

Sentidos do brincar no parquinho em uma Instituição de Educação Infantil

Joaquim Ramos*

Maria de Fátima Cardoso Gomes**

Introdução

O objetivo do artigo é analisar a atribuição de sentidos sobre o brincar em uma instituição pública de educação infantil de Belo Horizonte na perspectiva das crianças de cinco anos de idade e de dois professores. Para realização da pesquisa, tomamos como base os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-cultural e da Etnografia em Educação. Da Psicologia Histórico-cultural, utilizamos os conceitos de apropriação, sentido e significado e o de vivência, sendo que esse último proporciona o entendimento das unidades pessoa-meio, fala-pensamento no desenvolvimento das brincadeiras. Também consideramos a brincadeira como atividade-guia do desenvolvimento das crianças (VIGOTSKI, 1983-1995; 1993; 2009; 2018). Da Etnografia em Educação, utilizamos a noção de eventos, em perspectiva êmica e por meio da observação participante, atentamos para os pontos relevantes a serem analisados e que possibilitassem compreender os sentidos do brincar para os participantes da pesquisa (AGAR, 2002; GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005; CASTANHEIRA, 2004).

O artigo foi organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos o contexto da pesquisa e o percurso teórico-metodológico. Em seguida, discutimos como o brincar aparece em documentos oficiais, para, então, analisarmos dois eventos, com ênfase nos diferentes sentidos atribuídos ao brincar por crianças e adultos. E, por fim, tecemos as considerações finais.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor de Língua Portuguesa, na Educação Básica em Belo Horizonte, atuando com Educação de Jovens e Adultos; e, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA).

E-mail: joaquimramos47@gmail.com

** Professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA). Bolsista de produtividade de pesquisa do CNPq.

E-mail: mafacg@gmail.com

Contexto da pesquisa e percurso teórico-metodológico

O artigo apresenta material empírico produzido em uma instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte/Minas Gerais, denominada Escola Municipal Bartolomeu Campos de Queirós¹. No período de realização da investigação (de março a dezembro, de 2016), a instituição atendia 430 crianças de 04 meses a 05 anos e 09 meses de idade, em um prédio que, anteriormente, pertencia a uma creche comunitária. Após municipalizada, essa creche se transformou em uma instituição pública de educação infantil, seguindo, assim, padrões diferenciados das Escolas Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte (EMEIs)².

Assim como a própria instituição, o parquinho também era pequeno e nem todos os brinquedos estavam em condições de uso, alguns estavam interditados e, para que todas as crianças fossem contempladas com o uso deste espaço, as diferentes turmas de três, quatro e cinco anos de idade se revezavam das 13 às 17 horas – horário de realização da observação participante da pesquisa.

Utilizamos como instrumentos de investigação a observação participante, anotações em caderno de campo, entrevistas, desenhos das crianças, filmagens, fotografias e rodas de conversa. Em relação aos desenhos, as crianças elaboraram atividades com o tema “Eu na EMEI”. Em seguida, individualmente, conversamos com meninas e meninos, autores desses desenhos, com o intuito de compreender o sentido da escola para cada um desses sujeitos. Participaram dessa produção 15 crianças, com obtenção dos seguintes resultados: 11 crianças afirmaram que o melhor lugar da escola era o parquinho; três não fizeram referência aos espaços físicos da instituição e apenas uma afirmou ter preferência por atividades realizadas na sala de referência³. Dessa forma, entendemos que estar no parquinho deveria se constituir o mote para a compreensão do que se passava ali, buscando, assim, os sentidos que motivavam as crianças denominar esse espaço como o “melhor lugar da escola”.

No tempo que estivemos realizando o trabalho empírico, pudemos perceber que os dois professores (José, professor de apoio e Amanda, professora-referência)

¹ Seguindo as orientações do Comitê de Ética na Pesquisa (COEP/UFGM), os nomes da instituição e das pessoas são fictícios.

² Por meio do decreto 11.132, de 18 de setembro de 2018, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte transformou as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

³ Dentre tantas outras denominações, optamos por designar esse espaço, convencionalmente chamado de sala de aula, por sala de referência, por entendermos que na educação infantil esse ambiente, normalmente fechado, oferece possibilidades de execução de outras atividades e não apenas serve de cenário para atividades pedagógicas.

utilizavam o tempo destinado ao parquinho como elemento de barganhar com as crianças o comportamento das mesmas durante as atividades desenvolvidas no interior da sala de referência. Essas negociações contribuíram para compreendermos os diferentes movimentos interacionais/eventos entre as crianças com seus pares e com os adultos.

Neste período, realizamos quatro entrevistas: duas com o professor José e duas com a professora Amanda, com duração de 43 a 55 minutos. Essas entrevistas ocorreram no interior da própria instituição e foram previamente agendadas, gravadas e transcritas na íntegra. Em todas elas, focalizamos a relação estabelecida entre os diferentes sujeitos em espaços internos como a sala de referência e nos espaços externos da instituição como o parquinho e outras áreas de convivência coletiva.

Apesar de pequeno, o parquinho se constitui como um espaço propiciador de atividades pedagógicas dirigidas por algum profissional da instituição e se caracteriza como lugar ideal para o exercício de brincadeiras livres, sem a intervenção de adultos, sejam individualmente, em pequenos grupos, entre as crianças da mesma turma, entre turmas diferentes e pode servir como espaço para realização de atividades coletivas, envolvendo todas as crianças da instituição. Por outro lado, é também um espaço que nem sempre serve de cenário para relações harmoniosas, servindo, por vezes, de arena onde os conflitos surgem, especialmente, nas relações estabelecidas pelas crianças e seus pares.

Para tratarmos das relações entre esses sujeitos e das vivências ocorridas no parquinho, selecionamos dois eventos denominados de: “Um trampolim” e de “Brincando de lulinha”. Nas análises destes eventos, destacamos a relação entre os sentidos atribuídos por crianças e adultos nas interações e nas brincadeiras. Nossa compreensão de eventos é consonante ao entendimento de Castanheira (2004) ao afirmar que evento é:

[...] o conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido *a priori*, mas é o produto da interação dos participantes. É identificado analiticamente observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam mudança na atividade (p. 70, grifo do autor).

Outrossim, embasados pela teoria histórico-cultural, consideramos como produção de sentidos em relação ao brincar, as significações que crianças e adultos

produziram para o brincar nesses eventos. Para sustentar nossas análises, utilizamos o conceito de apropriação apresentado por Smolka (2000), pois de acordo com a autora:

O termo *apropriação* refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar *adequado*, *pertinente*, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o *tornar próprio* implica “fazer e usar instrumentos” numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir (p. 3, grifo do autor).

Dessa forma, o processo de apropriação não acontece sem a produção de significados e atribuição de sentidos às práticas culturais. Segundo Vigotski (1993, p. 102), o significado representa um ponto estável que pouco se altera com as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos, mas é seu componente indispensável, porém, a palavra desprovida de significado não é uma palavra, mas um som vazio. Por isso, o significado da palavra se conforma como um fenômeno do pensamento e, portanto, permite a generalização e abstração do mundo pelo ser humano.

Por outro lado, a produção de sentido irá ao encontro da ideia de que tal produção se funda internamente, com base no que acontece externamente, devendo, pois, estabelecer uma imbricação entre a palavra, o contexto de uso e as redes de interação que viabilizam sua emergência. Vigotski (1993) afirma ainda que “[...] o sentido é sempre pessoal e está relacionado às vivências das pessoas, já o significado, ao contrário, permanece mais estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (p. 102).

Em outros termos, Vigotski (2018) compreende a vivência como uma unidade na qual se representa o meio, de modo indivisível, e como a pessoa vivencia esse meio, uma vez que,

[...] as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Desta forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (VIGOSTKI, 2018, p. 78).

Deste modo, “[...] o sujeito, ao apropriar-se de um significado social, pode atribuir individualmente sentidos aos eventos que o cercam” (GOMES; NEVES; DOMINICI; 2015, p. 44), pois ele apropria-se de significações do brincar e não de objetos das brincadeiras. Nesta perspectiva, considerando as vivências e as relações de sentido e de significado atribuídos pelas crianças ao brincar, a nossa proposta foi a de analisar as contradições entre o legislado, o proposto e o vivenciado no brincar naquela instituição de educação infantil levando em conta as relações entre o global e o local.

O global e o local: o legislado, o proposto e o vivenciado

No Brasil, o novo marco regulatório emergente da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e os estudos sobre a Educação Infantil apontam duas linhas de organização do trabalho pedagógico desenvolvido em creches e pré-escolas: a indissociabilidade entre cuidado e a educação e também o brincar como eixo estruturante das experiências educacionais das crianças.

Nesta seção discutiremos, de um lado, as contradições e os desdobramentos relacionados ao brincar contidos em documentos como a LDBEN e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e, de outro lado, a perspectiva local das Proposições Curriculares para a Educação Infantil, do município de Belo Horizonte, suas contradições e desdobramentos na instituição em que realizamos a pesquisa.

Inúmeros documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 2006; 2009) destacam a relevância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças. Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) asseguram a necessidade de creches e pré-escolas oferecerem às crianças condições necessárias para usufruírem plenamente das possibilidades de apropriação e de produção de significados do mundo da natureza e da cultura. Sendo assim, em suas iniciativas espontâneas, as crianças devem ser apoiadas e incentivadas a brincarem; movimentarem-se em espaços amplos e ao ar livre; expressarem sentimentos e pensamentos; desenvolverem a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliarem permanentemente os conhecimentos a respeito do mundo, da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas.

De modo convergente com esse documento de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) afirmam que a brincadeira possibilita

à criança, para além da mera imitação, reconstruir situações cotidianas, fazendo com que suas fantasias se aproximem (ou se distanciem) da realidade, assumindo, no plano do faz de conta, personagens e transformando objetos pelo uso que deles fazem.

Desta maneira, as práticas de educação e cuidado devem valorizar, dentre outros aspectos, o lúdico, as brincadeiras e as culturas produzidas pelas crianças, cabendo, pois, aos adultos as intervenções necessárias no sentido de viabilizar as condições para que, sozinhas ou orientadas por adultos, as crianças produzam as suas culturas de pares.

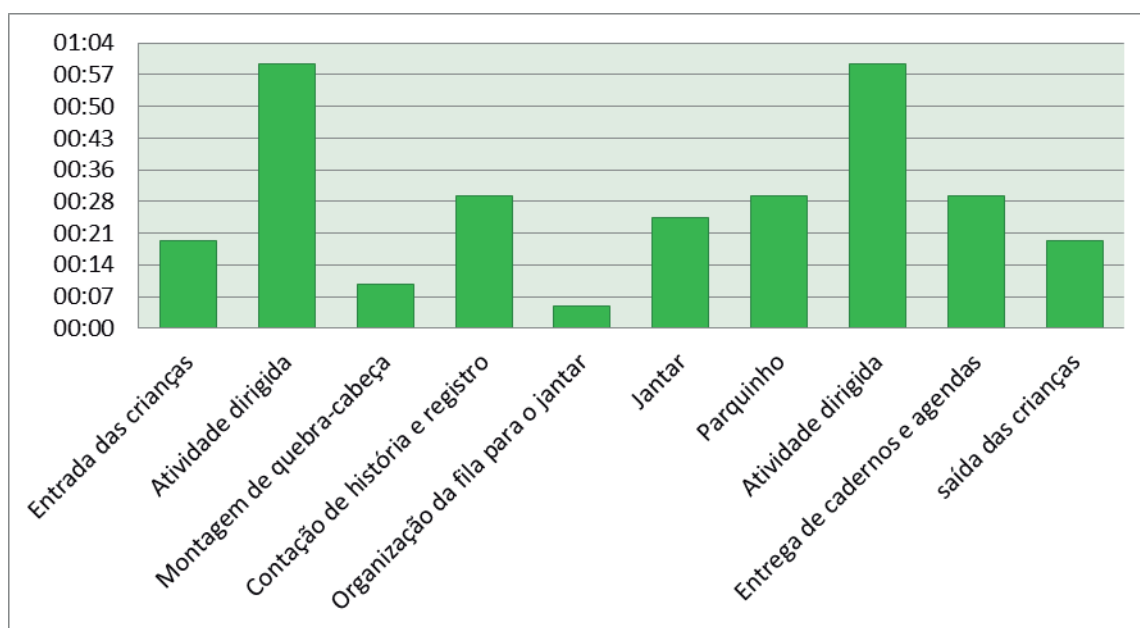
Nas *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*, do município de Belo Horizonte (2015), há entendimento similar, contudo, há também o reconhecimento de algumas fragilidades em relação às brincadeiras em espaços sociais de educação e de cuidado, ao afirmarem que existem compreensões diversas e conceitualmente divergentes que contribuem para uma significativa superficialidade na compreensão e na realização de algumas práticas relacionadas às brincadeiras, o que contribui para ratificar algumas fragilidades existentes na prática pedagógica de algumas instituições de educação infantil. De acordo com essas Proposições “[...] o fato do brincar ter-se tornado um assunto tão comum ao cotidiano pedagógico tenha feito com que, aos poucos, os profissionais da educação tenham deixado de olhar para ele com criticidade” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 64).

Assim, nestes documentos oficiais, o brincar figura como importante eixo norteador do trabalho pedagógico, contudo, ainda que *não* tenhamos conseguido acessar o Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada⁴, durante a observação participante, percebemos que a dimensão do brincar se configurava em torno de duas vertentes: a) de um lado, o espaço físico do parquinho por ser pequeno, permitia que as diferentes turmas usufríssem dos brinquedos por um período limitado de tempo; b) de outro lado, em perspectiva mais focalizada na turma pesquisada, tendo o espaço do parquinho como o predileto das crianças, foi possível compreender o uso desse espaço e tempo por parte tanto dos adultos como das crianças.

No Gráfico 1, registramos a rotina e o uso dos tempos e dos espaços durante um dia de atividades na turma de Educação Infantil investigada, da Escola Bartolomeu Campos de Queirós.

⁴ O acesso ao referido documento só foi possível no final da pesquisa, quando a instituição passou a ser dirigida por uma interventora, nomeada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Gráfico 1 – Uso de tempos e de espaços em um dia (04 de julho de 2016) de observação na turma investigada



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores/arquivos da pesquisa.

De modo geral, o gráfico evidencia a rotina da turma, durante o dia 04 de julho de 2016 e representa o padrão cultural da turma investigada. A entrada do turno ocorria a partir das 13h00 e, logo no início, as crianças se dirigiam à sala de referência para realizarem algumas atividades. Com a chegada do professor José, as crianças lavavam as mãos e se organizavam para o jantar. Na sequência, logo após todos finalizarem o jantar, dirigiam-se ao parquinho, por um período de meia hora. Ao retornarem à sala de referência, as crianças realizavam, novamente com a professora Amanda alguma outra atividade dirigida e se organizavam, por fim, para irem para casa.

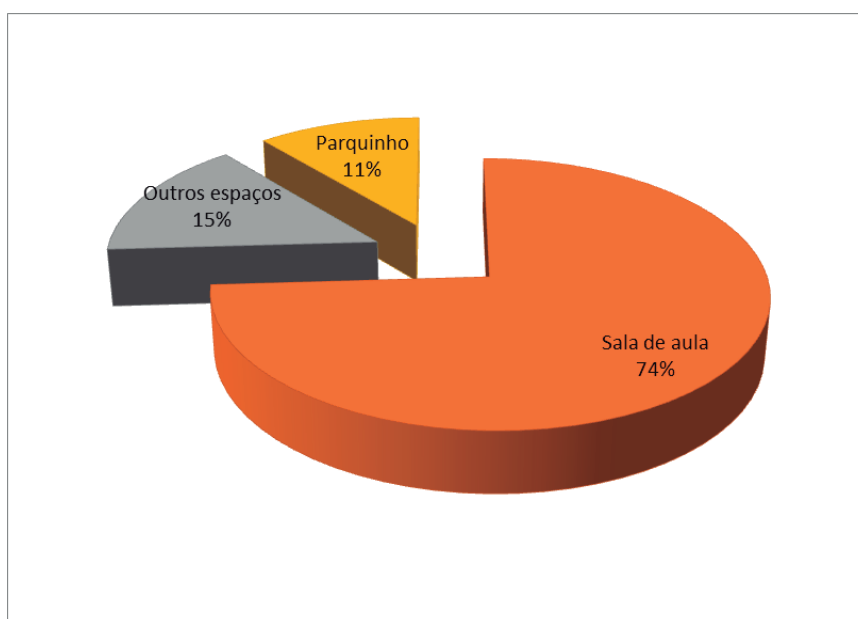
De modo mais específico, após a recepção das crianças no *hall* de entrada da EMEI, todos se dirigiam para a sala onde era realizada a contagem de meninos e meninas, separadamente, estabelecendo, logo em seguida, um trabalho voltado para a aquisição do código escrito ou do sistema numérico. Na sequência, era proposta uma atividade (relacionada a algum projeto da turma ou outra atividade de escrita) que durava, aproximadamente, uma hora (de 13h20 às 14h20). Finalizada essa atividade, a professora oferecia jogos de encaixe, blocos lógicos, ou quebra-cabeças e acompanhava os movimentos das crianças na realização dessa atividade que, habitualmente, se estendia até às 14h30. Após essa atividade, a professora realizava

uma contação de história e as crianças faziam o registro de tal atividade (no caso específico do dia analisado foi feito por meio da produção de um desenho). Em torno de 15h00, o professor José, como professor de apoio da turma, assumia o grupo de crianças para que a professora Amanda (referência da turma) realizasse suas Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE)⁵.

De imediato, o professor José estabelecia um breve diálogo com as crianças e, em seguida, após higienizarem as mãos, se dirigiam, em fila, para o refeitório. O deslocamento e o tempo gasto para a refeição, geralmente durava em torno de 30 minutos. Após essa refeição, entre 15h25 às 16h00, as crianças brincavam livremente no parquinho e às 16h00, a professora-referência retornava de seu ACPATE e reassumia a turma. Assim, as crianças realizavam outra atividade com duração de 1 hora (16h00 às 17h00) e, por fim, às 17h10, adultos e crianças organizavam os materiais e a saída para, finalmente, encerrar a rotina do dia letivo.

O Gráfico 2, a seguir, evidencia a distribuição do tempo para o uso de espaços:

Gráfico 2 – Distribuição do tempo para o uso dos espaços



Fonte: Arquivos da pesquisa – gráfico elaborado pelos autores.

⁵ Trata-se de um tempo destinado ao estudo, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico por parte da equipe de profissionais da RME/BH. Esse tempo é regulamentado como um direito estabelecido por lei pela PBH, cumprindo determinação da LDB.

O gráfico mostra a regularidade em que as crianças se encontravam envolvidas em situações organizadas e desenvolvidas pelos adultos e o tempo de interações menos dirigidas. Nele, é possível perceber o tempo de permanência das crianças em atividades realizadas em espaços fechados, como a excessiva permanência na sala de referência.

Desse modo, ao considerarmos a importância do brincar nos documentos analisados, o tempo do brincar é dissonante com os demais tempos do cotidiano da turma e das orientações sugeridas em documentos que legislam sobre a questão. Assim, a partir dessa constatação, indagamos: quais os sentidos do brincar no parquinho para adultos e crianças na turma pesquisada?

Diferentes sentidos do brincar no parquinho

Na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, ainda que o tempo destinado às brincadeiras no parquinho (11%) e em outros espaços externos à sala de referência (15%), conforme gráfico acima, fosse reduzido, era nesses espaços que as interações entre as crianças ocorriam de modo menos vigiado. Raramente havia uma brincadeira orientada pelos adultos. Se fosse futebol, por exemplo, a pessoa encarregada dessa atividade – normalmente, esta tarefa era realizada pelo professor de apoio – apenas fornecia a bola, sem participar ou orientar a brincadeira.

As crianças não brincavam apenas entre si. Em variados momentos, elas convocavam o pesquisador para entrar na brincadeira. Assim, desde o primeiro momento de inserção do pesquisador na instituição, conforme registros em caderno de campo, do dia 08 de março de 2016, a maneira de as crianças recepcionarem-no foi por meio da brincadeira.

Por considerarmos que os eventos são construídos momento por momento, dia após dia, mês após mês, ano após ano, ou seja, historicamente, no quadro abaixo, apresentamos uma sequência de eventos que aconteceram no ano de 2016, fornecendo, assim, os indicativos de que os eventos enfocados estão dentro de um contexto do brincar na instituição infantil e do brincar no parquinho.

Em **negrito**, no Quadro 1, destacamos os eventos que vamos analisar em profundidade.

Quadro 1 – Eventos relacionados ao brincar na instituição de educação infantil

SEQUÊNCIA DE EVENTOS – 2016	
DIAS	NOME DO EVENTO
08/03/2016	Brincando com o pesquisador
17/05/2016	Um trampolim
01/06/2016	Brincando com o corpo do pesquisador
09/06/2016	Brincar de lutinha
24/06/2016	Simulando soltar pipa no parquinho
25/10/2016	Só não pode correr

Fonte: Elaborado pelo autor.

Evento 1 – Um trampolim – 17/05/2016

Neste dia (17/05/2016), o professor José, caminhando de um lado para o outro, no parquinho, observava o movimento de meninas e meninos na pequena área, sem intervir. O parquinho estava parcialmente interditado há um longo período e as crianças proibidas de acessarem alguns brinquedos, em função de buracos no terreno por onde, possivelmente, passavam os fios elétricos que conduziam energia para as salas de aula. Por alguns meses, as salas funcionaram sem energia elétrica. Engenheiros e operários acreditavam que, supostamente, essa rede passava pelo terreno onde se localizava o parquinho e, após um tempo de privação daquele espaço, eles concluíram que haviam cavado no lugar errado e, tardiamente, descobriram que a fiação passava em outro local.

Assim, neste dia, o pequeno espaço do parquinho liberado para as crianças brincarem, foi o cenário para o desencadeamento de vivências que constituíram o evento denominado de “Um Trampolim”:

O pesquisador chegou cedo à instituição, bem antes do início das atividades. Ele observou, como já ocorria há alguns dias, que o parquinho continuava interditado. No horário do jantar, o professor José encaminhou as crianças para o refeitório e, em seguida, dirigiu-se com elas para o teatro de arena, composto por uma escada colorida, de três degraus, em forma de semicírculo. Essa arena, localizada próxima aos brinquedos, no parquinho, era um local em que ocorriam algumas interações e brincadeiras. Apesar da presença de alguns operários executando a obra, esse espaço não estava comprometido tal como o espaço do parquinho, ainda que muito próximos um do outro. Havia muitos buracos e muita terra solta, em toda a área dos brinquedos. Os operários tiravam o entulho e carregavam para fora da instituição. Para isso, com tábuas largas, fizeram uma pequena rampa que permitia acessar o corredor da

instituição para despejar o entulho do lado de fora, em uma caçamba. Algumas crianças brincavam entre si e outras, observavam a movimentação dos operários. O professor José, despreocupadamente, conversava com uma ou outra criança. Ele tentou, ainda, uma brincadeira com um grupo de crianças, mas elas dispersaram rapidamente. Uma delas saiu de perto do professor e passou correndo em cima da tábua, fazendo um pequeno barulho. Nessa ação, a criança foi impulsionada para o alto, numa espécie de trampolim. Descobriu e transformou a tábua em brinquedo que atraiu outras crianças para brincar na tábua, transformada em trampolim, do nosso ponto de vista. Várias crianças, então, corriam, pulavam sobre a tábua e sentiam o corpo impulsionado para o alto. O professor José havia se afastado e nada percebeu. A brincadeira apenas parou quando a diretora se aproximou do grupo e lhes chamou a atenção, proibindo-as de continuarem a brincadeira (Notas do caderno de campo, do dia 17 de maio de 2016).

As crianças subtraem de uma situação adversa, as possibilidades de se embrenharem no mundo da fantasia e da brincadeira, tornando extraordinário, aquilo que, em princípio, se configurava como algo ordinário. Neste sentido, Vigotski (2010) afirma que nem sempre o encontro da criança com a brincadeira ocorre de maneira intencional, e que “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VIGOTSKI, 2010, p. 117). De maneira geral, o desejo por momentos prazerosos nas interações com o mundo e com as pessoas é próprio do ser humano, sendo igualmente bom e intenso para as crianças.

Ainda que nós, adultos, não consigamos mensurar ou quantificar a contribuição de tais momentos para o desenvolvimento das crianças, esse desenvolvimento ocorre com ou sem a nossa participação. Por outro lado, é preciso considerar que em suas vivências, além da reprodução, as crianças são também produtoras de culturas e capazes de criar significações e formas diversas de interação com os objetos, com a natureza, com pessoas, espaços e tempos.

Assim, ao utilizarem a tábua como uma espécie de trampolim que ao ser pisada emite barulhos, as crianças se apropriaram de uma das possíveis significações para a tábua que, do ponto de vista dos adultos, naquele contexto, significava um canal para o transporte de pequenos carregamentos de entulho. Para as crianças, no entanto, ao criar uma maneira diferente de utilizar aquele objeto, criou-se também a possibilidade de superar, temporariamente, uma situação desfavorável, ou seja, foi o mecanismo encontrado para poder usufruir das brincadeiras, já que, como dito, parte do parquinho não estava em funcionamento. O positivo nesses eventos é que a capacidade criadora se manifesta desde a mais tenra idade e esse trabalho de criação

na infância por meio da brincadeira, potencializa o desenvolvimento cultural da criança, conforme salientado por Vigotski (2009, p. 16):

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação.

As próprias crianças, ao serem privadas do acesso ao parquinho, “inventaram” um jeito de contornar aquela situação – ainda que, por um curto período e, de modo diferente dos adultos, dotam de um sentido criativo, o que era para os adultos apenas um modo útil para o deslocamento de entulhos, neste caso, com o claro propósito de ressignificar o sentido atribuído ao pedaço de madeira, transformando-o em trampolim para as suas brincadeiras coletivas. A mesma situação apresenta outros componentes facilmente observáveis, como o modo vigilante com que as crianças lançavam o olhar para o professor que, um pouco mais distante de onde elas se encontravam, observava outras crianças interagindo com o espaço e entre si.

Ao dirigirem o olhar para o professor, antes de se lançarem sobre a madeira, as crianças demonstravam reconhecer que há normas a serem obedecidas e que a ação de pular sobre a tábua representa a quebra de acordos prévios. Ao chegar no mundo, a criança encontra-o pautado por regras produzidas por pessoas que vieram antes, sendo necessário apropriar-se do ambiente em que se encontra. Entretanto, conforme destacam Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 177), “[...] na brincadeira, ocorre o processo contrário: são as normas que se encaixam em seu mundo”, pois no brincar, a criança se apropria e recria um mundo onde o espaço dela esteja garantido e isso, nem sempre, depende do adulto.

As relações estabelecidas pelas crianças com a brincadeira permitem que elas libertem seus corpos e suas mentes, desvinculando-os das relações estritamente ligadas aos estímulos perceptuais e desprendendo-os, pela imaginação, de apenas um significado do objeto. Portanto, a tábua que servia para a circulação de resíduos, ao ser transportada para o mundo imaginário, potencializa as interações e o poder de criação e de imaginação das crianças.

Antes de serem interrompidas pela diretora que chegou para finalizar aquele momento lúdico e criador, as crianças estabeleciam cumplicidade entre si, de um jeito tácito, usando seus corpos e risos, que dispensavam as palavras, aproveitando, assim,

aquele curto momento de criação e imaginação. Nesses momentos em que as diferenças de cultura são reveladas, por meio de pontos relevantes (AGAR, 2002), é possível tornar visíveis sentidos diversos para as brincadeiras no parquinho – fonte de desenvolvimento cultural das crianças. Por um lado, as crianças demonstraram, por meio do próprio corpo e do artefato (tábua), a capacidade de criação e imaginação. Por outro lado, como fonte da necessidade de controle dos corpos e mentes de meninos e meninas, a diretora cessou aquele momento lúdico, impedindo-os de continuarem a brincadeira.

Ao perceber que a diretora havia se aproximado das crianças e interrompido a brincadeira, o professor José convocou todo o grupo de crianças da turma e, juntos, dirigiram-se para a sala de referência.

Evento 2 – Brincando de lutinha – 09/06/2016

Para nomear este evento utilizamos a fala de um dos participantes da pesquisa. A fala desse sujeito se caracterizou como um ponto relevante sobre os sentidos do brincar no parquinho para si e também para os demais envolvidos. O professor José solicitou que, neste dia, o pesquisador e a auxiliar de inclusão – Maria Auxiliadora – ficassem em sala com seis crianças que cumpririam o “castigo”, a pedido da professora Amanda. Os nomes dessas crianças estavam no quadro. O pesquisador aproveitou a ocasião para conversar sobre o motivo do castigo. O evento teve a duração de 16 minutos e 12 segundos, entretanto, para compor as nossas análises, selecionamos uma sequência discursiva de 48 segundos, conforme Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Sequência Discursiva: Conversando com as crianças – Apenas brincou de lutinha? (continua)

Sequência Discursiva: Conversando com as crianças – Apenas brincou de lutinha?		
LINHA	UNIDADES DE MENSAGENS	CONTEXTUALIZAÇÃO
01	Pesquisador: ô, gente:	O pesquisador assentado na frente das crianças olha para o grupo e inicia a conversa. Uma das crianças, Paulo, fora do grupo, está sob os cuidados de Maria Auxiliadora...
02	vamo conversar aqui o seguinte...	
03	ô Miguel... o quê que você fez?	
04	o que você fez que seu nome foi lá pro quadro?	
05	Miguel: ah...ah... eu tava fazendo gracinha	Miguel brinca com as mãos, fixando o olhar nelas.
06	Pesquisador: que tipo de gracinha Miguel? Sem...	O pesquisador é interrompido por Kaique...
07	Kaique: ele tava... ele tava...	
08	Pesquisador: deixa ele contar... Kaique	
09	deixa o Miguel contar...	
10	Miguel: eu tava ficando debaixo da mesa	
11	Pesquisador: mais o quê?	
12	Miguel: batendo...	
13	Pesquisador: batendo em quem?	
14	Miguel: (não responde)	
15	Kaique: (inaudível)	
16	Pesquisador: deixa ele...	
17	em quem você...	
18	Miguel: eu e ele tava brincando de lutinha com o...	Miguel aponta para Carlos (ele) – outro menino que estava sentado à sua frente
19	Kaique: Carlos	
20	Pesquisador: então... Carlos... e você... o que mais você fez/pro seu nome tá ali?	O pesquisador aponta o dedo para o quadro
21	Carlos: foi só isso...	Carlos faz gesto com as duas mãos e após a pergunta do pesquisador ele balança a cabeça afirmativamente
22	Pesquisador: Você só brincou de lutinha/ e pode brincar de lutinha/na sala?	Com essa pergunta e por saber a resposta, o pesquisador também exerce a ação reguladora

Quadro 2 – Sequência Discursiva: Conversando com as crianças – Apenas brincou de lutinha? (conclusão)

23	Carlos: (inaudível)... e Kaique	
24	Pesquisador: então... ali ô... Kaique...Carlos e Miguel...	O pesquisador aponta os nomes escritos no “cantinho da bagunça”, colocados no quadro.
25	Carlos: e Maria Joaquina... e Maria Joaquina	Maria Joaquina aparenta estar tímida
26	Pesquisador: calma... calma...	
27	e porque tavam brincando de lutinha...	Ninguém responde e o pesquisador muda de interlocutor...

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao iniciar a conversa com as crianças, o pesquisador procurou saber, primeiramente, o motivo pelo qual os seus nomes figuravam no quadro – mesmo já sabendo da existência do “cantinho da bagunça” – onde eram escritos os nomes das crianças que, supostamente, “não mereciam” ir com os demais para o parquinho. No entanto, a tática foi evitar a palavra “castigo”, iniciar um diálogo como se o pesquisador desconhecesse as razões que motivaram a escrita dos nomes das crianças no quadro. Desta forma, direcionou a questão para algo concreto, explícito, à vista de todos – pois estava escrito no quadro os nomes das crianças – e do qual elas saberiam discorrer.

Assim, Miguel, mesmo sem olhar de frente para o pesquisador ou para os colegas – pois brincava com as próprias mãos – afirmou que estava fazendo gracinha. A palavra gracinha no dicionário do português⁶ é um substantivo feminino que indica *gracejo ou piada; comportamento, dito ou gesto repleto de graça ou que causa riso, geralmente observado em criança*. Por possuir a mesma compreensão apresentada pelo dicionário, o pesquisador desejou saber de Miguel que tipo de gracinha, já que essa prática cultural é bastante recorrente entre as crianças. Possivelmente, Miguel faz uso da palavra “gracinha” reproduzindo a qualificação de suas ações feita por um dos adultos da instituição ou de sua família. Essa palavra pode traduzir o modo de os adultos enxergarem as crianças, especialmente, quando o comportamento não corresponde ao padrão desejado/esperado.

⁶ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 08 out. 2018.

Ao intervir na conversação, Kaíque é impedido de prosseguir com sua fala, uma vez que o diálogo era entre o pesquisador e Miguel. Assim, Miguel – que ainda continuava sem olhar diretamente para as pessoas – de modo gradativo, afirmou que estava debaixo da mesa e, na sequência, acrescentou que estava batendo em Carlos, para quem apontou o dedo.

Miguel continuou a narrativa que, em escala gradativa, ganha outro significado, ao afirmar que estava junto com outro colega “brincando de lutinha” e, não fazendo “gracinha”. Interessante nesse enunciado é o emprego do verbo brincar no gerúndio. Como processo verbal não finalizado (em andamento), a palavra “brincando”, pronunciada pelo menino, está carregada daquilo que é essencial para as crianças: a brincadeira como uma das dimensões da educação infantil e como atividade-guia de seus desenvolvimentos (VIGOTSKI, 2018). Ele não lutava (no sentido de brigar) com o colega, mas *brincava de lutinha* – substantivo no diminutivo que indica uma brincadeira entre amigos.

Ainda que não premeditado, ao mudar de interlocutor e indagar Carlos o que mais ele havia feito além de “brincar de lutinha” com Miguel, o pesquisador utiliza o advérbio de intensidade (mais) – fornecendo indícios de não ser apenas a brincadeira de lutinha a causa de o nome de Carlos estar no quadro e nem motivo para o castigo. A palavra mais colocada na pergunta induz outro tipo de resposta, contudo, Carlos balança a cabeça e confirma: “foi só isso”.

Miguel afirmou que brincar de lutinha é um tipo de “gracinha”, mas em nosso entendimento o sentido dessa ação para os adultos é algo grave que merece punição, diferentemente da compreensão da criança. Também Carlos ao ser questionado sobre o que mais ele havia feito, de modo direto, afirmou ter sido *somente* isso. Os dois meninos, ainda que não explicitassem, pareciam nos dizer que ficaram de castigo por um motivo irrelevante, pois a brincadeira de lutinha constituía uma maneira de se expressarem por meio do corpo, mais do que por meio de palavras. Deste modo, a expressão “por meio do corpo” afeta negativamente os adultos que querem a razão preservada, em detrimento da emoção que as “lutinhas” podem trazer à tona. Entretanto, conforme Vigotski (1983-1995; 2018) não há como separar razão de emoção; afeto de cognição, pois a ideia carrega em si os sentimentos e vice-versa. Corroborando esse pensamento, Wallon (2007) argumenta que “a razão nasce da emoção e vive de sua morte”, uma morte simbólica, porque jamais as emoções deixam de existir mesmo em ambientes onde a racionalidade é muito mais valorizada, como o escolar.

Considerações finais

Apresentamos dois diferentes eventos que possibilitaram estabelecer diálogos sobre os diferentes sentidos em relação às brincadeiras por parte das crianças e dos adultos. No primeiro evento, tanto as crianças quanto os operários, respectivamente, transformaram um artefato físico (pedaço de madeira), em signo, “trampolim” e “ponte”, para, assim, preencherem as próprias necessidades. Por parte das crianças, evidenciou a necessidade de criar, de imaginar, de movimentar seus corpos, em um ambiente que pouco contribuía para esse exercício. Por parte dos operários, o mesmo artefato constituía um instrumento de trabalho que facilitava a passagem de entulhos de um lado para outro. A diretora, por sua vez, objetivando preservar a ordem no espaço institucional, percebeu a brincadeira como uma transgressão das crianças. Neste caso, tal transgressão deve ser proibida e, assim, cada qual, ao seu modo, direciona as ações para os próprios interesses e para aquilo que mais os afetava, fornecendo, dessa maneira, pistas para compreensão da íntima relação entre afeto e cognição social situada no contexto de produção de sentidos para as brincadeiras no parquinho da EMEI.

No segundo evento, buscamos compreender a percepção de cada sujeito envolvido na brincadeira de lutinha sobre o contexto analisado. Dentro desta perspectiva, evidenciamos que para o professor José, a luta corporal entre os meninos deveria ser tratada com castigo, mas para as crianças brincar de lutinha é apenas outra maneira de brincar, seja dentro ou fora da instituição. Assim, o evento “brincando de lutinha”, por se tratar de uma brincadeira, constitui uma atividade que pode ser compreendida como uma atividade-guia no processo de desenvolvimento humano. O evento analisado, por utilizar o corpo como propósito de alcançar a diversão, envolve o uso de poucas palavras. Contudo, neste caso específico, este tipo de brincadeira é proibido pela racionalidade dos educadores e das próprias instituições escolares.

O significado social do brincar na instituição de Educação Infantil é comumente assegurado pelos documentos oficiais como direito da criança, entretanto, mesmo prescritas em documentos oficiais, algumas brincadeiras não são entendidas como importantes para o desenvolvimento das crianças; antes, pelo contrário, são proibidas e, em alguns casos, como os eventos analisados, as crianças são punidas por praticá-las. Sendo assim, o tempo e o direito ao brincar ainda são negados e/ou negociados como parte intrínseca do currículo escolar.

Deste modo, há contradições entre as prescrições dos documentos oficiais sobre as brincadeiras, a concepção dos docentes sobre o que deve ser considerado apropriado como brincadeiras para meninos e meninas e o modo de tratar a questão quando as crianças subvertem a compreensão dos adultos sobre o que é lícito e ilícito no campo das brincadeiras. Nesta lógica, o tempo e o espaço do brincar favorecem uma ambiguidade marcada por contradições e atravessamentos, corroborando para uma espécie de implementação da lógica do castigo, representada pela proibição de brincar no parquinho, como forma de disciplinamento dos corpos e mentes das crianças. Essas, quando ficam de castigo, “inventam” modos de acionarem uma atividade criadora para contrapor a autoridade dos adultos e, assim, criam formas diversas de resistência, mesmo que, de maneira subliminar.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolver não é um ato solitário, mesmo quando a criança brinca sozinha, ela está envolvida em um processo intersubjetivo que é constituído pela própria criança, pelas pessoas em seu entorno, pelo meio. O processo de desenvolvimento não ocorre necessariamente somente na presença de quem ensina, pois, esse processo é constituído pelas culturas, afetos, linguagens e cognição social situados também nos meios familiares. Este é um movimento alicerçado no processo de apropriação de natureza social, histórica e cultural do brincar que pode propiciar uma ação transformadora e criar as condições apropriadas ao desenvolvimento cultural das crianças.

Referências

AGAR, M. **Language Shock**: Understanding the culture of conversation. New York: Perennial, 2002. [1.ed. data de 1994].

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares de Educação Infantil**: Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2009.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem Contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Infâncias e Juventudes em contextos educacionais no Brasil

Sentidos do brincar no parquinho em uma Instituição de Educação Infantil

DOI: 10.23899/9786589284123.107

GOMES, M. de F. C.; NEVES, V. F. A.; DOMINICI, I. C. A Psicologia Histórico-Cultural em Diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 44-49, jun./abr. 2015.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, v. 42, p. 13-79, 2005.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr. 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo III. Madri: Editora Visor Distribuciones, 1983-1995. [1.ed. data de 1931].

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y Palabra. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, Tomo II. Madrid: Visor Distribuciones, 1993. p. 287-348. [1.ed. data de 1934].

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. [Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka]. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski**: Sobre os fundamentos da Pedologia. Tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana (Orgs.). 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

WALLON, H. **A criança turbulenta**: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Tradução de Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 2007.