. (Org.). **Educação e diversidade**: reflexões sobre o GDE. Lavras: CEAD, 2015. p. 86-101.

PAGNI, Pedro Ângelo. Do governo ao cuidado da infância na arte pedagógica. In: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 49-56.

_____. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro Ângelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Poiesis Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 15-33.

PERPÉTUO, Lays Nogueira. **“Em volta do fogo todo mundo abrindo o jogo conta o que tem pra contar”**: discutindo gênero em oficinas do Cras. 2015. 36 p. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gênero e Diversidades da Escola) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.

PINHO, Luiz Celso. Por uma existência artística: ética e estética em Nietzsche e Foucault. **Griot**, Amargosa, v.8, n.2, p. 108-117, 2013.

PIO, Camila Aparecida. **A política pública brasileira de educação integral implementada pelos governos Lula (2003/2010)**: o Programa Mais Educação. 124 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

POCAHY, Fernando. O corpo como heterotopia (?): Problematizações na cama do gênero, da sexualidade e do envelhecimento. In: FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO, Roney Polato de; BARBOSA, Vanderlei (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014. p.175-184.

RAGO, Margareth. Cultura do Narcisismo, política e cuidados de si. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.) **Pesquisas sobre o corpo**: Ciências humanas e educação. São Paulo: Autores Associados, 2007.

REEKS, David; MEIRELLES, Renata. **Projeto Território do brincar**. Disponível em: <<http://www.territoriodobrincar.com.br>>. Acesso em: 3 out de 2015.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Corpos em ebulição na Educação Infantil: borbulhas de poder, controle e vigilância na expressão das sexualidades das crianças pequenas. In: RIBEIRO, Cláudia Maria; ALVARENGA, Carolina Faria (Org.). Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no Sul de Minas Gerais. Lavras: UFLA, 2016. p. 57-76.

RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. Os corpos no espaço escolar: (Re)configurações dos/as alunos/as anormais em tempos pós-modernos. In: FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO, Roney Polato de; BARBOSA, Vanderlei (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Cotidiano da Escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 41-52.

PEÑA, Andrés Klaus Runge. Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su "desaparición" y del "final de su educación". **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Manizales, v. 6, n. 1, p. 31-53, jan. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2008000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 mai. 2016.

SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-175, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/80776/84428>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

SCAGLIA, Alcides. O futebol e as brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. In: VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista. (Org.) **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 115-138.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Entremeando corpos, sexualidades, gêneros e educação escolar. In: FERRARI, Anderson; RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO, Roney Polato de; BARBOSA, Vanderlei (Org). **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. Disponível em:<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2442_int.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2016.

STRAUB, José Luiz. **Brincadeira práticas culturais de governo da criança**. 2002. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. Constituinte o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia, GO. **Anais eletrônicos...** Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em:<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3164_texto.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13- 38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 49-56.

VIANA, Heraldo Marelím. A metodologia da observação. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

APÊNDICE – DIÁRIO DE REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES

Estas anotações contêm as traduções da linguagem do olhar. Constam aqui as observações que foram frutos do acompanhamento diário dos brincades na escola. Pela atenção redobrada do olhar para captar as miudezas em toda sua efemeridade, a escrita se aproxima de um registro coloquial, com um rigor flexível para atender aos rápidos acontecimentos que deveriam ser anotados. São notas que abreviaram palavras, estruturaram-se por tópicos, cujos tempos verbais transitaram entre passado e presente, e que foram feitas de tantas outras formas para que fosse possível proporcionar um registro escrito que incitasse à memória os detalhes dos diálogos e das ações que se passaram naqueles instantes.

08/03/2016

Após alguns contatos e conversas ocorreu, de fato, a primeira inserção em campo. A supervisora me apresentou para as professoras, conversamos sobre o cronograma e a metodologia da pesquisa a ser realizada. Segui a conversa com a supervisora que me explicou sobre a rotina da instituição e das crianças da Educação Infantil.

Nos muitos diálogos para construir essa pesquisa, surgiu a ideia de acompanhar também alguns minutos prévios ao início da aula. As crianças vêm para a instituição com seus responsáveis e também em alguns transportes escolares. Nesse dia, havia um grupo da van que estava acompanhado pela responsável por esperar junto com elas o sinal de início.

As crianças conversavam, riam, brincavam, “brigavam”, movimentavam-se. As bonecas e os heróis, assim como as cartinhas para jogar bafão e outros jogos estavam ali em suas mãos, sendo instrumentos do e para o brincar. Esse brincar está na escola, mas não é institucionalizado. Existem sim regras que apesar de não serem ditas pairam por ali. Porém, mesmo havendo o olhar de supervisão de um adulto, ocorrem escapes.

Acontecimentos

“*We can be heroes*”: A grade precisava ser ultrapassada. Na brincadeira com os heróis um deles acaba sendo derrubado para o outro lado, caiu em zona proibida para crianças e precisava ser resgatado. Ligeiramente uma das crianças salta a grade e o devolve para o companheiro, para assim poderem continuar a brincadeira. Continuariam, não fosse o olhar adulto que os alcançou e por infringirem as regras foram levados dali para o canto no qual a vigilância abrangia mais fortemente, no qual havia (super)visão.

“*Never Clip My Wings*”: A menina vinha como passarinho. Ela saltitava e batia as asas. Sim, as asas. Quando se brinca, você é aquilo que imagina ser. Há algumas batidas de asas atrás, estava a mãe que a levava e junto trazia a mochila *da* passarinho. Acompanhei seu voo com os olhos, e de repente parou. Era o portão de entrada da escola – ou talvez um portal. Ao adentrá-lo passarinho já não era, como voar com o peso da mochila segurando suas asas? Ou será que passarinho tem medo de grade e se camufla?

09/03/2016 – professora 1

Ao chegar à instituição fui conversar com a supervisora e a diretora sobre o início do acompanhamento observacional das turmas. Assim que terminamos, fui à sala da professora 1. Como cheguei alguns minutos depois do início da aula, já havia uma atividade acontecendo. As crianças estavam na rodinha juntamente com a professora. Ela me apresentou para a turma e explicou o porquê da minha presença ali. Eu também pude explicar, fiz a opção por palavras simples e que valorizassem o lugar de protagonismo das crianças na minha pesquisa. Disse que estava ali para observar como elas brincavam e com o que brincavam, que iria aprender com as brincadeiras que elas fazem na escola.

Pedi sugestão para a professora sobre qual local poderia ficar, de maneira que não atrapalhasse o andamento das atividades. Sentei-me em uma das laterais da sala, inicialmente, em um lugar mais distante das crianças.

A sala possui três agrupamentos com seis mesas cada. Há em uma das laterais uma bancada na qual ficam alguns brinquedos, filtro de água e outros materiais. Paralela a essa bancada há outra parede onde se localiza o quadro negro e as mochilas das crianças. Nessa parede também existem alguns materiais de ensino, como o alfabeto que se encontra acima do quadro. Na outra lateral há a mesa da professora, o armário de materiais e os baldes de brinquedos. Na parede dos fundos há outro armário de materiais da professora.

Após a **roda de conversa inicial**, a atividade desenvolvida envolvia a escrita do nome e desenho do rosto, uma atividade da apostila adotada pelo sistema educacional municipal. Durante a realização das atividades as crianças se mostraram receptivas à minha presença. Sentaram-se perto de mim e conversaram muito.

Acontecimento

“És eternamente responsável pelo que cativas?”: Um dos alunos logo ao sair da roda de conversa já foi se sentar perto de mim. Começou a conversar sobre muitas coisas e o toque foi algo muito presente. Sua mão estava no meu ombro o tempo todo. As frases “eu gosto de muito de gente” e “gosto de pessoas” foram ditas várias vezes. Ele permaneceu perto de mim durante todo o período da aula, inclusive se manteve por perto durante o momento do parque e do refeitório.

Intervalo da professora - Ao terminarem a atividade, a professora entregou livros para as crianças e deixou esse momento mais livre. Foi também durante nesse instante que a professora foi para seu intervalo e outra educadora assumiu a supervisão das crianças. Os meninos pegaram os livros e interagiam entre si contando as histórias, trocando, vendo os desenhos. As meninas, em sua maioria – somente uma que não – brincavam de salão de beleza. Elas trouxeram objetos como esmaltes, *gloss* e sombras e se reuniram próximas à penteadeira de brinquedo para brincar de salão. Outros brinquedos apareceram durante esse momento da aula. Eram quebra-cabeças de madeira, dominós matemáticos, peças de montar, entre outros.

Acontecimento

“Os livros tijolos”: Meninos e meninas brincavam em uma das mesas da sala. Nesse momento de leitura, um grupo de crianças resolveu usar os livros para outra finalidade. Não eram usados para ler, ver as figuras ou qualquer outro uso habitual. Eles foram sendo colocados de maneira que ficassem em pé. Um após o outro, foram estruturados assim. Em seguida, mais alguns foram colocados por cima destes, como uma cobertura ou telhado. As crianças expuseram o que estavam fazendo: era uma casa. Eram cuidadosas ao construírem, atentavam-se para que a estrutura não caísse. A professora, que estava em seu intervalo, retornou e no instante em que comunicou que iriam para o refeitório, sem pensar duas vezes, as crianças derrubaram tudo e foram para a fila. Tijolos no chão. A efemeridade da casa de papel.

Refeitório

As brincadeiras no refeitório têm o adicional da comida. Conversas e toques estão presentes e grupos se formam para comer, mas também para brincar e serem cúmplices. Uma das brincadeiras que acontece é a da de mãos “pomponeta”. Curiosamente, as crianças se dividem em grupos de meninas e de meninos nos lados que sentam à mesa do refeitório. A volta para a sala é através da fila.

Atividade

Ao retornarem para a sala, organizaram os livros e brinquedos, e iniciaram a próxima atividade da apostila. As crianças receberam algumas pecinhas de papel que deviam colar no lugar que a professora indicaria. Apesar de já possuírem um destino, as crianças não se limitaram a ele, usaram para brincar, trocando-as e contando histórias a partir delas.

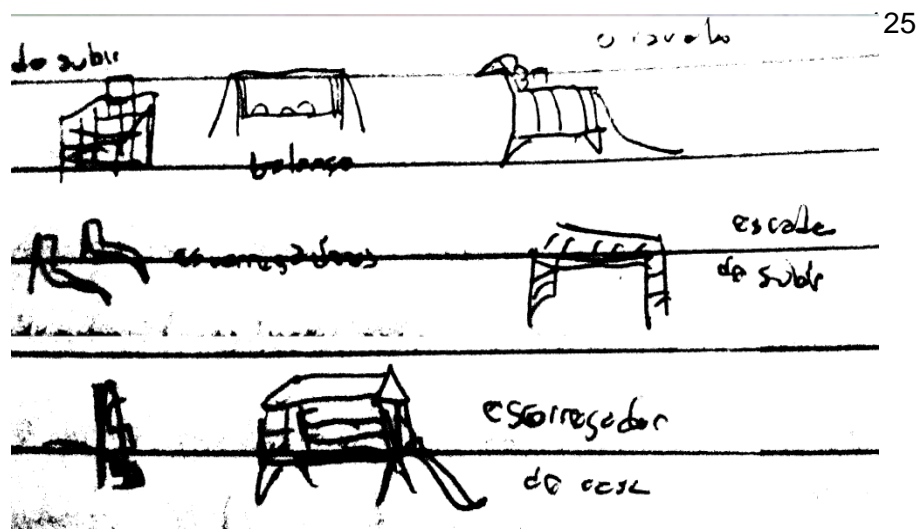
Acontecimento

“Síndrome de Asperger”: Enquanto as crianças fazem suas atividades, uma delas, que foi diagnosticada com Síndrome de Asperger, fica brincando em uma mesa separada. Ele brinca com blocos de montar, com a geladeira de brinquedo da sala e com outros objetos que a professora disponibiliza para ele ou que encontra nas prateleiras.

Terminada a atividade, segue-se um tempo para relaxamento em que músicas tranquilas são colocadas para tocar. A professora diz para acalmarem, que podem descansar. A expressão da vez é o dormir. Uma das crianças imita um bocejo e diz estar ficando com sono, mas depois diz que é de “mentirinha”. Ficam por alguns instantes com a cabeça abaixada sobre a mesa e aos poucos vão voltando às ações e às conversas, porém mais calmos.

Nota

“Mochilas e mochilas”: O tema Princesas era estampado na maioria das mochilas das meninas. E o tema Heróis nas mochilas dos meninos.



Parquinho da creche

O parquinho da creche é composto por seis tipos de brinquedos. Cito os nomes conforme as crianças me disseram: O de subir (gaiola labirinto), balanço (prancha vai vem), o cavalo (playground em formato de cavalo com escorregador), escorregadores, escorregador de casa (casinha do Tarzan) e escada de subir (escada horizontal). Em geral, todos os brinquedos são feitos de ferro.

Quando chegaram, as brincadeiras se concentravam nos playgrounds que, com o tempo, foram virando suporte e saíram da centralidade. Nesse momento, A interagiu mais com as outras crianças e participava das brincadeiras.

A maioria dos meninos brincava em grandes grupos por boa parte do tempo. As meninas, não todas, brincavam mais individualmente ou em grupos menores. Entre as brincadeiras estavam o brincar de casinha e de salão de beleza. Além de serem mães e filhas, na maioria das vezes, havia também algumas meninas que eram as gatinhas, por isso imitavam a gestualidade desses animais andando com quatro patas, miando e sendo conduzidas por suas donas.

Nesse dia a maioria dos conflitos que surgiram durante o brincar eram resolvidos pelas próprias crianças. Como o impasse do

escorregador, no qual um queria descer e outro subir. Após conversarem, se entenderam e foram brincar juntos em outro brinquedo.

O “brinquedo quebrado” – prancha vaivém: era a todo o momento requisitado pelas crianças, só que estava combinado com a professora para não usá-lo por estar estragado. Como sempre alguma criança se dirigia até lá, a professora, inúmeras vezes, precisou lembrá-las que ali não poderiam ir. Porém, vez ou outra, as crianças escapavam à vigilância da professora e iam brincar.

Além das brincadeiras que utilizam o playground, outras também surgiram. Como um tipo de pique-pega que criaram, onde as crianças que eram as filhas e os filhos fugiam das que eram o pai e a mãe.

A criança que não segue as regras estabelecidas pode “perder a vez”, como diz a professora, e isso aconteceu com uma delas. Ela ficou grande parte do tempo do parquinho sentada sem poder participar das atividades.

A ida ao parque, em todos os dias observados, era um dos momentos mais aguardados pelas crianças. Nele brincam mais livremente, com pouca intervenção da professora. Há uma grande imersão no brincar, o imaginário evidencia-se. No meio das brincadeiras e conversas que compartilham, a professora se levanta e vai se dirigindo para o portão do parque. Com um aceno e a fala de um “tchau!”, pouco a pouco as crianças formam a fila para voltarem para a sala. Calçam seus sapatos, limpam a poeira, tiram os pedaços de grama que estão na roupa e fila pronta. Voltam para sala, pegam os materiais, e a aula é encerrada.

Início da aula

Com o toque do sinal as filas começam a ser organizadas na entrada da instituição com as professoras de cada sala.

A fila também é lugar de brincadeira. Brincadeiras simbólicas com Cabeça de Batata e com Bob Esponja surgem em seu trajeto.

Durante o início da atividade as crianças se concentram na tarefa, mas ainda assim trocam conversas, folheiam a apostila, cantarolam...

A roda de conversa é formada. Cantam, conversam sobre os dias da semana, os aniversariantes e a escolha dos/as ajudantes.

Atividade: Jogo de cartas

A professora explica que vão trocar o momento da música por um jogo, sempre se importando em ser algo que todos entrem em acordo. Explica como montar as cartas do jogo, o que significam e como destacá-las do papel. Ela mostra a gravura na sua apostila e pede para que as crianças a encontrem entre suas cartinhas. Em seguida, devem colar no local indicado.

As crianças ficam envolvidas e participam da atividade. E a professora ensina a maneira como a cola deve ser utilizada para que nas próximas vezes façam sozinhas/os.

Existe um local de armazenamento dos brinquedos que fica dentro da sala. É uma bancada com recipientes que guardam bonecas, blocos de montar, penteadeira com espelho e outros.

Além da atividade, as crianças interagem reinventando brincadeiras com o que está disponível. A professora apresentou a gravura e logo as crianças se colocaram a procurar em suas cartinhas

uma que fosse igual. “Eu tenho!”, elas gritavam. E interagiam para explicar o que a figura significava.

O jogo tem regras, é preciso manter atenção “guardando as vozes” (fala da professora), pois senão saem da brincadeira. A gravura se referia a pesquisar na internet, e logo citavam várias formas de executar, dando como exemplos o celular, computador e tablet.

Ao aparecer a figura de uma harpa que significava “cantar, dançar e remexer”, incentivados pela professora, simularam que seguravam um microfone, e ficaram de pé para cantar e dançar. Em seguida, por si próprios, sentaram para esperar pela próxima figura.

No jogo elas são incentivadas a falar, e para explicarem as figuras utilizam-se de gestos e tentam achar o mais rápido possível aquelas que foram mostradas.

Uma das crianças rasgou uma de suas cartas, e a professora disse que havia descumprido a regra ao fazer isso.

Quando chegam ao final da atividade alguns já comemoram erguendo os braços e gritando. Entre as atividades, frequentemente, há o “espacinho” para o brincar, como “zero ou um” que surge no intervalo do uso da cola. Há também o “pedra, papel e tesoura” que não fica só no jogo com as mãos, mas ganha mais movimentos.

Estrutura da sala

A sala é repleta de cores e ilustrações, principalmente com animais. Há também materiais para serem utilizados nas aulas como números, alfabeto, dia-mês-ano. Na sala ainda se encontra uma bancada de brinquedos e a penteadeira, um lugar para guardar o material/mochila e um espelho. As mesas são dispostas em formato circular, sendo quatro mesas com seis cadeiras.

Terceiro momento: hora da leitura/ Intervalo da professora.

É difícil distinguir a hora que brincam ou não.

Na hora da leitura as crianças recebem vários livros, e é também um momento de interação. O livro vira brinquedo e as imagens provocam falas, brincadeiras e interação. É um momento em que o imaginário transparece, e elas criam histórias e “leem” (pois ainda não estão alfabetizados). Há trocas e há também criação de grupos. Se nas mesas os grupos são mistos, na rodinha de leitura está mais demarcada a separação dos grupos de meninas e meninos. Há também aqueles que se prendem ao livro e os que o ressignificam, virando suporte da brincadeira. A supervisão da turma por outra educadora é para manter a ordem sempre que surgem muitas conversas ou o foco da leitura se perde demais.

Hora do refeitório + água e banheiro**Atividade (Após o lanche)**

A professora trouxe um jogo no qual as crianças ficariam de olhos vendados e através do toque deveriam descobrir qual colega estava a sua frente. A primeira pergunta feita para que a criança tentasse descobrir se referia se era uma menina ou um menino. Uma das características que as crianças se concentravam para tentar adivinhar era o cabelo. A professora perguntou para elas: Por que a gente sabe se é menino ou menina? A resposta das crianças foi que ao sentir o cabelo elas sabiam diferenciar. E foi complementado pela professora, “as meninas, geralmente, têm cabelo comprido”.

Na maioria das vezes, a primeira pergunta feita buscava saber se era um menino ou uma menina, e uma das características que eram usadas para descobrirem era o tamanho do cabelo.

“Por que a gente sabe se é menino ou menina?” - professora

“Porque a gente sente o cabelo.” - crianças

“As meninas, geralmente, têm cabelo comprido.” – professora

Quem contasse a resposta saía do jogo. Para que perdessem a timidez e para ajudar a adivinhar quem era o amigo ou a amiga, a professora ajudava guiando as mãos para que tateassem a outra criança. Há grande participação e envolvimento da turma. As próprias crianças relembram às outras sobre as regras do jogo. Mesmo dentro do jogo, paralelamente, fazem outras brincadeiras.

Momento da massa de modelar

Uma das atividades rotineiras é o brincar com a massa de modelar. A professora, aleatoriamente, distribuiu as cores. Foi quando um dos meninos a questionou sobre a cor que havia recebido. Ele queria trocar, pois queria uma “cor de menino”. A professora conversou com ele e disse que as cores não são separadas, de forma que umas sejam para meninas e outras para meninos. Ele entendeu e permaneceu com a massa de modelar que recebeu.

Um dos meninos fez com a massinha um “bolo de páscoa”. Ele disse que era de brigadeiro com chocolate. Para criar o bolo executou todo o processo que geralmente é realizado na cozinha. Fez a massa, mexeu, colocou para assar, recheou, fez a cobertura. Tudo muito detalhado.

Esse momento parece ser mais individual, a exploração fica delimitada à sua massinha e a interação com outro é menor, aparecendo

mais através de conversas, porém sem que as massinhas sejam misturadas com a da/o outra/o colega. É um momento de criar no qual ocorre inspiração por meio da observação das/dos colegas, e também reinvenção e criação de histórias.

Pátio com brinquedos (frente da instituição)

O parque e o pátio com brinquedos são os locais que, segundo as professoras, são lugares para a brincadeira, é o tempo de brincar. São neles que as crianças brincam mais livremente – ou pelo menos com menores restrições. Alguns grupos exploram os brinquedos, outros exploram o local e brincam com o que o espaço oferece. Outros correm e brincam de pegar. Há lugares/momentos em que elas e eles não ficam sob os olhares da professora, e neles ocorrem os toques, os risos, as escaladas, os gritos, as corridas e os cochichos. Exploram o alto, o baixo, o horizontal, o vertical, no limite e fora. Animais, armas, heróis, bandidos e guerras – de castanhas -, aparecem, o imaginário acende com extrema magnitude.

Existem três brinquedos de plástico. Duas estruturas para subir com escorregador e uma casinha. Além disso, no chão há pinturas de amarelinhas, caracol e figuras geométricas. Há também um grande espaço com algumas palmeiras e terra.

Alguns grupos exploram os brinquedos, outros exploram o local e brincam com o que o espaço oferece. Outros correm e brincam de pegar. É espaço para tudo.

Hoje duas salas estão juntas, e as crianças brincam interagindo umas com as outras.

NOTA

Se no espaço da sala há uma discrepância enorme da participação de **A** nas atividades, durante o parquinho ele está totalmente integrado no grupo.

11/03/2016 - professora 1

Hoje foi dia de folga da professora 1, e uma professora substituta assumiu a turma.

Toda sexta-feira tem o momento cívico. Assim que as turmas são recepcionadas na entrada da instituição já vão para a sala deixar os materiais e são encaminhadas para a quadra. Chegando lá fazem a oração e cantam o Hino Nacional Brasileiro e o Hino de Lavras.

Volta para sala

A fila no momento cívico não foi de brincar. As crianças ficaram contidas. Logo que terminou já retomaram as brincadeiras.

Na roda de conversa inicial foi explicado o motivo da professora 1 não estar ali. Iniciaram as atividades com canções, as crianças puxavam o canto. As meninas estavam mais tímidas, e os meninos tomaram conta desse momento. A participação na cantoria foi grande.

Atividade

Após a atividade referente ao dia das mulheres eles puderam brincar. Toda sexta-feira podem levar brinquedos de casa para a aula. Os brinquedos que trouxeram eram: girafas de pelúcia, *Spider Man*,

bonecas, Barbie, Ben 10, Tartaruga Ninja, dinossauros, motos, carrinhos e itens de maquiagem.

A ficou brincando com blocos de montar durante a atividade.

As crianças trocavam seus brinquedos, negociavam os empréstimos deles e inventavam histórias com as bonecas, recriando cenas do cotidiano.

A hora do brincar inicia com a professora em sala e continua quando ela vai para o intervalo. É o momento que ficam mais livres, sendo acompanhados por outra educadora.

Os conflitos aparecem principalmente quando a questão é o empréstimo do brinquedo. Tentam resolver por si, mas algumas vezes recorrem à educadora.

Não tem mais lugares determinados nas mesas. As crianças transitam no espaço. Há mais movimento, mais falas e mais choro também.

Refeitório

Retorno a sala

Foi a hora de brincar com os brinquedos do balde. As crianças já haviam falado sobre o balde para a professora substituta. Ele está cheio de diversos brinquedos. As próprias crianças organizam esse momento, retirando e escolhendo o que querem. Entre os brinquedos estão: Bichinhos de pelúcia, brinquedos de plástico, telefones, brinquedos eletrônicos, pinos de boliche...

Os brinquedos viram suporte, os meninos brincam de polícia com os telefones e a corneta. As meninas brincam com os bichinhos de pelúcia.

NOTA

Em outro momento, uma professora substituta assumiu a turma por uma aula. Nesse dia uma das meninas estava bem introspectiva, quieta, e recusou a brincadeira. Ao notar isso, essa professora se aproximou dela e começou a conversar, procurando saber se estava tudo bem. Ao terminar a conversar, pediu para a menina dar um sorriso e disse “Meninas têm que sorrir”.

A questão do ser amigo/a é algo que retorna sempre. “Quer ser minha amiga?”; “Vou ser amiga dele já”, são algumas frases que elas disseram.

Elas brincam junto, sozinhas, mostram os brinquedos para outras e correm (quando tem possibilidade de escapar a vigilância). Os brinquedos são guardados por todas e se organizam para ir para a Educação Física (EF).

A massinha aparece para ocupar o tempo de espera pela chegada do professor de EF. Uma das crianças disse que não iria brincar de massinha porque o cheiro que ela deixava na mão era ruim. As crianças vão enrolando, amassando, contando e inventando com a massinha. Fazem cobras e personagens do Ben 10. “Hoje foi rapidinho”, falou uma das crianças quando acabou o tempo da massinha.

A organização disciplinar rege quase todas as ações.

Educação Física

A EF é realizada com outro professor. Ele busca as crianças na sala e as leva, em fila, para a quadra. A ida até lá é musicada, as

crianças vão cantando, mas os movimentos são restringidos, as mãos devem estar para trás e devem manter-se em fila.

Andar dentro do centro educacional parece só ser possível através das filas. O acesso às salas, aos parques, às quadras e aos refeitórios, é por meio delas. Tem a fila das meninas e a fila dos meninos. Entram e saem em fila. Algumas são mais alegres, com músicas, com exploração e outras são mais rígidas. Mãos para trás, passos firmes, corpo ereto e cântico em coro. Essas filas são mais difíceis das crianças subverterem, até porque o professor caminha olhando para elas e muitas vezes anda de frente para as crianças. Ainda assim, com toda a complexidade, em praticamente todas, ela se constitui como um lugar em que acontece a brincadeira, lugar para a imaginação.

Na chegada o professor usa histórias para comunicar as ações que deseja que façam. Como na atividade que deviam se manter em cima da linha da quadra, equilibrando-se. Aquelas que esperavam sua vez ficavam sentadas na linha lateral da quadra.

Com os cones enfileirados, era preciso passar por eles alternando os passos entre esquerda e direita e com a bola na mão. Em seguida, uma criança por vez, jogava a bola no gol, buscava e retornava fazendo o mesmo trajeto.

A fila não parava. Brincadeiras, gritos e palmas espontâneas surgiram, muitas vezes, por parte de algumas crianças. Foi a partir disso que o professor solicitou que todos gritassem gol e batessem palmas quando alguém fizesse ponto.

Um por um executavam a tarefa dada e se envolviam na comemoração. Um grupo comemorou se abraçando no chão. O

professor rapidamente chamou atenção, reprimindo e trocando-os de lugar.

A atividade seguinte era passar em ziguezague pelos cones. O professor executou a tarefa mostrando como fazer. E novamente, um a um, a realizaram.

Interessante pontuar as ações que as crianças realizavam quando o olhar do professor não as alcançava. Eram risos e cochichos, abraços e empurrões, eram lugares alterados, escapando para fora da linha determinada como o lugar que deviam permanecer. Imediatamente abafados quando o olhar recaía sobre elas.

A última atividade foi o “sorvete de chocolate”. Com a bola dentro do cone, ainda na fileira criada no início da aula, porém agora de pé, era necessário passar o cone sem deixar a bola cair.

Após a realização da atividade, que teve grande envolvimento, o professor pediu que formassem filas para voltarem para a sala de aula. O professor cantou junto com elas e as conduziu até o corredor onde a professora substituta assumiu e as levou para o pátio com brinquedos.

Pátio com brinquedos (frente da escola)

Mais um momento de brincadeiras livres, no qual podem explorar o espaço e podem correr, pular, gritar e relacionar com os outros. Por estar substituindo a professora da turma, existe mais cuidado e vigília sobre o brincar. Quais espaços, tipos de brincadeiras, como se relacionam, tudo isso deve passar pela aprovação dela e está sendo vigiado.

O giz colorido fez parte desse momento, fizeram desenhos, escreveram seus nomes e até viraram o Hulk. **A** escreveu o nome de vários colegas e fazia questão de chamá-los para ver.

Terminada a hora do pátio, retornaram para a sala e puderam brincar com seus brinquedos até o horário de irem embora. O carrinho de uma das crianças sumiu, e ela chorou muito. As crianças ajudaram a procurar, porém foi sem sucesso. A professora conversou com ele para acalmá-lo.

NOTA

Eram nos momentos de parque que uma das crianças que possui a síndrome de Asperger mais interagia e participava das atividades com as outras crianças. Se na sala de aula ela ficava em uma carteira separada fazendo, muitas vezes, atividades diferenciadas, no parque, ou nos outros momentos de brincadeira, sua participação era ativa. Brincava de correr, de pega-pega e nos brinquedos do parque da creche. Em um dos dias que as crianças puderam brincar com giz, ela escreveu no chão o nome de cada um dos colegas de sala, e foi buscar, um a um, para que vissem seu nome. Os amigos e as amigas retribuía com um sorriso ou com um abraço.

15/03/2016 - professora 2

As crianças vêm com os responsáveis ou de van. Muitas são acompanhadas por uma pessoa da van até o horário de início da aula. O sinal toca. Algumas se organizam em fila e logo correm para o portão. Ao chegar à frente do portão há uma transformação, o corpo “para”, quieto. E entram para ir na fila junto com a professora. A fila de fora, a

inicial, não é aquela fila militarizada, rígida e silenciosa. Ali fora, nesse instante, tem a demarcação de ser lugar para algumas brincadeiras. As crianças brincam com tudo que está ao redor delas. Na Amarelinha pintada no chão, conseguem brincar sem sair da fila. É nesse instante que também se aproximam para conversar, mostrar seus materiais, desenhos, brinquedos, contar histórias e também veem abertura para questionar sobre o que estou anotando, ou então, para qual sala irei.

Roda inicial

As crianças ao formar a rodinha se separam em meninas e meninos.

- Música inicial;
- Boa tarde individualizado;
- Oração;
- Explicação da atividade.

A professora trouxe uma caixa fechada e disse que tinha algo lá dentro. A caixa foi passando por cada criança para que opinassem sobre o que estava lá dentro. Meninas: boneca, coelho e sapato. Meninos: papel, cavalo, carro, tartaruga, bola, chapéu e tesoura.

A professora relacionou o objeto com o filme que assistiram na aula anterior, então descobriram que era um palhaço. Deram o nome de Tuti. A temática trabalhada foi circo, pois nesse dia era comemorado dia do circo.

O palhaço da caixa foi passando pelas crianças, algumas o abraçaram, outras só repassaram e uma até recusou dizendo que era de bebê.

A professora também trouxe músicas que tinham a ver com a temática. As crianças juntamente com ela cantaram e dançaram.

Existe um momento que é uma espécie de relaxamento, no qual a professora diz para as crianças “acalmarem o coração” e “para ouvir o coração”.

Por ser dia do circo as crianças iriam vestidas com fantasia de palhaço para casa. Então, a professora entregou a roupa e o chapéu para que elas terminassem de se enfeitar. Elas entravam na personagem e executavam gestos, entonação e falas. “Eu sou um palhacinho bagunceiro”.

Intervalo da professora

O horário em que a outra educadora entra na sala já fica subentendido pelas crianças como momento de brincar.

Em um dos dias de intervalo para o café da professora, antes de sair ela colocou vários cestos com brinquedos sobre as mesas das crianças. Uma das mesas ganhou uma cestinha que continha bonecas e apetrechos de casa e beleza. Essa mesa era composta somente por meninos, eles interagiram, brincaram e inventaram histórias com os brinquedos que receberam. Nesse grupo estava a criança que reclamou da cor de sua massinha, alegando que não era cor de menino. Dessa vez, sem qualquer resistência, ele brincou com as bonecas e demais brinquedos sem nenhum questionamento.

Os brinquedos das outras cestas eram: carros, motos, blocos de montar, animais e fantoches. As meninas estavam brincando com blocos, assim como os meninos, mas estavam em grupos separados. As configurações dos grupos se dão, geralmente, pela distribuição das carteiras. O brincar ocorre, principalmente, em duplas e trios – outras configurações acontecem, mas são mais raras.

Os conflitos surgem e as crianças tentam resolver por si próprias, porém algumas vezes a educadora auxilia na resolução, “Tem que brincar todo mundo junto”, ela diz.

Os brinquedos são compartilhados, ao brincar de casinha há a arrumação da casa, o pentear cabelo e o vestir as roupas. “Nossa! A tia chegou!”, imediatamente já sabem que devem guardar os brinquedos e auto-organizam para isso.

O cantar está presente em vários momentos.

A **fila do lanche** é diferente da fila do início da aula na questão de organização e disciplina. Além disso, tem música.

As crianças brincam também no refeitório e, apesar de estarem sendo vigiadas, continuam achando brechas. Elas também interagem com as cozinheiras e conversam. É um brincar que fica na mesa da cantina, mas permite várias possibilidades.

Fila para o parque da creche

O trajeto da escola para a creche, que é no mesmo terreno, é território de brincar. Quando chegaram ao chão pintado com amarelinha e trajetos para caminhar as crianças começaram a brincar. Os que ficaram para trás da fila fizeram as brincadeiras que “não poderiam”, exploravam lugares que “não podem”.

Parque da creche

Foi durante o momento em que o sol estava muito forte. Várias crianças comentaram que os brinquedos estavam quentes.

As andanças no CMEI são dirigidas. Professora ou professor à frente, duas filas: uma de meninas, outra de meninos. Ação repetida todos os dias, muitas vezes. Apesar da rigidez na forma de se caminhar,

os trajetos percorridos ali dentro, especialmente quando vão até a creche, são cheios de possibilidades. As crianças fazem deles territórios do brincar. Pegam pedras, tocam nas plantas, flores, folhas e sementes, exploram as superfícies, brincam com os desenhos pintados no chão, criam histórias e se aventuram a sair da fila. Saltam, tentam se esconder dos olhos da professora e interagem com as pessoas que encontram.

No trajeto, pegaram nas pedras que encontraram, exploraram as superfícies mais altas e brincaram de fazer gol quando passaram por um espaço que tem linhas de campo de futebol traçadas. A fila para ir embora tem canto, tem gestos.

As crianças exploram os brinquedos do parque, mas também inventam independente deles. Até mesmo os que “perderam a vez” acham jeito de brincar. Aqueles que estão privados do brincar por terem descumprido as regras quando perguntados sobre o motivo de estarem parados não admitem o castigo.

O mesmo menino que fez o bolo de páscoa, hoje estava fazendo uma feijoada. Algumas crianças novas perderam a vez por não saberem os combinados preestabelecidos.

Hora da massinha

Coincide com o horário de recreio das turmas mais velhas e, por acontecer conjuntamente, a professora evita falar muito alto.

É um momento individual, no qual é “trabalho só com a mão”, conforme a professora explica. Com o tempo as conversas surgiram e as chamadas de atenção reduziram. E mesmo com o comando para fazer individualmente, as crianças achavam jeito de trocar, conversar e criar com o outro.

Além de amassar, esticar e picar, elas acharam outros objetos para brincar junto com a massinha, como carrinhos e garrafas. Aviões, representações de si, carga, pulseira, jogar a massinha e pisar... Com o tempo a atividade vai tomando outras características e as crianças começam a interagir, ficar de pé e o “só com as mãos” já não acontece mais.

Após o parquinho e durante a atividade com massinha, uma criança adormeceu. A professora a colocou em um colchonete e deixou que descansasse. Pouco a pouco já vão fazendo outras brincadeiras e logo a professora anuncia o fim da hora da massinha.

Atividade (vestir de palhaço)

As crianças novamente entram e representam o ser palhaço ao se fantasiarem. Ganham a roupa, o chapéu e pintaram o nariz.

16/03/2016 – professora 1

As crianças iniciaram a fila para entrarem na sala, sendo essa fila menos rígida. Permite explorar aquele espaço, como as amarelinhas e o caracol pintados no chão.

A turma chegou e ficou aguardando os preparativos para o início da aula. A sala possui uma janela muito grande que permite a visão para a entrada da escola. As crianças olhavam e diziam quais colegas estavam chegando. Tiveram a ideia de se esconder para fazer uma surpresa para os/as que estavam chegando. Recepcionaram extremamente bem quem chegava.

Rotina

- Rodinha;
- Oração;
- Conversa (dia da semana, regras);
- Músicas.

O envolvimento com o cantar e com os gestos são grandes. Várias vezes um dos meninos iniciou o canto das músicas.

Atividades

Durante o início desse momento algumas crianças continuavam cantando a música da rodinha.

NOTA

Alguns comentários das crianças comigo: “Estava com saudade de você”, “Senta na minha mesinha”, “Seu cabelo é bonito, é de cachinho igual o meu”, “O que você tá escrevendo?”.

A atividade era preencher com cola colorida a letra inicial do nome delas. Enquanto a turma fazia a atividade, **A** brincava com alguns brinquedos e jogos, como mosaico e o cara-a-cara.

Enquanto a professora distribuía a cola e a folha com a atividade, as crianças que estavam em uma das outras mesas brincavam de adivinhar em qual copo estava um objeto que acharam no chão. Depois começaram a brincar de meditação. Cruzaram as pernas e fecharam os olhos, mantendo os dedos indicadores e os polegares como em uma pose de meditação. Faziam também os sons do Om, característicos da prática de meditação. E ficaram assim, até que um deles arriscou adivinhar se o objeto estava ou não no copo, e comemoravam dizendo “você ganhou!”.

Enquanto essas crianças brincavam, outra que estava na mesa ao lado disse para um deles “xxxx, você é meu amigo”, e o que estava junto disse “eu também sou”.

O copo com o qual brincavam virou também uma montanha, e os dedos eram os alpinistas que a enfrentava em busca do tesouro. Os espaços do brincar ocorrem a todo o momento. Os meninos que brincavam com o copo foram sorrateiramente até a mochila buscar um recipiente de plástico. A ida até lá já se configurou em uma aventura, na qual abaixados e silenciosos iam sem que a professora percebesse. Na continuação, até mesmo uma simulação de banho foi brincadeira. Eram diversas as formas de brincar com um objeto devido à imaginação. Para eles, os gestos na brincadeira precisavam ser o mais próximos da “realidade”. Por isso um deles disse que durante o banho imaginário “tem que fechar os olhos para não cair sabão neles”.

Na espera pelo término da atividade, as crianças que não estavam fazendo a tarefa se envolviam com outras coisas. Entre elas estavam o cantar fazendo gestos e a reinvenção das músicas. Uma das meninas perguntou para outra “Vamos brincar de esconde-esconde?”. O espaço da sala não limitou. De repente quatro ou cinco crianças estavam na porta e fora da sala brincando. Para voltarem para sala, umas das crianças disse “tem polícia! vai pegar o A”. A estava lá fora, ele costuma fazer isso vez ou outra.

Ao acabar a atividade a professora deixou que as crianças brincassem. Pegaram os jogos de tabuleiro, recriaram o jogo que estava proposto e jogaram de outras formas. Usaram como jogo da memória, por exemplo. As meninas foram até a caixa de brinquedo que estava no chão e disseram que não tinha nada, foi aí que uma delas deu a ideia de brincarem de salão.

O brincar muitas vezes se configurou em duplas ou individualmente. Esperavam a autorização da professora para pegar os jogos. Eram jogos de madeira – como da memória – e de plástico – como o cara-a-cara e mosaico geométrico.

Elas próprias criaram um sistema de participação. Uma criança não queria que outra jogasse, então, uma delas logo disse que ela também não poderia, se fosse assim.

O brincar de casinha foi novamente visto, havia a mãe e a suas filhas. O batom e a maquiagem também eram usados nas brincadeiras.

Intervalo da professora

A configuração do ambiente da sala e dos brinquedos que estão ali é também uma variável que influencia os acontecimentos. Havia uma geladeira de brinquedo na sala que, na maioria dos dias em que o brincar não era direcionado, se encontrava no local em que recorrentemente um grupo de meninas se reunia. Do lado oposto se formava, em quase todos os dias observados, o grupo de meninos. Apenas uma ou outra criança transitava entre os grupos. Quando um deles se aproximou do grupo de meninas, imediatamente a educadora que os acompanhava disse “deixa as meninas brincarem”, e pediu que os demais não fossem para o espaço onde elas estavam. Foi então que ele começou a conversar com a educadora sobre quem podia brincar com a geladeira, pois ela afirmava que os meninos não poderiam brincar com esse brinquedo e por isso não deviam ir até aquele espaço da sala. Para demonstrar que os meninos também podiam brincar, citou um amigo que sempre usava a geladeira em suas brincadeiras. Porém,

mesmo com os argumentos do menino a educadora insistiu em dizer que não podia e que o canto era das meninas.

A capacidade inventiva transforma canetas em garras. Os conflitos surgiram e o “ô, tia!” apareceu assim que a professora saiu da sala e a outra educadora apareceu.

- Brincadeiras de viagem – “Quer viajar com a gente?”.
- O brincar é no chão, na mesa, é usado todo o espaço da sala.
- Brincar junto é para quem é *amigo/a*.
- O “bagunçar” vira festa com gritos animados...

O brincar não direcionado tem mostrado certa divisão espacial. As meninas costumam brincar próximas ao local em que a geladeira de brinquedo se encontra. E os meninos do lado oposto.

Uma das meninas brinca na “mesa dos meninos” batendo na latinha como um tambor (a mesma menina que citei cantarolando). Ela explora o som da latinha batendo com uma caneta e com a mão, na tampa e no fundo.

As meninas começaram a andar pela sala e correr de alguns meninos. Começaram a gritar também. **A** brincava junto. Algumas crianças ficaram incomodadas com os gritos e gritavam de volta para as outras pararem. E assim virou brincadeira de um grupo grande (aproximadamente sete crianças).

Refeitório

As crianças se alimentam, mas é também lugar onde, nas brechas, brincam entre elas. Além de brincarem e conversarem com crianças de outras turmas.

Volta para sala: Arrumação dos brinquedos.

Atividade (palhaço + formas geométricas)

A brincava de carrinho e um dos meninos quis brincar também. Mas a professora o mandou fazer a atividade e ele retrucou.

O tempo começou a fechar, indicando chuva, e logo surgiu a exclamação de que se chovesse não haveria parquinho. Quando a chuva caiu, novamente falaram.

Todos começaram a atividade concentrados, mas com o decorrer começaram a brincar de carrinho, ver a chuva e a cantar.

Um dos meninos usou aquele recipiente que havia buscado na mochila para guardar pequenos itens que nomeou de “objetos”. Eram pedaços de papel, ponta de lápis e arame... Qualquer coisa minúscula pode ser objeto de atenção. E sem ser nada nomeado, só “objeto”. E a partir disso dialogaram, compartilharam e discutiram.

Quanto maior o número de crianças que terminava a atividade, maior o deslocamento, a interação e a brincadeira. O abraço, o segurar e o tocar estão presentes o tempo todo. Por vezes livremente, outras sob o olhar que vigia. Há modos “certos e errados” de brincar com outro.

- As crianças lembram e comentam que o dia da EF é o dia do lanche.
- Há beijos, guerras de pés sob a mesa, subidas em cima da cadeira, o ficar de cócoras, os escapes ao olhar vigilante, as cantorias.

A é carinhoso com as crianças, vez ou outra as abraça e beija. As crianças também interagem com ele e correspondem ao carinho com muito respeito uns com os outros.

A professora saiu da sala por alguns momentos e as crianças correram, lutaram com lápis, fingiram chorar e quiseram se esconder para quando ela voltasse. “A tia tá vindo?” era a frase mais dita, cheia de ansiedade. “Esconde!” – se organizaram para fazer uma surpresa para a professora. Entravam e saíam da sala querendo descobrir a hora que ela voltaria. As crianças se organizaram, esconderam e pediram para aquelas que não estavam brincando se esconderem também. Várias vezes gritaram “a tia!” para dizer que ela estava chegando sem realmente ser verdade. Fecharam a janela e desligaram a luz, o que virou disputa, pois alguns queriam que ela ficasse ligada.

Volta da professora.

A lutinha apareceu com o lápis e também só com as mãos. Subiam em cima das cadeiras e pulavam. Jogavam as canetas, eram bombas – elas gritavam. Passavam as mãos por trás do corpo, se seguravam e pulavam gritando “eu mesmo me levanto!”. Exploraram a sala saltando, correndo, e pararam quando a professora chamou a atenção. O quadro também virou lugar para brincar, assim como o barbante solto. E no cantinho em que brincavam a curiosidade aparece: “o que é que tem aí?”. As crianças entram em conflito pelo espaço e a questão de ser ou não amigo/a entra de novo como pré-requisito para participarem juntas.

A professora explicou porque não teriam o momento do parque e avisou que iriam todas para o ensaio da apresentação que fariam no aniversário da escola. As crianças foram para a quadra onde algumas assistiram e outras ensaiaram. Aquelas que ficaram assistindo, e que eram a maioria, começaram a imitar os passos que estavam sendo ensaiados. Outras brincaram correndo e brigaram por uma cadeira.

17/03/2016 – professora 2

Rotina:

- Fila inicial;
- Ida para sala;
- Recebimento da agenda.

Haverá uma comemoração no final de semana referente ao aniversário da escola. Por esse motivo a professora separou dois grupos a partir da autorização das/os responsáveis. Um grupo/fila foi dos que poderiam ensaiar e o outro dos que não poderiam. Foram todos para a quadra, chegando lá os que iriam ensaiar se posicionaram e os que não iriam ficaram na arquibancada.

Diferentemente do que aconteceu ontem, as crianças estavam mais contidas. Brincaram, porém tanto o espaço, quanto o tipo de brincadeira eram mais limitado, com menos intensidade. Gradualmente esse nível ia aumentando, com brincadeiras de bater na mão (“adoleta”), giros e danças começando a ocorrer. Com a intervenção da professora, elas foram reduzindo a intensidade da energia com que brincavam e se sentaram. Quando o ensaio começou e a professora precisou dar mais atenção ao grupo que estava participando e as crianças da arquibancada ficaram mais à vontade. Corridas, imitações de animais, os giros e brincadeiras de pegar foram gradativamente aumentando, assim como o espaço que ocupavam inicialmente e que foi expandido.

A professora chamou a atenção e novamente mudaram a estratégia. A brincadeira acontecia com elas sentadas uma ao lado da outra, se espremendo e empurrando. Algumas das meninas que estavam na arquibancada imitavam os passos do ensaio. Um dos meninos da outra

turma trouxe a cadeira que fica na quadra para colocar em um dos degraus da arquibancada. Na tentativa de subir nela, encontrou muita dificuldade. Foi então que um dos meninos, da turma que acompanhei hoje, o ajudou. Demoraram neste processo, ficando de olho na professora, mas conseguiram e logo assentaram na cadeira – uma conquista.

Rotina:

- Oração;
- Música – tema circo.

Quando as músicas possuíam grande movimentação corporal ou gestos as crianças participavam muito, mexiam as mãos, os pés e o bumbum, como dizia a música do palhaço, e seguiam os passos da professora.

- A professora distribuiu palitinhos de picolé para que brincassem, pois já estava perto do momento de intervalo.

A primeira pergunta: “Isso é pra quê tia?”. Começaram contando, fazendo letras, depois foram criando mais. Um dos meninos pediu para o amigo que o ensinasse como fazer uma pipa. O palito queimado foi rejeitado e só foi pego novamente quando precisavam contar mais, porém depois ninguém o queria, colocando-o isolado em uma das mesas. Além dos palitinhos, as crianças inventaram outras formas de brincar, porém foram lembradas que “agora é hora de brincar de palitinho”.

“Como você fez a fogueira? Assim?”, perguntou um dos meninos para o amigo. “Quer que eu faça pra você?”, respondeu o menino. Enquanto um montava, e mostrava como fazer, o outro prestava atenção e se envolvia. Ele disse ‘Tá quente!’. Depois começaram a montar

juntos. Fogueiras, pontes, muros e até Barbie eram feitas com feixes de palitinhos, além de garras e desenhos que surgiam nas brincadeiras. “Wolverine!” – disse um dos meninos, brincando com as garras. De repente, ao verem o primeiro, vários outros Wolverines apareceram.

Para brincar, era preciso ter quem fosse do bem e que fosse o mal. Nas batalhas eram necessários os sons, os cortes e a ação de cada um provia tudo isso. As crianças também explicitavam a dualidade na fala. A luta foi impedida “ó, ó, machuca!” – disse a educadora.

- Recolhimento dos palitinhos e aviso de que agora todos iriam para o lanche e depois para o parquinho.

Refeitório

As crianças utilizam o espaço que podem e (re)inventam suas brincadeiras. Vez ou outra escapam e vão para espaços ou fazem ações que extrapolam os combinados.

Parquinho da creche

As crianças logo que chegam ao parquinho já se espalham para brincar. Exploram vários brinquedos, mas é possível perceber que em alguns elas aglomeram, como na casinha e no cavalo.

NOTA

“Não é lugar de brincar, lugar de brincar é no parquinho”.

Alguns brinquedos estão no combinado para não serem usados. Algumas meninas estão com maquiagem e ficam dentro do parque, brincando também que estão jogando videogame.

Pouco tempo após chegarem ao parquinho, começou a choviscar e foi preciso retornar para a sala. A fila de ida e a de volta, que ocorrem no trajeto entre a instituição e o parque da creche, parecem ser um momento agradável para as crianças. Elas exploram o solo, brincam com colegas e comemoram...

Atividade

Quebra cabeça do palhaço – colorir e montar.

As crianças fizeram a atividade, e conforme acabavam de colorir, já recortavam as peças e as trocavam, brincavam pegando as do outro e conversavam entre si...

Momento da massinha (para aquelas que terminaram as atividades)

As crianças que estavam perto de mim não se privaram de conversar, queriam “papear” comigo e mostrar suas produções. Fizeram uma trave de gol, bola de futebol, casinhas, relógios, colares, motos e pegadas... Durante esse momento também cantavam as músicas sobre palhaço que aprenderam.

Mesmo a professora dizendo para não usarem o lápis, um dos meninos aproveitou que ela não estava observando e o utilizou. Quando um deles contou para ela que o colega estava usando o lápis, o acusado logo negou e foi chamado de mentiroso pelas outras crianças. Uma delas então disse: *“Igual meu avô”*.

As crianças relatam várias histórias durante os momentos de brincar. Uma delas várias vezes se aproximava da professora para contar algo. Falou sobre o natal em que o Papai Noel Tião morreu enfartado, o pai que brigou com o avô porque não dava dinheiro para a

avó, sobre a forma como seu pai dirigia e sobre o consumo de bebidas alcoólicas.

Fim da aula – fila para irem embora.

22/03/2016 – professora 1

Antes do início da aula:

O cenário é sempre muito parecido, mas não igual. O espaço no qual esperam pelo toque do sinal tem suas fronteiras demarcadas, porém é elástico nas bordas e permite “ir além”.

As crianças que chegam de van estão acompanhadas por uma adulta. O espaço em que ficam concentradas se localiza sob a área da guarita do vigia. Como não ocorrer a brincadeira com tanta criança aglomerada? Os piques (brincadeira de pegar), o subir na grade, as conversas, até a estrutura da guarita com suas pilastras são explorada para o brincar acontecer.

O horário do sinal se aproxima e as crianças já são chamadas para a fila. O piso de entrada da escola possui um caracol desenhado e em sua concha estão desenhadas as letras do alfabeto. Há também uma amarelinha. As crianças chegam e se organizam nas filas. Algumas vêm falar comigo, querem saber em que sala ficarei hoje e me pedem para ir para a delas.



Sala - Dia de filme

- Hoje é dia de filme e as crianças trouxeram filmes de casa. Foi feita uma votação pra escolher qual seria assistido. Entre Frozen, O Rei Leão e Formiguinhas, o primeiro foi o escolhido.
- Um dos meninos escolheu assistir Frozen. Alguns dos colegas disseram que ele era “mulherzinha” por conta do seu voto.
- As crianças inventam brincadeiras, até mesmo com o logo da TV/DVD que é transmitido antes do filme iniciar. Brincam que o estão pegando.
- Algumas crianças imitam os gestos dos construtores que cortam gelo no filme.
- Mexem com o colega que está sentado na frente puxando seu cabelo.
- Quando as personagens interagem cantando, as crianças cantam junto – “Você quer brincar na neve?”.
- Eles/as interagem conversando sobre o filme. Quando havia música também se moviam e dançavam. Imitavam as personagens que tocavam instrumentos.
- Foi só ouvirem a personagem Elsa cantando “Livre estou” que começaram a cantar junto e repetiam os passos e trejeitos da personagem. Quase uma coreografia, pois várias crianças fizeram isso ao mesmo tempo.

- “Vocês não tem poder igual a Elsa! Vocês não tem magia igual a Elsa!” – foram frases que um dos meninos disse quando as outras crianças fizeram a gestualidade.
- Elas assistiram ao filme, mas vez ou outra o foco mudava para conversar, balançar na cadeira e outras atividades.

Intervalo da professora

Com a mudança entre a professora e a educadora, as crianças se agitam. Começam a conversar, pedir para ir ao banheiro e beber água. Sempre que há essa troca isso acontece.

NOTA

O brincar muitas vezes é citado como sinônimo de bagunça.

As crianças já não estavam mais sentadas. Aos poucos começaram a fazer outras coisas, como colorir e se maquiar... Uma menina colocou o boné do amigo para imitá-lo, brincaram subindo e puxando a cadeiras. Brincaram de esconder e começaram a correr também. A educadora disse que colocaria os nomes no quadro, e assim elas reduziram as brincadeiras. Um menino e uma menina brincavam de “manipular o corpo” feito um títere. Quando ela o empurrava, a cabeça mexia; quando ela o puxava, a cabeça balançava.

A estrutura da sala já estava diferente, as cadeiras foram viradas, desalinhas. O filme já não era mais assistido. As meninas sentam uma de frente para a outra e se maquam. Outra, conversando sobre a maquiagem, diz que vai removê-la, pois dá alergia no olho. Algumas crianças conversavam sobre os tablets e o que jogam nele.

As cenas do filme que continham mais ação eram reproduzidas por algumas crianças. Como no trecho em que há um salto para escapar do bloco de gelo que caiu do teto do palácio.

NOTA

A observação não foi até o final da aula, pois nesse dia me senti mal.

23/03/2016, professora 2**Antes da aula**

- Crianças de turmas diferentes brincam juntas, se abraçam.
- Exploração de algumas folhas e uma borboleta morta.

Sala

Na rodinha de conversa a divisão que as próprias crianças fazem separa as meninas e os meninos, um grupo em cada lado. A professora intervém e troca algumas de lugar.

Atividade

O tema era a páscoa, a atividade realizada foi a construção de uma história na qual as crianças interpretavam as personagens.

NOTA

O corpo é brincante, no toque, no gesto, na expressão, nos sons que produz, ao ajudar o outro para interpretar os animais...

- “Hora de brincar e hora de ter atenção”. – fala da professora.

Continuando as atividades, a professora distribuiu várias tampinhas e disse para imaginarem que eram os ovos da páscoa, como na história. A orientação era que reproduzissem com as tampinhas as letras que ela escreveria no quadro (a palavra era coelho). As crianças que conseguiram fazer ajudaram as que tinham dificuldades.

Apesar de ser uma atividade, esse foi também um momento de brincar direcionado. Durante a realização da tarefa, criavam e faziam outras formas de brincar. Seja pulando como um coelho, jogando a tampinha ou correndo para pegar quando caía no chão. Depois de terem terminado de escrever com as tampinhas as crianças puderam usá-las para brincar livremente.

Elas brincavam/interagiam pegando as tampinhas umas das outras, o que, às vezes, era levado tranquilamente, e outras, com conflito.

Além de fazerem as letras, elas também as empilhavam e as transformavam em outras coisas. A interação com o material era feita em grupo, mas acontecia individualmente também.

Refeitório

O refeitório é também hora da brincadeira aparecer, mesmo com aviso recorrente de atenção e ordens para que parassem. As crianças reinventam formas de brincar. Adaptam o seu ser brincante ao espaço, porém muitas vezes não se adaptam às regras.

A comida é pra brincar, o/a amigo/a é pra brincar, a mesa e o banco/cadeira são pra brincar. A caneca não precisa ser pega pela alça, o desafio é pegá-la com os dentes. Riso e outras expressões que aparecem na brincadeira.

NOTA

O escondido e o visível; sob o olhar e o que foge.

O arquinho é colocado na cabeça do menino, mas é retirado por outro amigo, após ecoar rapidamente um “não”.

“Eu gosto de beijo, abraço, carinho” – diz uma das crianças em diálogo com outra.

NOTA

Não há necessidade de vigilância para que as regras sejam seguidas, o medo de estar “fora do jogo” auxilia a segui-las.

Quadra

Hoje seria o dia de ir para a quadra coberta, porém quando a turma se dirigiu para ela, já estava ocupada. As crianças se espalharam na outra quadra que se localiza ao lado e não é protegida do sol. Quando a professora diz que a quadra está ocupada, um dos meninos pronuncia “Ah, eu queria tanto jogar futebol”. Ela deixa as crianças buscarem a bola para brincar nesse outro espaço.

As crianças se dividem em vários grupos. Alguns foram jogar futebol, outros brincavam de mãe e filha, outros de pescaria.

A rotina prevê que as crianças sejam levadas uma vez na semana para uma das quadras. Nela podem brincar em um espaço aberto e maior, com menor supervisão da professora. Jogam bola, passeiam, brincam de diversas maneiras e com outras turmas. Contudo, as brincadeiras não duraram muito para um dos grupos de crianças. Dentre os combinados, parecia haver um que as proibia de ficar na

arquibancada. Porém, foi só chegarmos à quadra que várias foram para lá. Havia uma grande árvore e vários galhos estavam no chão. Não demorou muito, e elas pegaram esses galhos e os fizeram de varas de pescar. Tentavam pescar as folhas – peixes-folhas – batendo na árvore. O que começou com duas crianças, de repente se transformou em um grande grupo. Folhas espalhadas, galhos se quebrando, gritos e risadas. O olho que quase tudo vê é acompanhado por uma audição tão atenta quanto. A professora viu o que estavam fazendo e imediatamente interviu. Mandou que parassem, pois estavam “destruindo a escola”, e pediu que fizessem a fila. Todas “perderam a vez” e tiveram que se sentar próximas à professora para, de lá, verem as outras crianças que não estavam envolvidas no episódio da pesca, e, assim, poderem aprender como se deve brincar.

As outras crianças brincavam de pular como coelho e jogavam futebol. Esse grupo estava no espaço da quadra e também foram os únicos que vi interagindo com crianças de outra sala. Quando alguns meninos cansaram de jogar futebol, sentaram na arquibancada por alguns instantes e depois foram brincar de outras formas. Tentavam plantar bananeira.



Depois de um tempo, as crianças que “perderam a vez” puderam voltar e já não foram mais para o local proibido, foram explorar outros espaços.

As meninas brincam no chão, rolando pela quadra. Com um tempo maior, as meninas começaram a interagir com outras crianças de outra sala.

As brincadeiras formavam grupos e poucos deles misturavam meninas e meninos. Eram grupos muito separados.

Tudo era passível de modificação e, assim virar suporte para brincadeira. Exemplos: A grade que separa a quadra e sobre a qual tentavam jogar a bola por cima; a manivela do suporte das redes de vôlei; o salto na arquibancada; o espaço para fazer passeios; as pilastras do telhado quadra que viravam escorregador; jogar um galho para vê-lo escorregar do telhado...

Pela ocupação da quadra coberta, a professora disse que não poderia desenvolver as atividades que estavam planejadas. Eram a corrida da cenoura, o coelhinho na toca e o futebol.

Na quadra, os grupos que se formam são bem heterogêneos. Existem alguns que são somente com meninos, outros só com meninas, mas a maioria dos grupos é mista. As configurações e tipos de brincadeiras se alteram a todo instante, assim como quem participa delas. Foi em uma dessas alterações que um dos meninos não ficou satisfeito. Esbravejou porque uma das meninas o “atrapalhou” quando foi chutar a bola. Ele disse que não era para elas estarem na quadra, pois “futebol não é coisa de menina”.

Volta para a sala (Dez minutos de descanso)

Até mesmo nessa hora, com a cabeça baixa, arrumam forma de brincar. Dessa vez era fugir dos olhos do amigo virando a cabeça. Com a música tocando, alguns meninos imitam a bateria. A professora

lembrou que era hora do descanso. Foi possível ouvir alguns cantando a música.

Ao colocar o avental e as orelhinhas, as crianças começam a pular como coelhinhos e imitar seus sons.

29/03/2016, Professora 2

A rotina do início se modifica em pequenas ações, muitas são possíveis notar, outras não. Percebo que minha participação no cotidiano de algumas crianças já vai sendo assimilada. Muitas já perguntam em que sala estarei hoje e o motivo de ir para uma e não para outra.

- Recepção na entrada;
- Caminho para a sala;
- Roda inicial:
 - Cadernos primeiro para casa (combinados);
 - História + atividade;
 - Pedrinho Pintor – Ruth Rocha;
 - Pintar.

Na contação de história, elas ficaram muito concentradas e atentas. Quando acabaram a atividade já iniciaram as conversas e as brincadeiras entre eles, que basicamente envolviam o toque no outro.

Quando foram lavar as mãos, a porta se mostrava como uma fronteira. Ao ultrapassá-la nascia a possibilidade de correr e brincar, mesmo que temporariamente.

Refeitório

O refeitório é outro lugar em que a vigilância dos adultos acontece bem de perto. Por várias turmas compartilharem esse horário, muitas professoras estão juntas ali. São muitos os olhos sobre os corpos. Porém, isso não impede as crianças de brincarem, e é um brincar que tem como lugar a mesa da cantina, pois ficar na mesa é a norma. Enquanto estão ali lanchando, a comida faz parte das brincadeiras e embaixo da mesa tem pés esticados para tocar o colega que está no banco da frente, ou crianças cutucando as outras. Aproveitam a hora de entregar o prato para correrem, vão achando meios, reinventando suas brincadeiras. As crianças criam seus momentos de brincar mesmo quando o espaço é vigiado, seja correr para levar ou pegar o prato, ir para o chão, dançar, balançar no banco ou brincar com o seu corpo e com o do outro, a partir dos sentidos de tato, visão, audição e olfato. Mesmo com os avisos e advertências, continuam. Adaptam o seu ser brincante ao espaço, encontrando brechas entre os olhares de vigilância.

Parquinho da creche

As crianças hoje estão brincando em grandes grupos. Logo na chegada, uma delas pergunta para outra “iremos brincar de polícia e ladrão?”. A gaiola recebe grande atenção, cerca de onze crianças a escalam. Outras se dividem brincando no escorregador, mas reinventam. Sobem as escadas de costas, descem o escorregador de lado ou com as pernas pra fora e sobem pelo lado que escorrega. Ao verem uma das crianças fazendo, outras começam também a fazer (descer de costas, subir de joelhos, sozinhas ou em dupla). Outros brincam que são carros ou que estão em um apostando corrida. Eles conversam sobre a cor do carro e a linha de chegada.

Um dos meninos vem reclamar que ninguém mais quer brincar de carro de corrida. Outro então responde “eu brinco!”. “Potente”, “marcha”, “sons de carro”, “o carro que desliza com a chuva”, “ajeitando o motor”, essas são algumas palavras que usam na brincadeira.

As crianças têm um critério para brincarem com outras: só brinca junto quem é amigo/a. Por isso não é incomum que o início de uma brincadeira seja precedido pela frase “Você quer ser minha/meu amigo/o?”. Ter o laço da amizade é pré-requisito e convite para o brincar.

NOTA

Concentrar o corpo; acalmar o corpo – são frases ditas pela professora quando quer que parem.

Existem vários convites para brincar: de luta, pega-pega, quem sobe mais rápido no escorregador. A casinha é usada para brincar, mas também para descansar. Outras vezes serve para ficar de ponta cabeça. Apesar da divisão dos grupos, em alguns momentos muitos se aglomeram em certos brinquedos, como o cavalo e a casinha.

As crianças vão se cansando e vez ou outra se sentam perto de mim ou da professora. Após conversar um pouquinho, **Is** já me chama para olhar ela descer no escorregador.

No brinquedo, até o descanso pode fazer parte da brincadeira. Passados os trinta minutos do parquinho, retornam em fila para sala, passando antes no banheiro.

A brincadeira do parque continua apesar de estarem na sala. O carro usado na brincadeira foi lembrado e logo a criança faz uma ligação

no celular “de mentirinha” para que o levem para algum lugar onde possa pegá-lo.

- Hora da água e do descanso;
- Atividade;
- Cesta de brinquedos.

As crianças recebem as cestinhas com brinquedos depois que terminam as atividades. Cada mesa recebe algumas. Na busca por um brinquedo que não estava na cesta, uma das meninas observa se a professora está olhando e vai pegar outro que se encontra na estante. Sucesso! Pegou o brinquedo sem que ela notasse.

Perto de mim estavam dois meninos que “perderam a vez”. Por não poderem usar os brinquedos da cesta, estavam criando suas formas de brincar. Usavam o corpo, por exemplo, explorando o umbigo. Ou brincavam entre si de tirar a mão para o outro não acertar.

A interação entre as crianças se dava de formas variadas. Ao mesmo tempo em que muitas brincavam juntas trocando cuidados com os cabelos no brincar de salão, ou então fazendo construções de casinhas com blocos, outros grupos dividiam nitidamente o brincar, no qual as meninas ficavam com as bonecas, e os meninos com os carrinhos.

No final, todos ajudaram a guardar os brinquedos e formaram a fila para irem embora.

30/03/2016 – Professora 1

Sinal toca, muitos correm e já se direcionam para o local de formação de sua fila em frente aos portões principais da escola. Como já tenho notado outras vezes, a fila inicial não se configura de uma forma

rígida e disciplinar, estritamente. Ela permite que as crianças brinquem, conversem e interajam com outras crianças.

Na espera para o início das atividades, as crianças aproveitam para conversar entre elas e comigo também. Essa turma se aproximou bastante, foi bem receptiva. Elas fazem perguntas, mostram seus brinquedos, desenhos, maquiagens e cabelos.

A presença de mais uma pessoa adulta parece criar a impressão de que há mais alguém para ajudar na vigilância, fazer mediação de conflitos ou participar da dinâmica da turma. No início da roda, por exemplo, veio o convite “senta perto da gente”, ou quando os meninos vieram me contar que outro garoto estava pegando neles.

- Rodinha;
- Oração;
- Combinados;
- Dia da semana;
- Para casa.

A sempre interage com as outras crianças por meio do brincar e do toque. Seja por um abraço, algum toque ou com brinquedos. As crianças dessa turma muitas vezes expressam afeto pelos outros por meio de abraços ou elogios.

- Leitura de história.

Nessa turma, uma das crianças sempre traz algo de casa para brincar. Hoje trouxe vários recortes com figurinhas que coloriu e me mostrou. Eram cavalos, homens, barquinhos. Contou-me uma história cantando.

As crianças entram em uma discussão sobre quem é amiga e poderá brincar depois da atividade. Era uma mesa com quatro crianças, dois meninos e duas meninas. No meio de uma explicação de atividade

as crianças começam a conversar entre si, e uma delas diz que o menino que estava sentado próximo vai ser seu amigo. Imediatamente, o outro menino que também estava na mesa diz que ela é uma menina, e questiona o colega “Você vai ser amigo de menina?”. Nesse momento, outra menina logo responde pelo garoto, afirmando que ele vai ser seu amigo, e ele complementa “homem gosta de menina e mulher, de homem”. Pronunciam mais algumas palavras que, infelizmente, perco em meio à explicação da professora, depois o diálogo se perde quando voltam a atenção para a atividade.

Enquanto a atividade da apostila é feita, **A** brinca com o corpo, dando cambalhotas, explorando o chão. Depois procura objetos na sala para brincar.

Houve um incidente, uma das crianças caiu da cadeira, várias riram e ele ficou de cabeça abaixada após isso. Foi então que uma delas disse, de maneira séria, para uma outra criança, que ela havia magoado o **P** e que tinham debochado dele na situação.

Intervalo da professora

As crianças hoje receberam canetinha e papel para ficarem no intervalo. **A** recebeu alguns bloquinhos de montar e fez vários carrinhos. O imaginário influenciado pela TV aparece, um dos meninos fez o desenho de um *Batman*.

As crianças desenham nesse momento que, geralmente, é de brincar mais livre, no qual correm pela sala e pegam brinquedos. Elas demonstram que os desenhos podem ser para brincar. Um dos meninos transforma o seu em um mapa do tesouro, enquanto outro começa a contar os passos para achar o tesouro marcado.

Conforme acabavam, já começavam a levantar da cadeira e buscar outras coisas para fazerem.

A sexta-feira é dia em que as crianças podem levar um brinquedo de casa. Nesse dia entre os vários brinquedos, chamou minha atenção a boneca bebê que uma das crianças levou. Em todo o tempo que estive acompanhando as turmas foi a única boneca negra que vi na instituição. Em outro dia, essa mesma menina, durante uma atividade que pedia que desenhassem sua família, fez seus parentes e desenhou a avó com a caneta preta. Em seguida disse “essa é a minha avó. Minha avó é preta e o cabelo dela é desse jeito”, apontando para o cabelo com penteado black power.

- Lutinha na fila – sons de soco.

Refeitório

As crianças chegam ao refeitório em duas filas, a de meninas e a de meninos, ao se dirigirem a mesa elas mantêm essa configuração. De um lado da mesa sentam as meninas, e do outro os meninos. São poucos os que mudam de lugar e se misturam. É um fato que acontece recorrentemente nas idas ao refeitório

Enquanto comem, as brincadeiras aparecem menos, mas aparecem. Grupos são formados e conversam entre si. Até que um deles coloca o prato embaixo da mesa para esconder. Conforme vão terminando os seus lanches, mais o brincar aparece – livre, espontâneo, voluntário. As crianças brincam nos bancos, caem, dançam e correm quando podem. Brincam com o corpo – o seu e do outro (caretas, puxando...).

Volta para a sala

- O dar as mãos;
- Um dos meninos me pergunta o porquê não estou na fila deles.

Atividade

- O brincar no entremeio das atividades;
- O parquinho da creche é aguardado, vez ou outra é lembrado;
- Quando a atividade é terminada as crianças arrumam alguma brincadeira para realizar – sons com a boca, tiros com os lápis;
- A permanece brincando com os brinquedos de montar.

O lápis vira brinquedo e aparecem caretas e um brinquedo de trenzinho durante a atividade. “Lápis não é brinquedo, quem brincar na sala não vai poder brincar no parquinho”, diz a professora.

As crianças terminam a atividade e algumas começam a brincar no chão da sala, deitam, rolam, dançam e levantam os pés. Tudo após um convite de “quer ser meu amigo”.

NOTA

Após terminarem a atividade a professora deixou que brincassem na sala de aula. Elas deitaram, rolaram, dançaram e riram. No meio dessa movimentação toda, uma das crianças se aproxima de mim e pergunta “Por que você só vai ficar sentada aí?”. Poucos momentos depois, sinto cutucões, e vejo que uma das crianças estava mexendo comigo, queria brincar. Passa mais um tempinho, outra vem conversar. Pareceu inconcebível para elas alguém estar ali e não se envolver brincando, não movimentar seu corpo de alguma forma.

Algumas crianças, após o chamado da professora, querem continuar a brincadeira, mesmo correndo o risco de ficar sem parquinho. Elas não param nem depois do apelo da professora por silêncio. Inventam brincadeiras, folheiam revistas. Isso enquanto a professora espera. Uma das meninas fica de olho para ver se estão olhando para ela, e tenta me cutucar e balançar minha mão.

Parquinho da creche

As crianças tiraram o chinelo e apesar de descerem em fila, exploram o espaço/trajeto até o parquinho. Sentem a grade, seguram nas mãos dos amigos, passam os pés na grama, passam as mãos nas árvores... O trajeto é brincando. Pedem para que eu faça o caminho da abelha que está pintado no chão.

A Gaiola vira uma árvore para a menina que brinca de *King Kong*. Ela bate no peito quando chega ao topo. As crianças brincam de pegar com o **A**. Sobem e descem a escada, lidam com seus conflitos e tombos. Correm, escorregam e sobem de novo. Um amigo sobe em um dos brinquedos proibidos e pula, algo que se constituiu como um grande obstáculo. Uma das meninas faz o mesmo.

As lutinhas aparecem junto com as brincadeiras de pegar. Elas caem, mas logo já se levantam do chão e cuidam um dos outros. Gritos, risos, passos rápidos, respiração ofegante, mais risos e sons de animais. Até fechando os meus olhos sei que estão brincando, explorando e aprendendo com o espaço, com o brincar e com o relacionar.

As meninas com os meninos muitas vezes brincam juntos, mas isso é fluído. Hora ou outra a configuração dos grupos se altera,

principalmente conforme são as brincadeiras. No pique-pega há mistura, assim como na gaiola, porém na lutinha de Ben 10 isso não ocorre.

Duas meninas vão fazer um bolo para a professora e pedem pra que ela não olhe. O bolo, que leva na receita terra sem galhos ou grama, precisa bater bem.

Os grupos das brincadeiras são maiores (mais de três). As crianças, com o passar do tempo, vão cada vez mais formando grupos maiores.

A imaginação permite que sejam “Homem de choque”, policial, monstros, cozinheiras, reis e gatinhas. Os brinquedos são explorados de várias formas, se transformam também em muitas outras coisas.

A hora de voltar para a sala é continuação do brincar. A exploração agora passa pelos brinquedos que estão dentro da creche. Sobem, passam por dentro dos canos, pegam os dentes de leão e conversam... O caminho de volta é aprendizagem. O mapa retorna com a devolução da atividade, vira luneta e espada.

NOTA

As crianças da outra sala me chamam e uma delas comenta sobre o carro imaginário que brincou no parque ontem.

Fim da aula (Fila para descer)

O brincar, o cantar e várias lunetas permanecem nesse trajeto.

31/03/2016 – Professora A.

Início da Aula (Fila)

- Apareceu um avião de papel que um dos meninos fez;

- As crianças foram conversar comigo;
- Noto maior proximidade com a turma.

Rotina

- Conversa inicial;
- Oração e música;
- Escolha do ajudante;
- Atividade.

Durante a atividade com a receita de bolo, as crianças se concentravam na escrita, mas sempre que podiam arrumavam um jeitinho de brincar. Como aconteceu com o lápis, que era colocado na cabeça e equilibrado.

NOTA

É bonito ver o relacionar que muitas vezes as crianças têm entre si. Uma delas diz que gosta da amiga e por isso vai colorir igual, e a outra responde “eu também gosto de você”. Em seguida, já emenda “pode deixar que te empresto o vermelho”.

Os meninos que estavam do meu lado começaram a brincar com o corpo: queda de braço, junção das mãos (uma por cima da outra) e me chamaram para brincar com eles.

Intervalo da professora

Hoje as crianças ficaram fazendo a atividade da receita. Talvez por causa dela, a forma que brincaram foi diferente. Ficaram nas mesas e nos seus lugares. As brincadeiras se restringiram a esses locais.

Parquinho da creche

O brincar é afetado devido ao sol. Brinquedos como o escorregador ficam difíceis de serem usados. Isso leva as crianças a se organizarem de outras maneiras para as brincadeiras. Fazem grupos grandes para brincar de polícia e ladrão, para correrem ou para explorarem o espaço.

A Gaiola é um dos brinquedos elas gostam muito de explorar. É usado tanto pra subir e descer, quanto suporte para criar histórias – com piscinas, tubarões e diversas personagens.

A Casinha é muito usada pelas meninas. Mas não só, os meninos também fazem dela seu espaço. Porém, no meio da brincadeira um deles se aproxima, e uma menina diz “não é lugar de menino aqui”.

O grupo das meninas hoje foi no brinquedo que permite escalar e depois escorregar pelo cano. Subiram e escorregaram por ele.

Alguns meninos fazem do cavalo do parque um carro e criam suas histórias lá. Hoje não correram como é habitual, contudo brincaram de outras formas.

Conforme o sol foi diminuindo, aumentava a movimentação. As crianças começaram a brincar juntas de pegar. Um era o Hulk e ele imitava todos os trejeitos. O escorregador começou a ser usado e as crianças pediram a atenção da professora para que dissesse como estavam indo.

Foram diversos os momentos em que o brincar atrelou a afetividade e o cuidado. Havia abraços, a companhia, umas ensinavam as outras a fazerem alguns brinquedos ou desenhos. As crianças ajudavam aquelas que caíam quando estavam brincando ou, se alguém chorasse, logo estavam em volta para tentar ajudar. Um dos meninos se

encheu de carrapichos ao brincar no parque. A professora desaprovou aquilo e o proibiu de tirar até chegar à sala. Porém, um dos amigos que estava com ele, mesmo com a proibição, foi cautelosamente retirando os carrapichos e vigiando para que a professora não percebesse.

Uma das crianças imitou um gato. Imitações de animais são recorrentes.

O ficar de pé em cima de brinquedos altos é proibido, mas o garoto-Hulk desafiava o proibido. Subia e brincava até o momento em que sua atenção foi chamada.

Volta do parquinho (momento de descanso)

Enquanto esperavam o início da atividade, foram distribuídas figuras de E.V.A. O menino que distribuía deu mais peças para o seu amigo. Quando uma das meninas pediu mais figuras, ele disse que não daria porque ela é menina.

As crianças transformavam as formas distribuídas para fazer muitas outras. Uma delas juntou várias e disse que era uma pizza. Outra fez uma selva. As formas de brincar eram diversas, algumas juntavam as que eram iguais, outras enfileiravam e outras imaginavam histórias, até panquecas foram feitas.

Seus conflitos eram resolvidos muitas vezes no ato de brincar juntos. Partilhavam, emprestavam, confrontavam-se e conversavam sobre qual seriam as formas. Algumas até dividiam a cadeira para ficar mais perto. Na hora do brincar, um colega ficou bravo por um amigo ter pegado uma de suas formas, esse amigo disse que estava só trocando. Mas não fez diferença, o menino ficou chateado e deu suas peças para outras pessoas. Ficou triste, ameaçou o choro, e parou de brincar. O amigo que pegou a peça até tentou acalmá-lo, devolvendo e colocando

a mão sobre a cabeça dele, como um gesto de afeto. Mas nada se alterou.

A professora mandou que as crianças que tivessem ficado com muitas peças dividissem com as outras. Entretanto, deram apenas para o novo colega que se juntou ao grupo, mesmo sabendo que a menina que compunha o grupo com eles estava com menos peças. A professora a chamou para fazer uma atividade, e quando ela retornou para sua mesa eles pegaram de volta as peças que haviam dado para o colega que a substituiu enquanto estava fora.

L, ao trocar de lugar, levou as pecinhas escondidas com ele. Enquanto um dos meninos estava distraído jogando as peças para alto, o colega que estava ao seu lado pegava algumas para si.

O cantar começou a aparecer. Baile de favela aparece junto com uma dança nos entremeios do brincar. Os risos e a forma de brincar estavam sob regras, deviam ser “sem voz”. Aquele que não soubesse brincar nessa atividade “perderia a vez”. Assim como aconteceu antes, o “não quero brincar mais” apareceu novamente e foi expresso na recusa das peças e em sua retirada da mesa.

Para finalizar, as crianças guardaram as peças.

Final da aula

A roda de conversa e entrega de agenda.

01/04/2016 – Professora 1

A chegada de alguns minutos mais cedo tem permitido visualizar situações em que as crianças estão “por si” e “para si”. Como a auto-

organização no espaço de espera; as conversas comigo e as brincadeiras em conjunto.

Na sexta é dia do momento cívico e “dia do lanche”, como chamam. Nesse dia podem trazer os brinquedos de casa. Logo na fila inicial, alguns dos brinquedos já apareceram.

Após o momento cívico, retornaram para a sala e foram logo pegando os brinquedos que trouxeram para mostrar para as outras crianças. O mapa da aula passada reaparece.

- Rodinha inicial;
- Oração;
- Música.

A participação das crianças nas músicas foi novamente muito grande. Existe entrega ao cantar e aos gestos.

Atividade

Durante a execução da atividade, frequentemente se ouve “estou na frente de fulano”. Há algo como “corridas” para o término da atividade. “Quem quer apostar corrida?”, “Preparar, apontar, já”, elas dizem e fazem a tarefa. Algumas não querem participar e dizem “eu não estou apostando”.

Mesmo durante a atividade, o giz de cera vira brinquedo, o corpo dança e também canta. Conforme vão terminando, vão entrando mais nas brincadeiras e pegando novamente os brinquedos que trouxeram de casa. Entre eles estão: carrinhos, armas, bonecas, bonecos de herói, dinossauros, blocos, animais e ferramentas. Brincavam nas suas mesas,

mas também nos outros espaços da sala. Como o carrinho que um deles empurrava pelo chão.

Quando podem brincar com os brinquedos, o corpo reage. Há mais liberdade. Transitam entre as mesas, conversam com os colegas, compartilham e se (des)entendem. Querem mostrar o brinquedo que (re)inventaram ou a forma que brincam, chamam os adultos para verem.

Agrupam-se em diferentes configurações, montam uma rodinha no chão para poderem brincar juntos. Imitavam os animais e duelavam. Enquanto os meninos brincam, pulam e correm, as meninas estão se ajudando para terminarem a atividade de colorir, isso acompanhado do cantar.

Duas meninas estão próximas às professoras vendo os cadernos de “Para casa”. Por alguns instantes, a sala se divide entre meninos e meninas. Outras duas crianças estão brincando de forma diferente das demais. **A**, que brinca na sua mesa com blocos, acompanhado de uma educadora, e outra menina que fica assistindo os meninos brincarem.

O som, a gestualidade, o salto, o rolar, os golpes de luta e a imitação de animais não param. Uma das frases é: “Estou fingindo que sou um Power Ranger”.

Intervalo da professora

As meninas querem brincar com as ferramentas e até iniciam a diversão martelando e fazendo furos com a furadeira, mas só até o dono dos brinquedos chegar e não permitir mais que brinquem. Pouco tempo depois, no entanto, ele deixa os brinquedos de lado, retornando só mais tarde para pegá-los.

A furadeira passa a ter poderes especiais e, assim como outros brinquedos, se transforma. O brincar que ocupava vários espaços,

contudo, é restringido às mesas quando uma das educadoras fala para brincarem sentados. O momento não é mais não-diretivo, livre.

A educadora começou a cantar e dançar. Imediatamente as crianças se juntaram a ela rindo e dizendo que ela era engraçada. Envolvidas pela música, cantaram e bateram palmas. Elas também puxaram o canto de uma música.

A turma tem interagido bastante comigo. Hoje quiseram que eu brincasse junto. Queriam brincar de “Passa anel” e me pediram um emprestado.

Refeitório

- Divisão e compartilhar do lanche;
- O estar junto;
- O conversar;
- O brincar com a comida;
- A fila que brinca.

Volta para a sala (atividades)

- O cantar;
- O brincar com os objetos;
- O brincar com o outro;
- O carinho;
- O beijo no rosto de **A** em **L**.

Educação Física – Duração: 40 minutos

- Fila com as mãos para trás;
- Alongamento.

O professor deixa as crianças sozinhas por um tempo, e logo elas começam a correr, empurrar, abraçar e agarrar.

Mesmo durante o alongamento, que é uma atividade mais dirigida, elas acham maneiras de brincar, seja trocando toques ou com pulos.

Atividade (Equilíbrio na corda)

As crianças deviam atravessar a corda, indo e voltando em cima dela. Quando o professor não as olhava, algumas crianças mexiam na corda e a balançavam. Enquanto esperavam sua vez, elas aproveitavam para abraçar, rolar no chão e não paravam. O corpo estava contido, mas não queria ficar assim. Mesmo com o professor dizendo para não encostar na corda, pois ficariam de castigo, elas, hora ou outra, iam tocá-la.

Para fazer a atividade, vários tiraram os sapatos e os chinelos. Não houve um momento nessa atividade em que os seus corpos se limitavam ao espaço da linha da quadra na qual deviam estar sentados. Ficavam de pernas pra cima, deitavam na quadra, se punham de cócoras, em pé, subindo na arquibancada e pulavam... tudo isso ocorrendo ao mesmo tempo. Havia o brincar com o corpo do outro puxando, apertando, segurando, fazendo careta e colocando o pé no ombro.

Atividade 2 (Pular corda)

Assim que o professor explicou a atividade, correram para pegar as cordas. Logo se agruparam para começar. Bateram a corda, puxaram e correram com ela na mão. Tentaram bater para que os outros pulassem. Não dando certo, fizeram “cobrinha” no chão. As crianças

mudaram rapidamente de brincadeira, ocuparam o espaço da quadra e também a arquibancada. Penduraram, puxavam e até mesmo escalaram.

O apito as chamou para a fila de ir embora.

Volta para sala

NOTA

Uma das crianças veio me perguntar o porquê de na hora do refeitório eu ter saído e deixado a mochila lá.

- Término da atividade.

Brincadeiras como Adoleta e Soco-bate aparecem mais, assim como a presença dos brinquedos.

Hora do brinquedo

As meninas trouxeram algumas bonecas e brincam de niná-las. Usam os brinquedos que trouxeram, além de outros que foram distribuídos pela professora, como teclados de computador e geladeira. Elas reinventam os usos e significados dos brinquedos. As crianças usam o teclado como se estivessem jogando videogame, criam obstáculos e ações das personagens. Uma menina brinca com o teclado e suas agendas.

Havia uma disputa entre as meninas para saber quem ficaria com a penteadeira.

Um dos meninos vai buscar a geladeira do outro grupo. Quando tenta trazer, um dele diz “é de menina, L”.

Intervalo da professora

Novamente o intervalo é cenário. O brincar livre multiplica os acontecimentos. “Vamos para o foguete?”, um menino faz o convite para a amiga. Ele chama mais um colega e montam um grupo para entrar no foguete. No outro canto, um menino e uma menina brincam com uma boneca e vão dar banho no bebê. Juntos eles cuidam da boneca. “Vou lá buscar a comida”, ele diz.

Um menino me chama e me mostra que está digitando. Disse que também estava anotando, em referência as anotações que eu fazia no meu diário de campo.

As meninas montam uma dança das cadeiras. De repente, várias crianças começam a se juntar para brincar também. Cantam “Roda a roda” até alguém gritar “sentou!”. Na brincadeira estavam sentando umas em cima das outras. Contudo, obedecendo à ordem da professora, elas tiveram que parar, pois o espaço era pequeno e havia muito barulho.

Reconfiguraram a sala, mas elas mesmas arrumaram. Tudo servia para brincar, até as sobras de papéis que a professora deu. Brincavam em grupo, duplas, sozinhas e variavam quanto a isso.

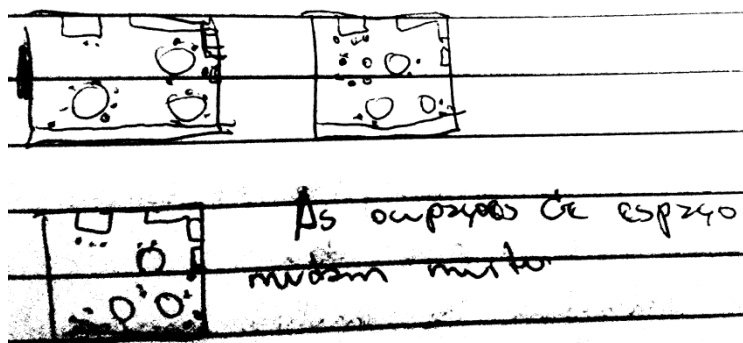
- Batalha com armas;
- Chamam para resolver os problemas;
- **A** vê alguém no lugar dele e logo reclama.

As brincadeiras são muitas e elas realmente se doam a esse momento, assim como no parque.

O *Spider* tem que ir para perto da janela, no alto – segundo uma das crianças.

O brincar, muitas vezes, começa com o olhar ou gesto - O sentir.

A geladeira volta a ser usada por um dos meninos que faz dela pista de pouso para sua aeronave.



As ocupações do espaço mudam muito.

“Estou jogando jogo de homem” – diz um dos meninos para uma amiga.

Uma das crianças leva o dinossauro para beber água e depois bebe no mesmo recipiente.

As crianças juntam os brinquedos com o cantar da professora.

“Que *brigaiada* é essa?” diz uma das meninas para outras duas que discutiam.

Organização para ir embora

Na fila que percorre os corredores que levam às salas, os meninos que brincam tocando o corpo do outro, mexendo nos cabelos e bonés, também vão conversando sobre diversos assuntos. Um deles foi até um dos colegas. Esse colega tem cabelo comprido e cacheado, diferente da grande maioria da turma que possui cabelos cortados mais baixos. Foi quando um deles gritou: “RF tem cabelo de mulher!”.

05/04/2016 – Professora 1

Cheguei um pouco depois do habitual. Por isso, quem estava à espera eram as crianças. Logo que nos encontramos, a primeira frase foi “pra que sala você vai hoje?”. Antes disso, de longe, eu as observava. Elas estavam na entrada da escola, dispersas, algumas conversavam, outras esperavam na fila e outras brincavam de amarelinha, na grade e com os/as amigos/as. A fila continua sendo o local em que as brincadeiras acontecem. Hoje jogaram “Polícia e Ladrão”.

Sala de aula

No pequeno momento de espera pelo início do vídeo, algumas crianças conversam e outras brincam com um caderno e com uma luva.

NOTA

Uma das crianças sempre traz algo de casa para a escola, geralmente, são objetos pequenos como papéis, parafusos e cliques...

Dia de filme (Branca de neve)

Durante a exibição do filme, as crianças ficam envolvidas com a narrativa por um grande período. Expressam através de feições e gestos o hipnotizar que a trama causa sobre elas, principalmente nos momentos em que a tensão é maior. Acontece:

- Repetição das falas;
- Movimentam o corpo do outro;
- Sobem na cadeira;

- Risos;
- Brigas (sem o vigiar);
- Perguntam sobre o filme (“Passarinho sabe amarrar?”);
- Diálogo quando aparecem os anões:
 - “Aquilo é Papai Noel?”
 - “É!”
- O cantar junto com o filme;
- Imitação de gestos (os que acham cômicos);
- “O que aconteceu depois?” – Um dos meninos perguntou, pois saiu para ir ao banheiro;
- Mexem no próprio corpo (cabelo, corpo, dedo);

Intervalo da professora (continuação do filme junto com a educadora)

- Tapam os olhos quando a bruxa aparece;
- Dançam com a música do filme;
- Meninas mostram o músculo bíceps para a professora ver como estão fortes;
- Abraçam e deitam nas cadeiras;
- Ficam de pé;
- Aumento da conversa, do andar, do movimento;
- Mexem nas cadeiras para colocarem os pés sobre elas;
- A pergunta sobre ser amigo/a, ou não, é algo frequente;
- Uma das crianças por vezes se aproximou de mim para perguntar sobre as anotações, e observava com curiosidade o meu caderno.

Refeitório

Continuação do filme

- Com a presença da professora, as crianças voltam a se concentrar no filme;
- Imitam a bruxa do filme e a dança dos anões;

Atividades da apostila

- Frase ditas com frequência: “Achei primeiro!” e “Eu que achei!”.

Uma das atividades da apostila solicitava que as crianças separassem as figuras que continham os brinquedos que gostavam daquelas que representavam os que não gostavam. As figuras eram de peteca, blocos de montar, corda, bicicleta, xadrez, boneca, quebra-cabeça, cobrinha, carrinho e dominó. Algumas falas que surgiram durante a atividade:

- Eca! Boneca! – disse um dos meninos.

- Gosto de caminhão! – fala de uma das garotas.

- Alguns brinquedos são de meninas, outros de meninos, alguns de meninas e de meninos. – palavras da professora.

Uma das crianças diz “Gosto de todos!”. Um menino diz que “Não gosto de boneca de menina, só de boneco de homem”.

- As crianças aproveitam que a professora não está para brincar no chão umas com as outras. Imitam outras vozes e sobem na cadeira.
- Durante a realização da atividade elas não deixam de arrumar meios de brincar, às vezes até com a própria apostila.

Entrega dos cata-ventos – Pátio com brinquedos (frente da escola)

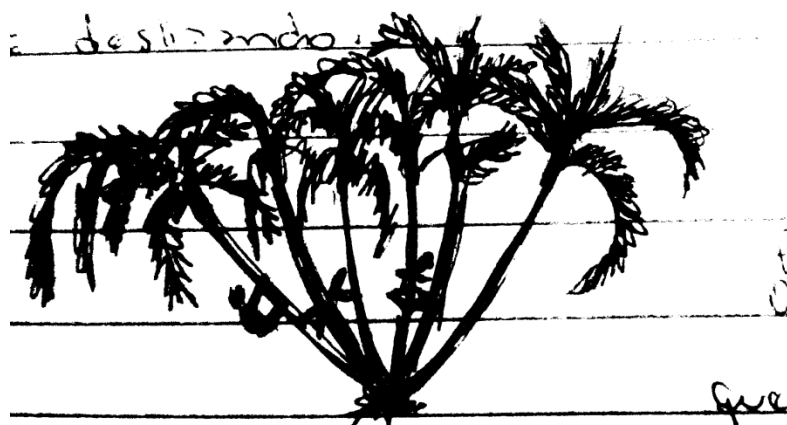
Uma das meninas vai até a janela para testar seu cata-vento e a professora diz para esperar porque vão lá pra fora. Uma amiga dela explica: “é porque está animada”. Ao receberem os cata-ventos, imediatamente já tentavam fazer com que rodassem, soprando e balançando. A mesa não as continha, queriam experimentar. Ficavam de pé e iam até a janela. Descemos para que experimentassem “catar o vento”.

No espaço destinado à atividade, começaram a correr com seu cata-vento. Correram e também esperaram o vento aparecer. Inventaram também outras formas de brincar. Desciam no escorregador para tentar fazer com que os cata-ventos girassem. “O vento chegou!” Corriam, sorriam e olhavam as cores. Esticavam o braço no alto para que girasse mais e buscavam o alto escalando a grade ou subindo no escorregador.

As regras e acordos estabelecidos estão sob o olhar da professora, porém as próprias crianças auxiliam na vigilância, relembram as regras e até chamam atenção das outras. No dia em que receberam cata-ventos, puderam ir ao parque da escola para brincar, contudo um dos meninos não recebeu por ter tido seu nome anotado no quadro devido ao seu comportamento. Junto com o impedimento ao brincar, veio o choro e a raiva. Brigou com os amigos que o chamaram de “bebê chorão”. Ele não se conformou e, nas brechas nas quais escapava à vigilância, foi brincar no escorregador. Em uma dessas tentativas de “fuga”, sua corrida resultou em queda. Foi capturado. Sua tentativa de liberdade é lida como desobediência. “O L está doidão da cabeça”, disse uma das crianças, enquanto outra contava para a professora que ele havia saído do castigo. Sobre ele recaia não só o vigiar docente, mas também das outras crianças que o denunciaram.

Corre, corre, corre... “Eu cansei, gente, eu cansei!”. Todos param. “É mentira!”. Corre, corre, corre de novo. A castanha que vira bola - “Vamos jogar bola?” – fala o amigo com a castanha na mão. “Mas tem que tirar o cata-vento”, continua. De repente, já estão jogando até que a castanha cai no buraco e vão à busca de outra. Imitam toda a gestualidade do futebol. Aos poucos, algumas crianças vão guardar os cata-ventos e começam a brincar de outras coisas.

Escalam as palmeiras, vão alto. Firmam as mãos em um tronco e vão subindo com os pés no outro. O descer pode ser da mesma forma da subida ou entrelaçando as pernas no tronco e deslizando. Eles me falam sobre a “árvore” que é mais difícil de subir e dizem que é porque



deve ser só para adulto.

A casinha também é usada depois que cansam de brincar com o cata-vento. O imitar animais faz parte do brincar de casinha. O escorregador é usado de muitas maneiras. Sobem no lugar de descer e escorregam de costas. A amarelinha é escolhida como brincadeira por uma das meninas.

- Pique-pega de gatos e cachorros;

- As crianças vieram perto e começaram a imitar os animais bem próximas a mim;
- O imitar tentava ser o mais fiel possível às características dos animais.

Volta para a sala

- Continuaram com o cata-vento na mão;
- Brincaram de pedra, papel e tesoura;
- Cata-vento virou violão que acompanha o cantar;
- Cata-ventos que namoram, dão beijos;
- Cata-vento que vira lápis.

Finalização da Aula

Entrega do dever de casa, recolhimento da apostila e fila de saída.

06/04/2016 – professora 2

A espera do início da aula também é aproveitada para brincar. Porém, um instante chama a atenção pela brusca mudança: o sinal. O sinal toca. Para além daquele som estridente, o que chama a atenção é a mudança brusca no comportamento das crianças. Dispersas na entrada da escola, ao escutarem o sinal, quase que instantaneamente, se organizam em fila ou já correm para se posicionarem onde todos os dias as professoras as aguardam. Para chegar nesse local de espera, elas já passaram pelo portão principal e precisam atravessar um segundo portão. Ao cruzá-lo, muitas se transformam. O corpo para de

correr e entra naquela que é a primeira fila do dia. Essa transformação para algumas delas acontece no momento que ultrapassam o portão, outras se modificam na fila, há ainda aquelas que resistem e só dentro da sala mudam, porém são poucas as que não se transformam daquele portão para dentro

- Fila;
- Recolhimento do caderno e dever de casa.

Sala

Durante o início da aula as crianças se auto-organizam nas mesas, uma fica exclusivamente com meninas e outra só com meninos. Enquanto esperam, conversam e brincam com as mãos.

A quarta-feira é o dia que vão para a quadra. Notei que alguns dos meninos vieram com vestuário para prática de futsal. Isso transpareceu principalmente pelos calçados esportivos e as meias altas.

Durante a realização da atividade (marcar os dias no calendário), entre conversas e ajuda às/aos amigas/os, apareciam também brincadeiras com o lápis que girava e que virava foguete.

Novamente corrida para ver quem termina a atividade primeiro. “Não vou te dar nenhum presente”, diz um menino para uma amiga que havia terminado a atividade primeiro.

Até a entrega do lápis é momento diversão. Assim também como o simples pegar dos lápis de colorir distribuídos pela professora. Eles medem seus lápis e competem para saber quem pega mais rápido da cesta.

Ao fazer a atividade o corpo levanta, ajoelha, balança, canta, fica de pé e senta na perna.

NOTAS

- Quando as crianças conversam alto a professora diz “Não é hora dessa brincadeira”. Outras falas: “concentrar agora, momento de brincar depois”; “quem descumprir o acordo não volta”.
- Gestos: tampar o ouvido; apontar para os próprios olhos em referência ao “estou de olho”, tocar e dizer que foi o outro.

Quando a atividade termina, as conversas aumentam, elas brincam em suas mesas e contam “causos”. O brincar com as mãos, com o cabelo (saber se enrola no dedo, pedindo pra ver se o meu também dava), com o corpo (o tocar), com os dedos (estalar) e o balançar as pernas dançando (quando a professora está de costas), são intensos.

Atividade 2 (música e explicação)

- O cantar com gestos para contagem dos números.
- As crianças cantam junto e participam muito.
- Ao terminarem a atividade jogam pedra, papel e tesoura e brincam de saltar.

Refeitório

As crianças me perguntam se eu já escrevi o nome delas, se referindo às minhas anotações sobre as brincadeiras. Vêm me contar que vão pegar mais comida, que acabaram primeiro que outro.

Sentadas à mesa do refeitório, o corpo não se aquieta. Desde a busca do alimento até o seu compartilhar, o movimento é constante. Existem as brincadeiras que ocorrem sobre a mesa e as que ocorrem sob ela. As pernas se esticam até alcançar o outro lado e tocar no amigo. Se esticar o movimento não é suficiente, descem, se ajoelham, deitam e fazem o que for necessário. Algumas vezes o que inicia brincando vira conflito. Brincadeira é um ato voluntário e, quando um dos participantes desiste, pode sim virar 'outra coisa' que não é o brincar.

Até certo momento as crianças se contêm (ou são contidas), mas há um ponto em que se arriscam a tomar bronca para correr. Eles exploram e deitam no banco, no chão, caem e pulam quando as professoras conversam e seus olhos não as vigiam.

- O brincar na escada;
- O encontro com o outro;

Quadra

- Explicação e combinados;

A quadra não pôde ser utilizada novamente, pois havia um professor dando aula. Foram para o espaço ao lado, onde há uma quadra descoberta e um grande espaço pavimentado. Há vários grupos brincando, alguns jogam bola, outros desenham, correm e procuram penas. As meninas também brincam de casinha, salão de beleza e de passear e vêm me mostrar como estão produzidas por terem ida ao salão de beleza que fizeram. As crianças inventam várias formas de brincar: batalhas, pescas, passeios, lutas, avião...

- “Menina não pode jogar futebol” – fala de um dos meninos quando uma menina entrou na quadra.

- Há imitação de todo o contexto do salão de beleza. As falas, a gestualidade e os instrumentos.
- O espaço é explorado, a busca pelas sombras (artificiais ou naturais) para fazer a brincadeira. O correr, o parar, o andar, o ir ao chão, o deitar, o engatinhar, o subir e descer... tudo é cheio de movimento e espontaneidade.
- O uso dos espaços e das estruturas que ali estão para brincar.
- O brincar e a relação com o outro – diferentes grupos e a ocupação dos espaços por estes grupos. Como se o espaço determinasse o brincar e quem participa dele (ou seria o contrário?).

Volta para sala

- Continuação da atividade;
- Fala de uma das crianças – “treinar não é desenhar, treinar é ficar forte”. Disse isso em resposta a uma das crianças de que disse estar treinando fazer uma das letras solicitadas na atividade;
- O brincar com a folha de atividade e com o lápis;
- Medem os tamanhos dos seus lápis e, conforme a altura deles, determinam quem é a mãe, o pai e o filho;
- Quando a professora sai, as crianças aproveitam para brincar e conversar mais. Saem do lugar, brincam e dançam.

Hora do descanso

Nesse momento as crianças devem ficar com as cabeças baixas, descansando. Muitas arrumam brincadeiras mesmo nessa posição.

Como exemplo, esconder nas mãos um objeto que o outro deveria dizer em qual estava.

Hora da massinha

Uma das crianças disse que eu não ganharia por ser grande, e outra porque eu não era criança. “Você não vai ganhar porque não é criança”; “porque você é grande”.

A professora distribui as massinhas, moldes e fôrmas para que brinquem. Elas podem trocar entre si as fôrmas. Envolvem-se nessa atividade, conversam sobre o que estão fazendo, cheiram a massinha e compartilham os objetos entre si.

Na conversa que permeou a brincadeira surgem os mais diversos assuntos. Da história sobre a namorada até a história que conta sobre o pai que sabe nadar. As crianças cochicham no ouvido sobre quem namora e começam a conversar sobre isso. Os cochichos só aumentam. Minha reação quando me incluíram na falação foi evitar dar prosseguimento à conversa porque estavam fazendo a atividade que a professora havia designado e eu não queria interferir.

Além das fôrmas, começaram a criar outras coisas como caracóis e sacos de boxe. O cantar reaparece. Conflitos também porém, conversando entre eles, são resolvidos. Brincam de tirar foto usando as mãos para enquadrar o melhor ângulo. Pedem para que os/as amigos/as façam para elas ou que ensinem a fazer os desenhos com massinha.

As crianças aproveitaram o início da aula para conversar, brincar e cantar. É o momento em que a professora organiza as atividades. Elas estão com um ânimo maior, talvez por conta de todos se encontrarem presentes na sala, além de mais três adultos. Estão mais agitadas. Há brincadeiras cantadas, com cadeiras e imitações de animais... No brincar entre elas, o toque ocorre de muitas formas. Hoje um dos meninos tentou beijar o outro, mas foi segurado pelo colega que, após ter barrado a tentativa, segurou seus genitais e disse “aqui pra você!”. Outras crianças viram a situação e comunicaram à professora que fez uma repreensão de maneira geral.

- As crianças dizem “olha, tia, igual passarinho” e começam a assoviar.
- A cadeira também é pra brincar. Ela balança, pode ser usada de muitas formas, até como um obstáculo para saltar.

Roda inicial

A roda inicial teve música e mesmo quando terminou as crianças continuaram a fazer os gestos e cantar. Deitaram, esticaram-se e brincaram com as mochilas e com quem estava perto.

A professora comunicou que seria o último dia que eu estaria na sala delas e que agora voltaria para a Ufla. É interessante como as crianças, de certa maneira, já tinham se acostumado com a minha presença ali. “Que peninha.”, “Você não vai voltar mais?”, “Pra onde você vai?”, foram algumas frases que me disseram.

Finalizada a rodinha, elas foram para suas mesas fazer a atividade.

- Nos “entres” da atividade imitavam vozes e sotaques, conversavam assuntos que não estavam ligados à atividade e queriam que eu conversasse com elas.
- Elas interagiam o tempo todo. Trocavam as atividades e conversavam sobre. Faziam carinhos, batiam e implicavam...
- A brincou com blocos enquanto os outros faziam a atividade. Depois foi para o chão e brincou de rodopiar, ficar nas pontas dos pés, girar no chão e dançar.
- Duas crianças que estão em mesas distantes brincam de heróis. Um joga a teia e a outra, que está do outro lado, defende-se.
- L para, cobre seus ouvidos com as mãos e experimenta gritar.

Intervalo da professora

Ao terminarem a atividade puderam escolher um jogo. As crianças foram chamadas pela educadora para buscar seus brinquedos. Eram diversos tipos de peças e blocos de montar, brinquedos de madeira, bola, bonecas, dominós e quebra-cabeças... Brincavam em grupo e também sozinhas. Negociavam o uso do brinquedo e mostravam suas produções.

“Tia, eu tô brincando quieto e ele tá mexendo comigo”, diz um menino para a educadora. Essa situação acontece, geralmente, quando não querem jogar o mesmo jogo ou brincar com o mesmo brinquedo. Entre risos e conversas, há também choros, desacordos, beliscões e tapas.

- A educadora pediu para que parassem com a bola, ainda assim continuaram por algum tempo.
- A casinha era minuciosamente organizada.

- Usam os brinquedos de montar para construir olhos, armas, máquinas fotográficas e pegadores.
- Brincam de mercado e compram arroz e outras coisas. Discutem se os dominós seriam ou não o arroz.
- Há uma espécie de auto-organização e gerenciamento dos brinquedos pelo grupo. Elas olham quem está com muitos e pedem para dividir com as outras e se organizam para guardar.
- “Agora virou outra coisa”, falaram quando modificaram o que construíram e acrescentaram outras peças.
- Quando a professora chega se organizam para guardar os brinquedos e vão lanchar.

Refeitório

- Na fila, os toques no corpo, os abraços, os apertões, os empurrões e puxões aparecem;
- Corrida dentro do refeitório;
- Brincadeiras de mão;
- O corpo não é negado pelas crianças que o movimentam, sentem, tocam no corpo das outras e são tocadas. Ensinam, aprendem, aceitam e impõem;
- O corpo sentido pelas mãos – o tocar em si próprio;
- Fazem “festa” ao redor da mesa, se divertem nesse momento.
- Eu estava sentada em uma das grandes janelas do refeitório e um dos meninos sentou ao meu lado. Começamos a conversar e, de repente, ele estava a brincar de esconder comigo. Aparecia de um lado e de outro na janela querendo que eu adivinhasse qual seria. O que começou com uma, aumentou para seis crianças. “Tia, tia!”. gritavam para que olhasse para elas e as

encontrasse. A brincadeira acabou quando a professora disse que na janela não era lugar pra ficar.



Quadra

- “Eu gosto de ser moleque”; “Queria ser moleque” – frases ditas por um dos meninos;
- Na quadra externa escorregam nas estruturas de sustentação do telhado e brincam de bola;
- Ae outras crianças brincam de correr atrás da bola e chutar. Elas não têm um propósito definido: chutam, correm e quando a bola entra em qualquer um dos gols, comemoram;
- Uma das crianças cai e as que estão por perto a ajudam a se levantar;
- No futebol que jogam pode pé, mão, não tem linhas laterais e nem time definidos. Por isso quem quiser pode entrar ou sair do jogo à vontade;
- Surgem conflitos no escorregador improvisado, mas logo se as crianças acertam;
- Os grupos se separam e os meninos, em sua maioria, ficam na quadra;

- As meninas acharam um pouco de terra para brincar e fizeram um bolo de chocolate. Outra criança disse “é de terra”, e elas complementaram “é de mentirinha”;
- “Olha o L!”, gritaram e apontaram para um amigo que estava deitado no chão. Logo várias crianças foram lá ver se ele estava bem, “se estava vivo”, como disseram;
- As crianças brincam em espaços variados, exploram os cantinhos – cantos são possibilidades (terra, lugares altos ou mais baixos, matos...).

Volta da quadra

- Guardar os brinquedos vira parte do brincar;
- As crianças lembram que amanhã é sexta e começam a cantar;
- Sentam em cima da mesa, saem dos lugares, cantam, batem fazendo sons e se abraçam;
- A professora coloca uma música para acalmá-las;
- Algumas crianças abaixam a cabeça na mesa para descansar. Outras continuam a mexer com outras coisas, fingem que estão roncando e conversam;
- Uma das meninas aponta seus lápis e os amigos a acompanham. Ajudam e conversam, enquanto ela espeta com delicadeza a ponta neles para que possam sentir como está bem apontado;
- Elas brincam entre os olhares de vigilância;
- Escondem seus rostos embaixo da camisa, e quando a professora chama a atenção, param. Mas é somente ela se virar que fazem novamente, contudo de outra forma, para que ela não perceba;

- Duas crianças conversam à distância e fazem sinais;
- O envolvimento com o brincar talvez possa ser visto pela quantidade de “sujeira” no uniforme. Hoje brincaram muito, exploraram diversos locais e seus uniformes estavam muito mais sujos que o habitual. As roupas contavam a história;
- A intensidade da entrega das crianças às brincadeiras foi tão grande que duas dormiram na hora do descanso;
- Uma menina esconde sua folha com a tarefa e diz para a professora que não tem. Depois, rindo, grita “Achei!”. Ela tinha escondido.

Atividade (desenhar a família)

- Enquanto fazem a atividade, uma das crianças levanta e vai até a professora. Na volta ele dá um salto sobre a cadeira. Golpes de luta, cantar, fazer o ritmo do funk e danças também aparecem;
- Próximo ao encerramento da aula, novamente percebo que, conforme terminam a atividade, a conversa e o brincar aparecem mais. Com o tempo vão a outras mesas, trocam de lugar, e continuam brincando;
- A educadora que acompanha **A** começa a cantar e as crianças adoram, algumas até dançam.

NOTA

As professoras relataram que as práticas pedagógicas desse ano estavam muito diferentes, pois foram adaptadas ao apostilado que o sistema educacional do município adotou. Segundo elas, as atividades da apostila estavam muito distantes das realidades das crianças, exigiam conhecimentos e domínios que ainda não haviam sido

ensinados e que seriam adequados somente para outro momento. As práticas dessas professoras eram orientadas, conforme disseram, pelo lúdico, por jogos e pelas brincadeiras, sendo que para cumprir as atividades no tempo determinado, necessitaram reduzir. Contudo, por conhecerem as crianças e reconhecerem a importância do lúdico para a aprendizagem, procuravam maneiras de incluí-lo nas situações educativas diárias. Aquilo que as experiências docentes com as turmas anteriores mostraram ser interessantes e importantes para a formação das crianças era inserido no currículo.

08/04/2016 - professora 2

- **Fila;**
- **Momento cívico;**
- **Atividade.**

A turma se concentra na atividade, mas ainda assim as brincadeiras acontecem. São muito mais discretas, porém ocorrem o tempo todo. É um pé que se estica para alcançar o outro embaixo da mesa, é uma careta rápida que aparece e logo se desfaz, entre tantas outras. Por ser sexta, geralmente, na outra turma observada surgem brinquedos que trazem de casa durante as atividades, só que até agora eles não apareceram nessa turma.

Os materiais (lápiz, apostilas...) são muitas vezes usados para brincar. Medem, comparam, apostam quem acha a página primeiro... A atividade começou, estavam participativas, comentavam muito sobre a atividade e respondiam à professora quando solicitadas. Nesse momento ficaram mais concentradas. Quando passam para a atividade escrita as brincadeiras acontecem ainda mais. Seja com o toque no

outro ou através dos materiais. Também ocorrem cochichos junto ao brincar, escondido do olhar da professora e nos entremeios da atividade. O cutucar e a busca por algo na mochila, entre outras ações, acontecem quando a professora não pode olhar.

Acabando a atividade foram para a roda de conversa. Sentaram no chão, bem juntas. As conversas aumentaram, assim como a interação entre elas. O soco, o toque e o riso também mostram como elas estabelecem as relações ao brincar. As personagens que ilustram os tênis e os sons de batalha surgem nesse momento.

- **Roda de conversa;**
- **Oração;**
- **Música.**

Acontecem nesses momentos o subir no amigo e as brincadeiras de mãos. As crianças pedem para professora brincar de Jacaré.

Intervalo da professora

A educadora chegou e deu continuidade à atividade. Nela deviam encontrar a inicial do seu nome no meio de muitas letras de E.V.A. espalhadas pelo chão. Uma menina pegou a sua letra na cor azul, e um menino, na cor rosa. Imediatamente, por ser a mesma letra, ele quis trocar com ela.

Terminaram a atividade e foram para suas mesas. O brincar com as mãos e o cantar reaparecem.

Refeitório

As crianças demonstraram ter cuidado e responsabilidade com o ambiente. Quando derrubavam algo no chão procuravam comunicar e/ou limpar.

As brincadeiras são contínuas e, hoje, ao ampliar o olhar para as outras turmas que estavam no refeitório, vi um mundo invisível que é regido pelo acontecimento da infância e que se fundamenta no ser brincante. O riso, o toque (de carinho ou de raiva) e as possibilidades de relações entre si, tudo isso possui sua própria configuração. Parte das crianças, e a descrição a partir do olhar adulto não consegue detalhar com a fidelidade necessária. Talvez porque seja algo que não é pronunciável ou racionalizável, mas que afeta, é do sentir, da entrega e faz o corpo não parar.

NOTA

Correr pode ou não? Quando pode? Quando não?

Hora do brinquedo – Pátio com brinquedos

Sexta-feira, pós-refeitório, hora de brincar no parque com os brinquedos que trouxeram de casa e também com os da própria sala. Um dos meninos brinca com a casinha de bonecas. Até que um colega diz que o brinquedo é de menina e exclama: “Você não é menina!”. Esse colega, então, toma o brinquedo e dá para as meninas. O menino que brincava começa a chorar e diz: “Ah, eu quero a casinha”. Porém sem poder brincar, ele apenas vê as meninas, de longe, e passa a brincar de carrinho. Passado algum tempo, ele está sentado, com braços e pernas cruzados, cabeça baixa e corpo encolhido, enquanto todas as outras crianças brincam ao redor. De repente, levanta e vai até o local no qual as meninas brincam com a casinha que estava com ele, mas só observa.

No pátio as crianças podem brincar com os brinquedos que trouxeram de casa. Entre eles estão: bonecas, *Legos*, *Batman*, *Max*

Steel, carrinhos, pia, casinhas de boneca e blocos de montar... Elas brincam também de amarelinha. Uma criança brinca com o Miguinho, que é um tipo de inseto que ela me conta que deve ser pego com o dedo mindinho. Elas brincam juntas, porém os grupos variam conforme as brincadeiras e vão mudando.

Quando brincam de casinha elas cuidam das bonecas e dos ursinhos, arrumam-se e fazem comida. Desenham com giz no chão, montam os blocos, cantam... De repente o ambiente é outro. Tem cor no chão, muitos brinquedos e sorrisos. As crianças de diferentes turmas interagem e brincam de muitas formas. Tem comida, tem água e tem o cozinhar. O espaço fica repleto de cores, sons e movimentos. Algumas meninas brincam com carrinhos e blocos de montar. O brinquedo parece muitas vezes uma extensão do corpo, e o boneco-herói passa a fazer parte da criança: ela se representa nele. Brincam na terra com seus carros que passeiam e passam na grama, entrando e saindo de um buraco no qual está uma estrada imaginária.

Cadarços desamarrados, cabelos emaranhados e suor. Dessa forma voltam para a sala carregando os brinquedos que trouxeram. O brincar não para quando chegam. Vão até o espelho e dançam. As crianças conhecem os brinquedos que pertencem à turma, identificam que alguns que estão ali são de outra e pedem à professora para devolver.

Roda de conversa

Momento em que cantam com a professora. Voltam a falar sobre a brincadeira do Jacaré. Mas a professora diz que hoje não dará para fazer, pois o tempo está curto. Brincam de vivo ou morto e há um grande envolvimento da turma. Algumas ficavam contrariadas e não queriam

sair quando erravam. Porém, mesmo quando saiam da brincadeira, continuavam interagindo de outras maneiras.

Passa anel: durante a brincadeira a professora lembrou as regras. Algumas crianças abriram os olhos e ela chamou a atenção.

Educação Física

- Rotina: alongamento e explicação da atividade.

Sexta-feira, dia do brinquedo e da Educação Física. Não é surpresa que nesse dia perguntem dezenas de vezes se vai ter Educação Física e quando será. Elas ficam ansiosas pelos quarenta minutos dessa aula. O professor chega e a expressão delas não esconde o quanto estavam aguardando. Guardam o material, vão para a porta e formam a fila para caminharem até a quadra.

Sob o comando do professor, fila ordenada, mãos para trás e cantos em coro. Chegam à quadra, se posicionam na lateral para fazer o alongamento e ouvir a explicação e as instruções das atividades. Uma a uma executavam as tarefas dadas pelo professor. Aquelas que esperavam sua vez ficavam sentadas na lateral da quadra. Essa espera não era parada, pelo contrário, havia gritos, palmas e torcida pelas crianças que estavam realizando a atividade. Outras brincavam entre elas, faziam caretas, subiam umas nas outras, se empurravam, se agarravam e até corriam, mas sempre atentas para saber se o professor estava olhando. Mesmo quando ele dizia para permanecerem em seus lugares, elas não paravam. Continham o corpo e os risos até o momento em que ele dava as costas. Ah! Quanta vida não acontecia quando seus olhos vigilantes não estavam controlando. Dar as costas tirava o olhar, permitia que cautelosamente -ou não- o espaço da linha da quadra, que delimitava onde sentar, não fosse mais barreira para seus corpos e

movimentos. Eram pernas que iam para cima, deitavam no chão, ficavam de cócoras e até pulavam.

Uma das atividades, segundo o professor, era handebol. Foram duas tarefas. Na primeira, deveriam passar sobre os demarcadores pisando lateralmente e, em seguida, arremessar tentando fazer o gol. A segunda tarefa era basicamente igual, porém agora deveriam fazer zigzag. Cada criança foi duas vezes na primeira e uma vez na segunda, sempre uma a uma. Enquanto esperavam a sua vez, arrumavam espaço para brincar. Principalmente quando o professor não estava observando. Depois que o professor explicou a atividade elas já se organizavam sozinhas e também ajudavam as que precisavam. Enquanto a atividade era feita por um dos colegas as crianças gritavam, torciam e batiam palmas.

Uma das crianças começou a chorar e os amigos tentaram acalmá-la. Limparam as lágrimas e colocaram as mãos sobre suas costas em gesto de afeto. Também inventaram uma brincadeira para distraí-lo.

Na fila de espera elas brincavam entre elas com chinelos, faziam caretas, batiam palmas com a mão do colega, empurravam, davam socos e subiam umas nas outras. Entre as brincadeiras, vez ou outra, aconteciam alguns incidentes. Dessa vez, ao brincar de pular em cima do amigo, uma criança bateu a testa no chão. Na mesma hora os colegas que estavam por perto alertaram o professor. Após o atendimento à criança que se machucou, o professor chamou a atenção delas e disse que aquilo só aconteceu porque fizeram um “jogo diferente” do combinado.

Na desorganização, os corpos movimentam. Giram, correm, se jogam, arrastam, puxam e empurram... Extrapolam o limite dado pelo

professor e sorriem. O “escondido” novamente surge. Quando o professor está observando, tendem a se conter, porém, quando não, se permitem movimentar.

Professor diz para elas deitarem para descansar. Até nesse instante brincam, jogam as pernas para cima, “dobram” o corpo e quase dão cambalhotas.

Volta para sala

- Fila.

Chegam e já se preparam para ir embora. Nesse espaço pulam com uma perna e cantam. O brincar não para. A aula é encerrada.