

A LIBERDADE NÃO TIRA FÉRIAS: BRINCAR LIVRE, LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

FREEDOM DOESN'T TAKE HOLIDAYS: PLAY FREE, PLAY AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION

LA LIBERTAD NO TOMA VACACIONES: JUEGO LIBRE, LUDICIDAD Y EDUCACIÓN INFANTIL

Bernadete de Souza Porto¹

Georgia Albuquerque de Toledo Pinto²

Resumo: Este trabalho debate o brincar livre como um caminho didático a alicerçar a relação entre adultos de referência e crianças, a partir da concepção de uma criança potente e capaz de construir saberes de forma autônoma e independente. A pesquisa relatada tem cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995) e os dados para análise foram coletados através de observações, filmagem e diário de campo até a produção de uma análise microgenética realizada dentro do espaço físico escolar. Busca-se desmistificar a polaridade entre atividade lúdica e sistemática fazendo-nos olhar para os processos de integração das culturas lúdica (BROUGÈRE, 2003), infantil e educativa (GÓES & SMOLKA, 1997; WAJSKOP, 2001). Do mesmo modo, pressupõe-se que os elementos que distinguem as atividades lúdicas das sistematizadas podem ser revelados através do grau de iniciativa e protagonismo das crianças ao realizá-las. Entende-se que o brincar parece mais livre que uma atividade sistemática, por possuir polissemia aberta. Curiosamente, a análise de algumas situações gravadas mostrou-nos que, quando é resguardada à criança a liberdade de escolher o processo de realização dessas atividades, a atividade sistemática também oferece abertura polissêmica tanto quanto as atividades lúdicas.

Palavras-chave: Brincar livre. Ludicidade. Educação Infantil.

Abstract: This task discusses free play as a didactic way to support the relationship between reference adults and children, from the conception of a powerful child capable of building knowledge in an autonomous and independent way. The research reported has an ethnographic nature (ANDRÉ, 1995) and the data for analysis were collected through observations, filming and a field diary until the production of a microgenetic analysis carried out within the school's physical space. The goal is to demystify the polarity between playful and systematic activity, making us look at the integration processes of playful's culture (BROUGÈRE, 2003), children's and educational (GÓES and SMOLKA, 1997; WAJSKOP, 2001). Likewise, it is assumed that the elements that distinguish playful activities from systematized ones can be revealed through the children's degree of initiative and protagonism when performing them. It is understood that playing seems more free than a systematic activity, as it

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará; Doutora em Educação (UFC), com Pós-doutorado em Educação (UFPE). Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação Docente. E-mail: bernadete.porto@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2286-3811>.

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará; Doutora em Educação (FACED/UFC). Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação Docente. E-mail: profageorgia@ufc.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0683-9187>.

has open polysemy. Interestingly, the analysis of some recorded situations showed us that, when the child is free to choose the process of carrying out these activities, the systematic activity also offers polysemic opening as much as recreational activities.

Keywords: Play free. Playfulness. Child education.

Resumen: Este artículo debate el juego libre como un camino didáctico para basar la relación entre adultos de referencia y los niños, a partir de la concepción de un niño potente y capaz de construir conocimientos de manera autónoma e independiente. La investigación aquí relatada posee un abordaje etnográfico (ANDRÉ, 1995) y los datos para el análisis fueron colectados a través de observaciones, grabaciones y un diario de campo, hasta la producción de un análisis microgenético realizado dentro del espacio físico de la escuela. Se busca desmitificar la polaridad entre la actividad lúdica y la actividad sistemática, haciéndonos observar los procesos de integración de las culturas: lúdica (BROUGÈRE, 2003), infantil y educativa (GÓES y SMOLKA, 1997; WAJSKOP, 2001). Del mismo modo, se presupone que los elementos que distinguen las actividades lúdicas de las sistemáticas pueden ser revelados a través del grado de iniciativa y de protagonismo de los niños al realizar las actividades. Se entiende que el juego parece más libre que una actividad sistemática, debido a poseer una polisemia abierta. Curiosamente, el análisis de algunas situaciones gravadas nos ha revelado que, cuando es garantizado al niño la libertad de elegir el proceso de realización de esas actividades, la actividad sistemática también ofrece la abertura polisémica en la misma medida que las actividades lúdicas.

Palabras-clave: Juego libre. Lúdico. Educación infantil.

Introdução

Este artigo tem como tema o brincar livre e a relação entre adultos de referência e as crianças, destacando-o como um caminho didático. Para que possamos compreender essa didática sensível dirigida pela atividade lúdica, é preciso que entendamos que a ação de brincar na realidade escolar está sujeita às interferências do olhar do adulto sobre o comportamento das crianças (ARIÈS, 2006) não apenas por nossa sociedade ser adultocêntrica, mas também pelas posições enunciativas diferenciadas dos atores na cena educativa.

Nessa perspectiva, não há mais adulto e criança; não há professor e aluno; mas sim a emergência do sujeito brincante que se constitui na interação com os papéis existentes na brincadeira. Assim, o seu posicionamento depende do compartilhamento com a posição ocupada pelo outro. Isso quer dizer que o sujeito pode ou não ocupar o papel dado pelo outro, mesmo este sendo um adulto, já que o sujeito em interação sempre se posiciona e, ao se colocar em relação com o outro, posiciona o outro em determinado lugar. Pensamos nisso quando nos apropriamos da concepção de que as práticas lúdicas devem predominar na educação infantil, através dos planos de aula, da didática planejada pelo docente? Se não pensamos, corremos o risco de descaracterizá-la ou mesmo de oferecer apenas uma

maquiagem lúdica a uma atividade sistemática. Ou seja, é preciso refletir sobre nossa intencionalidade ao levar o brincar livre para o contexto escolar.

Tendo como base os trabalhos de Vygotsky (1994) e Brougère (2003), partiu-se do pressuposto de que existem formas diferentes de brincar, ou seja, toda prática só pode ser definida como lúdica a partir das relações que estão sendo estabelecidas em ato e dos significados que estas adquirem dentro de um determinado contexto sociocultural.

Libertas que sera tamem: caminhos da pesquisa

Os caminhos da pesquisa são como jogos de tabuleiro, os dados e peões são lançados pelo pesquisador e pelos sujeitos e suas estratégias são individuais, embora todos estejam fazendo parte do mesmo jogo. Há diferentes modos de pensar e fazer o jogo na educação, apropriando-se da liberdade, mesmo que tardia. Aqui, apresenta-se o exercício da liberdade de escolha do pesquisador.

Às vezes um mesmo autor atribui, ele mesmo, diferentes significados a esta ação complexa que nos acompanha a vida inteira. Esta pesquisa toma a noção de jogo sistematizado por Brougère, que o define (ou que o aproxima de uma) “uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua” (2003, p. 14) e nessa perspectiva o analisa a partir de três níveis, dentro da lógica da linguagem: 1) define o jogo como uma situação caracterizada pela ação de jogar; 2) afirma que o jogo é um sistema de regras e 3) assevera ser o material do jogo, o brinquedo, em sua materialidade.

A ludicidade, tal como caracterizada por esse trabalho, só faz sentido quando é estudada através de uma metodologia de cunho qualitativo, pois se indaga sobre as relações que permitem atribuir diversos sentidos ao lúdico, além de suas posições enunciativas, refletindo-se sobre que fatores permitem, aos atores participantes do cenário escolar, a constituição desses sentidos.

A metodologia qualitativa de cunho etnográfico, usada por essa pesquisa, permitiu trilhar um caminho que forneceu elementos desde a coleta dos dados realizada através de observações, filmagem e diário de campo até a produção de uma análise microgenética deste material. De acordo com André (1995), a pesquisa etnográfica realizada no contexto escolar:

Ao considerar a multiplicidade de significados presentes numa dada situação, fez com que a investigação da prática pedagógica deixasse de lado

o enfoque nas variáveis isoladas para realizá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica (p. 103).

No contexto escolar, as diretrizes de ação das práticas ali vigentes são prerrogativas dos adultos. Assim, as crianças vão para as escolas para se submeterem a certa governabilidade daqueles. É essencial considerar que, no contexto escolar estudado, havia diferentes modos de favorecer a emergência do lúdico, além daqueles de iniciativa das crianças. Tomando essa ideia como referência, considerou-se importante acompanhar as crianças em atividade nos mais variados contextos, desde a sala de aula, até o parque.

Conforme Travaglia (1997, p. 83-84):

[o contexto] inclui tanto os fatores da situação imediata ou situação de enunciação (contexto de situação no sentido estrito) como os fatores do contexto sócio-histórico e ideológico (contexto de situação no sentido lato). [...] O contexto de situação (ou situação imediata de comunicação ou situação de enunciação) é aquela situação mais bem definida de interação comunicativa. [...] o contexto pode ser também linguístico, isto é, uma determinada sequência ou elemento linguístico vai ter um determinado sentido conforme os elementos linguísticos que o acompanham.

A partir do trabalho de Costa (2001), adotamos os seguintes critérios para escolha do lócus da pesquisa: a) a abertura da escola para a presença de observadores externos; b) a existência de um ambiente físico amplo para que a inserção das pesquisadoras não limitasse o espaço de circulação dos alunos e professores; c) trabalhar com uma equipe de profissionais que acreditassem na ação lúdica e não usassem esse recurso somente para cumprir procedimentos; d) estar em uma escola na qual há a inserção do lúdico no projeto político-pedagógico da escola a tal ponto de haver disponibilidade dos profissionais, de materiais e espaços; e) ter pais dispostos a cooperar, sem que a dinâmica de funcionamento das práticas previamente estabelecidas pela escola fosse significativamente alterada. Deste modo, escolheu-se o Núcleo de Desenvolvimento da Criança (UUNDC), o qual contemplou todos esses critérios, principalmente por ser um ambiente construído e pensado para estudos e pesquisas, além de organizar espaços especiais para dar suporte às práticas lúdicas. Esses ambientes são denominados pela escola de “cantinhos”.

Para que se pudesse entender melhor o sentido dado ao lúdico em cada contexto e por cada um dos atores que fazem parte da escola, foi preciso pensar a relação deste com o espaço no qual é apresentado, assim como o lugar e o papel social que ocupam na sociedade aqueles que brincam. Para isso, cada contexto exigiu a análise de seu funcionamento e de seu ambiente físico.

A escola faz parte da rede pública, tendo como clientela os filhos de funcionários da universidade, desde professores doutores até funcionários de serviços gerais. Outros, ainda, são filhos de universitários de cursos de graduação, alunos de uma instituição federal pública do nordeste do Brasil. As crianças têm fardamento e o lanche é oferecido pela instituição – o que minimiza a observação das diferenças socioeconômicas entre elas: estas somente emergem às sextas-feiras, quando os alunos podem levar para a escola os brinquedos de sua preferência. Nos outros dias, os alunos fazem uso dos materiais, brinquedos e jogos disponibilizados pela escola.

Cada sala é composta por 17 alunos. No período da manhã estão as crianças mais novas, divididas pela escola nos grupos³ 1 (crianças entre 2 e 3 anos) e 2 (3 e 4 anos). No período da tarde encontramos as crianças maiores, separadas nos grupos 3 (4 e 5 anos) e 4 (5 e 6 anos). Duas professoras ficam responsáveis por cada sala. Elas passam por um teste de seleção para professor substituto da universidade para trabalhar na educação infantil, tendo, no mínimo, uma graduação. Muitas vezes, além das professoras, as salas têm pelo menos dois estagiários ou pesquisadores. A grande quantidade de profissionais na sala de aula parece não causar estranheza para as crianças, uma vez que isso é muito recorrente.

A rotina diária segue o mesmo padrão para todas as turmas: 1º) as crianças chegam à escola e ficam brincando no pátio, aguardando o início das atividades; 2º) a professora chama os alunos para o primeiro momento na sala de aula: a acolhida que ocorre na roda de conversa; 3º) acontece uma atividade sistemática que está de acordo com o projeto proposto para o grupo, a qual pode acontecer na roda de conversa ou nas mesinhas, se for realizado algo gráfico. À medida que as crianças vão terminando, elas vão para os cantinhos, enquanto as outras finalizam; 4º) primeiro tempo dos cantinhos; 5º) é servido o lanche, as crianças saem dos cantinhos para as mesinhas; 6º) a hora do pátio; 7º) as crianças voltam para a roda de conversa e, assim que todas chegam, começa a contação de história que, algumas vezes, é precedida da entrega e explicação de tarefas de casa; 8º) a depender do dia, acontece uma aula de música, de arte ou outra atividade sistemática é realizada; 9º) segundo momento dos cantinhos, que somente termina na hora de sair para o pátio, mirando o retorno para casa.

O lugar ocupado pelo adulto na escola é bem delimitado, tanto pelo sistema institucional como pelas representações de escola. Até mesmo as crianças mais novas têm atitudes diferenciadas quando estão entre adultos e quando estão entre os seus pares.

³ Os grupos de crianças 1, 2 e 3 eram antigamente denominados pela escola, respectivamente, como maternal 1, 2 e o jardim 1.

Inicialmente, fizemos uma etnografia do lúdico na realidade escolar, seguindo o que Geertz (1989, p. 15) chamou de “descrição densa”, que se caracteriza por ser interpretativa e microscópica. Para ele, “[...] o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e transformá-lo em formas pesquisáveis.”. Muitas questões teóricas chamaram atenção para o cuidado que se deve ter com esse registro quando se tem como meta o estudo do lúdico dentro da realidade escolar.

O etnógrafo, embora possa modificar algumas atitudes dos seus pesquisados somente com sua presença, não cumpre uma obrigação curricular naquele ambiente, tal como chamar atenção para determinadas atitudes infantis, como empurrar o colega (mesmo que a justificativa seja a de que é uma brincadeira) ou direcionar comportamentos, como dizer que aquele momento não é para tirar o sapato. Contudo, dentro do contexto educacional, o adulto ocupa um papel diferenciado do etnógrafo que pesquisa culturas diferentes, uma vez que o funcionamento escolar acontece devido ao planejamento e experiência do professor que escolhe as atividades a serem realizadas. Dentro desse contexto, ele é a referência da criança (e a censura também, se pensarmos em termos piagetianos, em relação a heteronomia). Devido a isso, o aluno pode ter certa censura ao brincar diante dos profissionais daquele ambiente. Por exemplo, como não interferir nas brincadeiras infantis quando uma criança pode cair de um escorregador?

O registro dos dados se deu de duas maneiras, em dois momentos distintos: 1) no primeiro mês, uso apenas do diário de campo; 2) do segundo mês em diante, o registro foi realizado através de filmagem e caderno de registro. Depois de conversar com as professoras sobre a utilização da filmadora, foi acordado que, para respeitar o processo de familiarização das crianças com o ambiente e com as pessoas que circulavam por ele, inicialmente esse equipamento não seria utilizado.

Em se tratando do diário de campo, é importante registrar que ele foi composto de registros detalhados⁴, como transcrição de falas, descrição detalhada de situações e outras observações sobre o que chamou nossa atenção, juntamente com o registro de nossas impressões pessoais.

Há dois discursos já devidamente instituídos e normalizados, que se opõem, e é a partir deles que começamos a discussão: a brincadeira carrega em si todo um

⁴ Os diários de campo feitos antes da introdução da filmadora têm um registro bem mais detalhado do que os realizados após a introdução da filmadora.

significado de improdutividade e, por outro lado, a instituição escolar, desde os seus primórdios e hoje mais ainda, tem como objetivo fornecer os conhecimentos desenvolvidos culturalmente para que estes possam ser usados, pelos adultos do futuro, como ferramentas no mercado produtivo. Esses pontos serão analisados em sua interseção intercessão, porque o olhar aqui estará voltado para o contexto de troca entre ambos, ou seja, o que muda a partir da interação de um com o outro, quando a brincadeira emerge em um contexto não planejado e a partir da iniciativa dos alunos, no decorrer da atividade do professor ou em outros contextos.

E no que concerne ao professor o foco do estudo recairá sobre as atividades lúdicas que ele planeja e executa. O objeto específico dessa investigação é o sentido que o lúdico assume para esses atores nas mais diversas situações de interação.

O *corpus* foi tratado através dos seguintes procedimentos analíticos:

- 1) Primeiramente, a análise do contexto social imediato para verificarmos que interações geram atividades lúdicas, sejam elas mediadas por materiais considerados lúdicos ou não, quer sejam elas construídas pelo discurso ou não. A cada cena procurava atividades (tanto didáticas quanto lúdicas) em que as crianças travassem um diálogo sobre elas, através de uma possível negociação de sentidos;
- 2) Transcrição detalhada da cena videogravada de maneira a explicitar o contexto enunciativo, ou seja, as condições de produção do discurso, a fim de compreender a ação lúdica das crianças frente aos seus interlocutores e em sua relação com os contextos;
- 3) Elaboração de um quadro comparativo das cenas transcritas destacando aquelas atividades consideradas lúdicas pelas professoras e cuja condução era recorrente nos três grupos;
- 4) Seleção uma cena de cada grupo acerca de uma atividade desenvolvida pelo professor em sala de aula, com as seguintes características: ter sido realizada dentro do contexto da sala de aula; ter sido apresentada para as crianças como uma brincadeira (a professora tendo verbalizado isso); a atividade ter finalidades didáticas, visando alguma aprendizagem prevista na proposta curricular;
- 5) Apresentação da referida cena para cada dupla de professoras, antes de iniciar a entrevista, de forma que estas pudessem, a partir da observação de sua própria ação, fornecer indicadores para o sentido institucional do lúdico.

Por ocasião da entrevista realizada com as professoras, realizada ao final do ano letivo, mostrou-se uma cena para elas, e perguntou-se: “O que vocês têm a dizer sobre essas cenas?” O objetivo era saber que sentido tinha a organização daquela atividade naquele momento, e que sentido lhe davam agora, quando estavam no lugar de observadoras, ou seja, para apreender que lógicas estão presentes na construção das atividades que elas consideram lúdicas. A ideia de apresentar o vídeo para as professoras foi proveniente do artigo de Clot (2005), no qual ele apresenta um dispositivo metodológico que usa, denominado *autoconfrontação*. A apropriação dessa proposta metodológica foi interessante pelo fato de ela permitir, tal qual como diz o autor, a produção de um movimento de confrontação dialógica sobre a atividade de trabalho sem limites *a priori*.

Para apreender esse sentido que o lúdico estava tomando, as crianças foram acompanhadas no dia a dia nos diferentes espaços institucionais, tendo como pressuposto o fato de que o brincar desenvolve-se em um contexto menos sistemático e planejado, enquanto a sala de aula é marcada pela forte divisão de papéis. Assim, uma situação lúdica permitiria que as crianças chegassem às suas próprias conclusões e modificassem as regras, caso pudessem ver que elas não eram boas para todos. As questões dessa pesquisa incidem sobre os sujeitos da interação, não enquanto subjetividades particulares, mas enquanto posições ou papéis ocupados por cada um dos atores na situação considerada. O foco incide sobre os modos como os sujeitos fazem para colocar em funcionamento as práticas da cultura lúdica e escolar, pensando que o sujeito é atravessado por diferentes vozes, a depender de sua posição em uma dada relação.

Com esse pensamento, fez-se uma análise microgenética caracterizada como uma:

[...] forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (GÓES e SMOLKA, 1997, p. 9).

Partindo dessa perspectiva, analisa-se as falas das professoras e as situações cotidianas da vida escolar de uma escola de educação infantil, enquanto construções discursivas, tendo em vista, principalmente, as negociações e/ou modificações dos papéis nas diferentes situações, o contexto da enunciação e a relação entre os participantes do discurso.

A partir de então descreve-se como a atividade lúdica aparece marcada pelos diversos contextos, que lógicas de ação estão subjacentes a ela e como se manifestam na

construção dos intercâmbios sociais ali produzidos. Assim, há duas categorias de análise, quais sejam:

- Os **dispositivos institucionais** são os parâmetros que, regulados pelos saberes sobre a infância e o brincar da criança, instituem os contextos lúdicos;
- As **maneiras de fazer** são as estratégias utilizadas por crianças e professores no marco referencial dos dispositivos institucionais, tanto da cultura lúdica quanto da cultura escolar, para fazer valer suas posições.

O sujeito brincante se constitui a partir desses dois pontos, não de um ou de outro, mas do cruzamento de ambos. É na interação entre os dispositivos institucionais e as maneiras de fazer que o sujeito brincante se constitui no contexto da cena educativa.

A evolução da liberdade: educação infantil, brincar livre e ludicidade

Nesta seção, apresenta-se, além do alicerce teórico, a descrição dos dados coletados em 2006 (PINTO, 2009). O objetivo aqui é analisar a relação entre a cultura infantil e lúdica no contexto da educação infantil, debatendo o brincar livre como um caminho didático a alicerçar a relação entre adultos de referência e crianças, a partir da concepção de uma criança potente e capaz de construir saberes de forma autônoma e independente.

Sabe-se que, quando a professora propõe a atividade sistemática, ela tem uma intencionalidade, o foco nesse elemento prescinde da explicitação do processo e mesmo do acompanhamento de cada passo em sua realização, o que acaba por oportunizar uma larga margem de experimentação por parte das crianças. Nessa perspectiva, a professora dizia o produto que queria e a criança escolhia seu processo de realização.

Vimos algumas dessas crianças criar uma situação lúdica para realizar a atividade proposta por esse adulto de referência. E isso acontecia quando a atividade atingia a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, ou seja, quando as crianças já tinham a compreensão de todos os elementos que estavam presentes na atividade (VYGOTSKY, 2000). Para usar a liberdade de transformar uma atividade em uma brincadeira, eram necessários conhecimentos prévios tanto do conteúdo dessa atividade como da cultura lúdica.

Por outro lado, quando a professora fazia a proposição da atividade como experiência lúdica, visando trabalhar conteúdos curriculares de maneiras “sutis”, tornava irrelevante o resultado final da atividade, dando ênfase ao acompanhamento de cada passo do processo de realização dela por parte dos alunos, o que acaba restringindo as formas de ação da criança.

Para explicar melhor esta afirmação, trazemos a seguinte situação. Depois da roda de conversa as crianças sentam-se para dar início às atividades sistematizadas. As professoras oferecem uma atividade para montar a sequência lógica de uma história. Cada parte da história a ser montada se encontra em um mesmo papel. Essa atividade, a professora apresenta da seguinte forma:

Você vai cortar o desenho e colar aqui nesse espaço: o que apareceu primeiro? O que foi que aconteceu? As crianças falam muito no decorrer da atividade e, em nenhum momento, a professora chama atenção das falas paralelas. Muito bem, Maurício. Pronto! A gente já terminou essa parte, não terminou? Agora não tem outro pontilhado aqui? Você vai cortar ele de novo. Vão ficar três pedacinhos separados, viu Maurício? A gente vai separar em três pedacinhos. [...] Só que a gente vai organizar de acordo com a história.

Tal como colocado por Wajskop (2001, p. 67):

Nesse tipo de atividade, apesar de a professora manejar e estruturar o tempo no interior da classe, assinalando os períodos de atividades permitidos aos alunos através das perguntas e das orientações que lhes fazia mediada pelo exercício proposto, as crianças interagem constantemente. Ao fazê-lo compartilhavam opiniões e conhecimentos sobre o mundo que as rodeia e sobre elas mesmas, podendo construir suas visões de mundo particulares em linguagem própria [...].

Outro aspecto que merece ser considerado é como é feito o convite para as crianças participarem da atividade planejada por parte das professoras. Em analisando as transcrições percebe-se que em algumas atividades o convite era feito não como atividade didática e sim como brincadeira. Embora as atividades sejam bem diferentes para cada grupo, a estrutura dessas atividades foi considerada a mesma, pois nas três as professoras chamam as crianças para a realização da atividade dizendo tratar-se de uma brincadeira. Às professoras do grupo 1 foi apresentada a cena “Formas”; para as professoras do grupo 2, a cena “Centopéia Numérica”; e a cena “Dado lúdico”, para as docentes do grupo 3. O que nos intrigava mais era saber por que o convite era para uma brincadeira e não para uma atividade (pedagógica). Qual era a função do emprego do signo jogo ou brincadeira? O que mudaria nisso?

Antes de adentrar no material coletado, é preciso ter em vista que a sala de aula promove interações discursivas específicas a esse espaço. Isso justifica por que estudar a emergência do lúdico no contexto da sala de aula e não somente na realização ou no parque. Para Foucault (1996), o discurso não é apenas uma função comunicativa do ser humano, as pessoas se inserem em lugares que impõem certas contradições discursivas, em que o que se diz é regulado.

A sala de aula será analisada não somente como espaço físico, mas como espaço social. Nesse espaço existem papéis sociais diferentes. O professor ocupa um lugar diferencial em relação ao aluno e vice-versa, lugares sociais definidos pela relação com o saber. Ou seja, a situação da sala de aula é institucionalizada e cada um (professor e alunos) deve ocupar papéis previamente delimitados naquele contexto. Nesse sentido, a prática lúdica poderá emergir somente quando o professor permitir, pois cabe a ele a organização e o planejamento das atividades e cabe aos alunos o cumprimento de suas diretrizes? *Como isso acontece? A prática lúdica que irá emergir estará diretamente relacionada com a concepção que o professor tem de criança e de lúdico, ou seja, estará impregnada da concepção do professor?* Se a “situação dá forma à enunciação” (BAKHTIN, 2002, p. 114), *que situação a professora está levando em conta para chamar essa atividade de brincadeira? Que espaço, de fato, é concedido à criança dentro dos limites da sala de aula? Até onde vai a iniciativa da criança?*

A partir da caracterização de Costa e Ribeiro (2004), a sala de aula é vista como um espaço controlado por regras institucionais onde as situações são previamente estabelecidas para que objetivos, anteriormente determinados, sejam atingidos. Nessa situação até o lúdico é apresentado como recurso metodológico. Ela é um ambiente previamente organizado e que segue uma rotina própria para que consiga alcançar, no decorrer de um espaço de tempo, os objetivos determinados pelo currículo escolar. Nesse espaço encontram-se os materiais e objetos que o adulto acredita servirem para impulsionar o desenvolvimento da criança, entre eles os brinquedos.

Através dessas três cenas apresentadas para as professoras, foi possível perceber a articulação entre os dispositivos institucionais que aparecem como enunciadores e sua repercussão em sua prática profissional.

A atividade caracterizada pelas professoras do grupo 1 como brincadeira é a seguinte: “A brincadeira... A gente brincou com esses dados só procurando a cor, não foi?” A professora remete-se a uma atividade anteriormente realizada com a turma, e continua: “Hoje nós vamos procurar a cor e a forma.”.

Nesse momento, a professora pega algumas peças e pergunta qual a sua forma. Inicialmente, a maior parte das crianças refere-se à cor, ela insiste na atividade até que todas refiram-se ao formato da peça.

Prof^ª.: Então olha... **Então a brincadeira que a gente... Nós vamos fazer** é assim: a gente vai jogar o dado. Aí, olha, deu o quadrado azul. Aí tem que

vir aqui, procurar o quadrado azul, tá certo? Quem jogar, tem que procurar a forma. Começa daqui, olha. Não, quem começa é o Artur e o Mateus.
 Prof^ª. 2: Quem começa é o Artur e o Mateus [Havia dois dados, uma para cada criança]. Vai. Um, dois, três e já.
 Prof^ª.: Só quem tiver com o bumbum na linha. O círculo, Mateus. O círculo.
 Prof^ª. 2: Que forma é essa?
 Lucas: Azul, olha, é azul.
 Prof^ª.: Olha aqui, Gabriela. Procura um desse jeito aqui. Um círculo. Não, agora, não. Um círculo azul, Gabriele. É azul. Pois procura aqui um azul.
 [A brincadeira segue para que todos participem até que a professora pede para que as crianças peguem suas peças e dirijam-se à mesa para realizar a parte gráfica da atividade, quando as crianças desenharem suas peças no papel].

No grupo 3, a situação descrita como brincadeira pelas professoras é a seguinte:

A professora está com um dado, com letras e pergunta:

Prof^ª.: Que letra é essa?

[Ela mostra um dos lados do dado e se dirige a algumas crianças para que possam realiza-la. Depois de explicitada as seis consoantes do dado, explica].

Prof^ª.: Então, quando a gente junta uma letra com outra letra, tá certo? **A brincadeira é o seguinte:** a gente vai e vão pensar em uma palavra com aquele primeiro pedacinho.

Diego: Só uma?

Prof^ª.: Ah, é muito fácil, né? Muito bem. Presta atenção que eu posso pedir ajuda de algum de vocês.

Prof^ª.: “O”, “F”. Pode ser “OF” ou “FO”?

O grupo responde em coro: “FO”.

Prof^ª.: Hein, pode ser “O”, “F”? Tem que ser a Darla. O “F” e o “O”. Hein, Darla? O “F” e “O”.

Prof^ª.: Ela está pensando, gente.

Darla: Foca.

Prof^ª.: Foca. Como será o “CA”? A Darla falou “FO”, o primeiro pedacinho.

Lia: Como será o “CA”? Tá aqui o “FO”, como será o “CA”?

Prof^ª.: FO-CA [Diz separando claramente as sílabas].

Prof^ª.: Agora é a vez da... do Paulo. A gente, se cair aqui vale? “D”, “A”. Paulo, como é que eu leio, “D”, “A”?

[E dessa forma o jogo prossegue, passando por cada um dos alunos].

O envolvimento da criança é relativo a uma série de fatores, dentre eles a habilidade em relação ao conteúdo proposto. Esse aspecto aparece quando analisamos as crianças em atividade: notamos que, nessa atividade, Diego é a criança mais entusiasmada, querendo inclusive ajudar alguns colegas, enquanto Júlio e Lia realizam a tarefa sem demonstrar tanto interesse. É interessante observar que o primeiro ainda tem dificuldades em ler e a segunda já é leitora, mas Diego há pouco descobriu a leitura e está conseguindo ler algumas palavras.

A observação da participação das crianças nessa atividade nos fez perceber que Diego adorou a atividade, pois ela se apresentava como um desafio para ele. Três outras

crianças que já estavam bem fluentes na leitura, juntamente com outras que ainda estavam com um nível de leitura muito insipiente, não prestaram atenção quando a atividade era feita pelos colegas, só se voltaram para a atividade na sua vez. Nos outros momentos começavam conversas paralelas.

Com isso, podemos pensar que não era somente o dado (material lúdico) que, devido às suas características, conduziu a criança à construção de significados, mas também o nível de compreensão que o sujeito tinha daquela situação. Exatamente o que Vygotsky (1994) vai chamar de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Essa situação nos leva a pensar que a relação da criança com as práticas lúdicas apresentadas pelo professor dependem, também, do nível de desenvolvimento do conteúdo proposto para cada criança. Um mesmo contexto para crianças diferentes pode mobilizar conhecimentos distintos.

Em sua obra, ao enfatizar a aprendizagem significativa, Vygotsky (2000) relata a relação entre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e a real, ou seja, aspectos que não somente dizem respeito a um determinado tipo de atividade ou a outro, mas às relações que a criança consegue estabelecer entre o que ela já conhece da situação com aquilo que ainda é novo para ela, mediado por alguém que pode ser um adulto ou um colega.

Pode-se pensar na possibilidade de que o interesse da criança pelas atividades didáticas apresentadas como brincadeiras ou não seja resultado do fato de que o conteúdo que compõe tais brincadeiras deve ter atingido sua ZDP, enquanto as crianças que não se interessam estão a um nível aquém ou além do que a brincadeira propõe.

Isso fica bem claro quando são analisadas as atividades sistemáticas e lúdicas que envolviam leitura a partir da perspectiva de cada um dos alunos. Na sala havia quatro crianças que ainda tinham muita dificuldade em ler, enquanto três crianças já eram leitoras fluentes. As outras não tinham tanta dificuldade, mas ainda não poderiam se consideradas leitoras.

Talvez Vygotsky (1994) tenha dito que o brincar pode fazer emergir a ZDP, na medida em que possibilita à criança ir além de suas capacidades atuais. Como as crianças dirigem suas brincadeiras, elas sabem exatamente qual é o ponto, nem antes nem depois porque elas estão à frente o tempo todo, mesmo que precisem negociar com outra criança.

As cenas revelam, a partir das análises feitas, que o lúdico pode emergir das situações menos esperadas, como das atividades sistemáticas. Também observamos que uma atividade apresentada como lúdica pelos professores não determina a realização desta como prática lúdica por parte das crianças.

Em situações que acontecem no espaço da sala de aula, a leitura não pode ter sentido de brincar, principalmente porque a professora toma para si o controle da situação. No entanto, os modos de fazer acabam por fragilizar os dispositivos. Dessa forma, a situação não é lúdica no sentido que os atores dão ao parque, mas pode ser lúdica no sentido que o professor lhe confere. Outra preocupação que parece fortalecer a presença do lúdico nas atividades da educação infantil e que se tornou presente na fala das professoras diz respeito à articulação entre a atividade cognitiva com as atividades corporais, assim como a teoria de Wallon (1968) ressalta.

[...] tu perguntou como é, por que é que se transforma em brincadeira. Porque é um momento alegre, um momento divertido, não é aquela coisa: bê-a-bá! Então a criança não se obriga a ficar, a ficar esperando sua vez, **estático**, não! Você vê que ele se movimenta, eles saem correndo [...] Só o fato dele jogar o dado pra cima já é uma coisa, **já é diferente, já muda a rotina** de uma sala de aula tradicional, que é aquela coisa todo mundo estático. Não, aí a gente vai promovendo essa... Essa coisa legal de brincar, de jogar o dado pra cima, de vir aqui participar, certo?

Essa articulação do lúdico com o movimento é muito recorrente no discurso das professoras durante a entrevista. Elas atribuem uma forte repercussão da possibilidade de realizar atividades motoras para que as crianças possam pensar com mais liberdade. Essa relação entre atividade motora e pensamento pode ser encontrada em Wallon (1968). Embora não tenhamos nem mesmo nos referido ao pedagógico, a fala sobre ele, para complementar o sentido do lúdico, aparece nas falas de todas as professoras. No entanto, fazer uso da expressão corporal como característica lúdica para a realização de atividades em sala de aula pode desvirtuar o caminho planejado pela professora, dando origem a uma outra atividade, com outros objetivos.

Um bom exemplo disso foi observado ainda no projeto-piloto, com uma cena na qual a atividade realizada foi modificada para que pudesse trabalhar com os aspectos motores, juntamente com os cognitivos. Tratava-se de uma atividade de leitura, na qual as crianças tinham que escolher uma tira de papel que tinha uma palavra escrita, para que pudessem fazer a leitura desta para os colegas. Com a demora da atividade, as professoras resolveram colocar o papel nas costas do colega, de modo que quem conseguisse tirar o papel das costas do colega fosse o primeiro a ler. As outras crianças realmente começaram a participar, pois torciam para os colegas, no entanto, assim que a disputa terminava, elas voltavam sua atenção para outras coisas, deixando de lado o objetivo principal da atividade, que era o acompanhamento da leitura realizada pelo colega. As crianças demonstram uma grande

capacidade de negociação uma vez que as elas não saem do *setting*, o que mostra grande versatilidade por parte da criança para lidar com essas fronteiras. Já para o professor é mais difícil. Essa situação ilustra que a criação da competição entre os alunos não é condição *sine qua non* para que se caracterize uma situação como lúdica. Aqui o desafio da escola parece ser o de fazer as crianças encontrarem o lúdico na atividade de leitura de palavras. Dessa forma, há de pensarmos se é uma exigência para toda atividade lúdica a manipulação do corpo. No entanto, esse relato aponta não só para a relação do lúdico com o corpo e o movimento, mas com a quebra da rotina esperada para uma sala de aula e para o caráter de obrigatoriedade exigido nesse contexto e que pode ser modificado através da atividade lúdica.

Outro relato produzido sobre a atividade lúdica realizada em sala de aula vai no sentido de envolver o aluno nesta atividade, mais do que submetê-lo a algo já pensado e pronto. Quando aparece com esse sentido, o lúdico parece favorecer a mobilização dos interesses do aluno na atividade, de uma forma ativa. As falas das professoras que ilustram esse aspecto são as seguintes:

A gente quer **uma ação dele também**. Ele só olhar, talvez... A compreensão. Mas ele se envolvendo, ele entrando, não é a brincadeira? Até sendo o numeral seja mais fácil. Tanto que você vê a movimentação deles. (Professora do grupo 1).

Um exemplo de uma criança que, tendo como suporte seus conhecimentos prévios sobre as figuras geométricas, faz um exercício de encontrar essas formas nos objetos de seu dia a dia, explicitando-os para seus colegas e sua professora. A professora aproveita essa fala e a usa como estratégia de ajuda na compreensão da atividade que acaba de propor às crianças. Nessa situação, a professora do grupo 1 senta-se na roda de conversa e inicia a explicação da atividade, através de perguntas sobre o material (blocos lógicos) que será usado como apoio para a atividade a ser realizada. A professora usa o elemento dado pelo aluno para apresentar o material que será usado para a realização da atividade. No entanto, não são todos os alunos que conseguem encontrar nos objetos as figuras geométricas.

Prof^a.: E o que é essa forma aqui? [A professora mostra um retângulo para seus alunos]. (**Capitu**)

Juca: Retângulo. Igual ao formato da minha cama.

Prof^a .: Ah, o formato da tua cama? Olha o que foi que o Juca me disse: que o formato da cama dele é esse formato de um retângulo. Juca... (**Capitu**)

Isabel: A minha também!

Maria: A minha também! [Várias outras crianças também repetem essa frase].

Prof^a.: Todas as camas têm formato de retângulo?

[...]

Prof^ª.: E qual é o formato que tem o prato?

Arnaldo: Ei, o meu retângulo é uma cama enorme!

Prof^ª.: Olha o que o Arnaldo disse. O Arnaldo disse que a cama dele é um retângulo enorme.

Prof^ª. 2: É mesmo, Arnaldo?

[...]

Maria: A minha também... Pra mim dormir. Ei, professora...

Prof^ª. 2: Olha! Escutem a Rosa perguntar [Referindo-se a ela mesma].

Prof^ª.: Olha! Tá certo, agora, olha. Vocês me disseram que o formato da cama é retângulo. E o formato do prato?

Isabel: É bolinha.

Prof^ª.: É. E como é o nome da bolinha?

Juca: Círculo.

Prof^ª.: O prato tem o formato do círculo.

[...]

Prof^ª.: Essa bolinha... O nome dela é círculo.

Prof^ª. 2: Isso.

Claudia: Círculo... Só rolado.

[...]

Prof^ª.: Que é que tem em casa alguma coisa quadrada? O que é que é quadrado?

[...]

Juca: A janela.

Prof^ª.: A janela da casa do Juca.

Isabel: [Pegando uma peça].

Prof^ª.: Pronto! O quadrado, não é? [Pega a peça da Isabel e mostra]. A tua janela é quadrada ou é retângulo? A tua janela é parecida com quadrado ou com retângulo?

Arnaldo: A minha é retângulo.

Isabel: A minha também é retângulo.

Maria: E a minha é assim, olha!

Prof^ª.: Não pode vir pegar aqui! Eu quero saber o que é que tem na casa da gente que é o formato do triângulo.

Juca: Telhado.

Prof^ª.: Telhado é triângulo?

Juca: É.

Prof^ª.: Só tem o telhado é, que é triângulo?

Marina: Tem uma janela lá em casa.

Prof^ª.: A tua janela é desse jeito? [Mostra a forma do triângulo].

Cláudia: Não.

Prof^ª.: A tua janela é desse jeito? [Mostra a forma do quadrado].

Prof^ª.: É? E qual é esse jeito? Qual é o nome desse formato?

Cláudia: Quadrado.

Esse episódio mostra que Juca talvez se sinta atraído pela situação, não por ser realizada com os blocos lógicos, ou seja, através de material concreto ou lúdico (por este ser colorido), mas porque ele já tem elementos para desprender-se da atividade proposta e criar outras formas de pensar os elementos a serem trabalhados através dela. No decorrer de todo esse trecho, Juca não pega em nenhum material, todas as comparações que ele faz tem

elementos do seu dia a dia, mesmo que não estejam presentes, mas que lhes são familiares. Já outras crianças que se mostram dispersas, ainda no início da atividade e no decorrer delas são os alunos que ainda estão se apropriando desse conhecimento, mostrando uma necessidade grande de manipular as peças do bloco lógico, mais do que nomeá-las ou relacioná-las a outros objetos. Que ideia está subjacente a essa concepção de ato pedagógico?

Muitas das atividades lúdicas são usadas com o mesmo objetivo das atividades sistemáticas. A partir do discurso das professoras, o que vai diferenciá-las é o tipo de material, as interações permitidas, a relação com o corpo e a contextualização proposta pela atividade.

Uma atividade tão simples dessa como sílaba e vogal, como consoante e vogal... Na verdade nós estamos trabalhando com consoante e vogal, mas de uma forma que a criança não perceba que... De acordo com a estrutura da língua portuguesa, [...] as famílias silábicas. Não! Em uma brincadeira com dado, a gente vai fazendo com que a criança compreenda que as letras, quando se juntam, têm um som, formam o som, e o som forma os pedacinhos, e os pedacinhos uma sílaba e as sílabas formam palavras. Então tem toda uma coisa embutida aí, toda uma intenção atrás.

Observe-se que a narrativa da criança aparece no discurso proferido pelo professor e se manifesta através da representação do conteúdo escolar como algo negativo. No entanto, nem toda criança tem problema de aprendizagem; ela busca atividades interessantes e significativas independente se são lúdicas ou não. Assim, o discurso dessa professora é um excelente exemplo da “normalização” do saber pedagógico quando esta se mostra consciente de ter outra intenção por trás da atividade proposta. Há um juízo de valor quando se estabelece que a brincadeira é mais interessante do que os conteúdos da língua portuguesa. O interessante é que essa relação parece continuar a existir através do discurso pedagógico, através de suas estratégias para escamotear, sempre que possível, todo seu conteúdo de forma a digeri-los antes de realizá-lo às crianças.

Esse mesmo aspecto que emerge do discurso dessa professora é apontado por Wajskop (2001, p. 25), quando escreve brevemente sobre o percurso histórico da brincadeira na pré-escola, através da seguinte afirmação:

Como atividade controlada pelo professor, a brincadeira aparecia como um elemento de sedução oferecido à criança. Neste tipo de atividade as crianças não possuem a iniciativa de definirem nem o tema, nem os papéis, nem o conteúdo e nem mesmo o desenvolvimento da brincadeira. O controle pertencendo ao adulto garante apenas que o conteúdo didático seja transmitido. Utiliza-se o interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol de um objetivo escolar.

Entende-se que os objetivos são bem claros para o professor, uma vez que o papel ocupado por esses assim exige. Essa consciência do direcionamento a ser dado na atividade proposta é explicitada na continuação da fala da mesma professora que, com relação aos objetivos da atividade proposta, diz:

É a gente fazer com que a criança **pense na sonoridade das letras**, quando elas se juntam, pense na letra, porque as letras têm uma sequência. Essa atividade leva a criança a desenvolver, a pensar em várias coisas, por exemplo: primeiro qual é a letra, o nome da letra, o som da letra e quando elas formam muda o som. Porque o “L” com “E” é o “LE”, o “L” com “I” é o “LI”. Então, muda o som, não muda? Quando as letras se juntam? E daí esse pedacinho forma uma palavra. Tanto que a intenção era: a criança lê, junta as letras, descobre o som que elas formam juntas e elas têm que dizer uma palavra, certo? A gente já está a meio caminho andado, a gente já está a 50% que é a primeira sílaba. Então vamos juntos... Vamos pensar as palavras a partir dessas sílabas. Como é que é escrita a sílaba? Então, tem todo um jogo de intenções por trás pra fazer com que a criança aprenda... A sonoridade, **aprenda as sílabas**, compreenda que um pedacinho é uma sílaba e que uma sílaba é a mesma coisa que um pedacinho, tá?

Pode-se pensar na ideia, que está subjacente à afirmação da professora no trecho seguinte, através da qual ela justifica a escolha da atividade lúdica para garantir o envolvimento de seus alunos com a atividade proposta. Essa afirmação faz pensar que em uma atividade sistemática não se consegue o mesmo envolvimento por parte dos alunos.

Eles estão envolvidos, têm envolvimento ali. Tanto que fica uns: “Eu sei, eu sei, fulano.” Quando eu pergunto a fulano: “Fulaninho como é o ‘CA’? Porque a gente já tinha ‘FOCA’, não é, da Camila. Como é o ‘CA’ Júlio?” Aí o Júlio fica... Ele tem que pensar, fica... Não é nem tem que pensar... Ele se obriga a pensar como é o “CA”. Mas a Laís já sabe, então a Laís já ajuda. Então são envolvidos... Então há um envolvimento aí que há aprendizagem quando você oportuniza uma atividade dessa no coletivo).

Esse trecho mostra a representação positiva sobre a atividade lúdica, deixando implícita uma representação negativa da atividade didática. Quando a professora fala que o envolvimento e sua consequência, a aprendizagem, deixa a ideia de que a característica lúdica está na atividade planejada previamente pela professora. Essas representações vêm sendo construídas no percurso histórico da pedagogia que trata da infância, por isso, essas mesmas representações perpassam o discurso de todas as professoras entrevistadas por nós, já que elas falam de um lugar enunciativo comum.

Mas é porque essa brincadeira é um **jogo para trabalhar esse conteúdo**, que tem que ser trabalhado. Se a gente fosse trabalhar na lousa ia dar conta, mas a criança não ia estar participando. A gente tem que... a gente quer que a

criança aprenda aquilo ali [referindo-se ao conteúdo contemplado pelo currículo]. Que esses sons têm correspondência na palavra e aí está sendo direcionada mesmo. Eles não vão criar sozinhos. **O objetivo é fazer com que a criança sinta prazer** com o que está fazendo, seja agente de participação, participe, se envolva o grande objetivo geral é ampliar os conhecimentos dessa criança. É levá-la a construir seus próprios conhecimentos.

Essa afirmação explicita o objetivo da atividade lúdica, afirmando que o prazer vem da realização da atividade, no entanto, Vygotsky já quebra com essa representação ao afirmar que a brincadeira não é só prazer. É preciso que entendamos que a brincadeira é o e exercício da escolha, de atribuir significados. A professora continua falando dos objetivos da utilização do lúdico para a educação escolar:

É... pra mim, o meu objetivo era esse, agora eu quero que as crianças aprendam de forma lúdica, brincando, jogando o dado, **procurando, pegando...**

As professoras caracterizam a atividade proposta como atividade lúdica indicando a presença dos seguintes elementos:

Prof^ª. 1: Nessa atividade aí, entra os **jogos com regras**, cada um espera sua vez. Tem que acertar com o dado.

Prof^ª. 2: É um **jogo**, tem as regras.

Prof^ª. 2: O fato de estarem todos **envolvidos** ali, de bater a palma e de ter que entrar, atenção, tipo de brincadeira de roda, entendeu?

Prof^ª. 1: Na **atenção de esperar** a vez...[regra] Na tentativa de esperar a vez, de levantar e fazer.

Prof^ª.2: Eu acho que talvez o fato de estarem todos **envolvidos** em uma mesma ação, tá entendendo?

Prof^ª.1: A finalidade dela é didática, nós temos um objetivo didático aí que é ensinar determinada... O objetivo é esse. Mas a gente utiliza essa brincadeira, esse movimento, dessa **ação no corpo** de brincar com o objetivo da apreensão dessa sequência que a gente quer. Não é estar fazendo por estar fazendo.

Prof^ª.2: Como eu te disse se **tornar prazeroso**, não é Prof^ª. 1?

Prof^ª. 1: Não é estar fazendo por estar fazendo.

Prof^ª.1: Não é. Mas tem uma finalidade a de trabalhar a sequência lógica. O numeral não pode... O um não pode vir atrás do... O dois, três, quatro.

Prof^ª. 1: Então com esse objetivo de que cada um deve enumerar de um a dezesseis. Já que eles são dezesseis, de um a dezesseis, é que eles observam que existe uma sequência formal que tem que ser obedecida. Essas relações. É uma brincadeira que a gente **movimentou**. [...] **seja mais fácil a apreensão**. Geralmente quando a gente está na sala de aula, geralmente tem objetivo didático.

Prof^ª. 1: Muito mais fácil, porque eles vão brincar juntos, eles estão atentos, [...] ele está envolvido.

Prof^ª. 2: Ele tá envolvido. Eu sou o três, ele tem que estar atento. Bater palma. É diferente de ele estar só olhando.

Prof^ª. 2: Tem a questão da inclusão.

Prof^a.1: Se você... Não... Requer atenção. A gente não quer aleatoriamente esses numerais. Um, dois, três, quatro. Nesse dia a gente queria a sequência numérica. Tem que obedecer essa sequência. Nove.

[...]

Prof^a.2: (...) a intenção é que eles vão ter a ajuda do outro, entendeu?

Prof^a.2: Que brincadeira é direcionado.

Prof^a.1: É só um apelo didático!

Prof^a.2: Como seria então vai estar sempre eu acho **quando o professor utiliza jogo** vai ter essa coisa sim porque **nunca vai ser o brincar pelo brincar só pelo brincar.**

Prof^a.1: A gente sabe porque está dando para eles ali.

Prof^a.: **Ação.**

Prof^a.2: E qual é a intenção da gente é **fazer com interesse maior** pela aula

Prof^a.2: Não foi legal por que eles não entenderam direito.

Também pode-se encontrar a aplicação do lúdico como recurso para facilitar a aprendizagem do aluno. Esse sentido dado à atividade lúdica emerge em muitos momentos da fala das professoras, como ilustra o trecho a seguir:

No caso, o que nós fizemos aqui. Mas eu acho que a brincadeira... Porque fica muito mais fácil eles entenderem o que você quer. Porque eles fazendo ali é **muito mais fácil eles compreenderem** fazendo aquele movimento todo ele volta, pode? Não, não pode. Fixa muito mais, a gente percebe que ele melhora.

Essa fala está apoiada em uma representação de que o lúdico, por caracterizar a cultura infantil, é algo fácil. Emerge aqui uma dicotomia entre o ensino formal, de difícil compreensão e que por isso deve ser facilitado pelo lúdico, considerado fácil.

Nenhum dos teóricos estudados oferece elementos para esse tipo de entendimento, pelo contrário, de acordo Vygotsky (1994), sem o elemento de desafio, também não há lúdico.

Com isso, é possível pensar que a cultura escolar fomenta a emergência de representações distorcidas acerca do lúdico quando propõe seu conteúdo como algo fácil para a criança, ao mesmo tempo em que caracteriza o conteúdo formal como algo de difícil acesso, sem refletir sobre as vicissitudes de cada sujeito em sua relação com o saber.

Para completar essa discussão vale observar outro sentido atribuído ao lúdico, pela professora do grupo 2, de forma a estabelecer uma relação positiva desse com o saber, usando-o como via de acesso direto ao desejo de quem brinca. Isso pode ser ilustrado através do seguinte trecho: “Aí é onde eu acho o lúdico. **É o prazer** deles estarem nessa **movimentação** todinha.”.

Nessa fala, o prazer está diretamente ligado ao lúdico e à movimentação. Pode-se, então, perguntar por que o lúdico, juntamente com o prazer, não estaria ligado também às situações sistemáticas e ao conteúdo formal?

O material empírico desta pesquisa fornece elementos para repensar esse lugar do prazer, pois encontramos as crianças bem cooperativas ao realizarem uma atividade puramente sistemática.

As entrevistas apontam para uma caracterização do lúdico em oposição ao sistemático, como se ambos fossem atividades contrárias. Tendo em vista Vygotsky (1994), é possível encontrar o sistemático na atividade lúdica quando se estabelece, implícita ou explicitamente, um conjunto de procedimentos para serem rigorosamente seguidos no decorrer daquela atividade. Assim como o lúdico aparece no sistemático no momento em que o sujeito consegue realizar a atividade abstraindo-se de seus objetivos, querendo realizá-la pelo desafio que esta lhe propõe. O excerto a seguir ilustra essa dicotomia existente entre o lúdico e o sistemático, fazendo uma apreciação negativa a esse último:

Porque estava no início a gente precisava começar com sílabas já que eles trabalham muito letras já, no grupo 2, e no 3 eles já iniciam com a sílaba pra chegar nas palavras, entendeu? Então assim, só a letra, eles já estavam sabendo. Eles já sabiam nomear as letras. A gente precisava inserir palavras e para inserir palavras, eles têm que aprender o som... A fazer associação entre os sons e a escrita, **aí a gente tem que trabalhar de várias formas. Sempre através da brincadeira por que senão a gente vai chegar na lousa e vai colocar: “Olha gente, o ‘L’ com ‘A’ é ‘LA’, o ‘L’ com ‘E’ é ‘LE’, e não é isso que a gente quer. Quer que eles participem.**

A partir desse trecho surge a indagação sobre qual seria a representação de pedagógico em relação ao sentido do lúdico. Através das entrevistas realizadas com as professoras ficou claro que o lúdico é usado para caracterizar uma atividade quando três aspectos estão presentes: 1) utilização de material considerado lúdico, como um dado, blocos lógicos, tampinhas e outros; 2) a livre expressão corporal é permitida, ou seja, a criança pode pular, andar no decorrer da atividade; 3) envolvimento motivacional máximo.

Com isso podemos trazer novamente Brougère (2003) para a discussão e compreender que os professores já entenderam o lúdico como materialidade e como sistema de regras. O que ainda está em aberto nas práticas pedagógicas discutidas aqui é entender que, mesmo que estas duas noções estejam presentes, é preciso garantir também a terceira, que é o “sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo” (p. 14).

Considerações Finais

Os dados da pesquisa nos permitem caminhar por entre os vários sentidos do lúdico na educação infantil e entendermos que a educação deve ampliar as linguagens usadas na cena educativa.

Vemos também que a emergência do lúdico acontece quando a criança tem a liberdade de trabalhar para esta emergência. É a liberdade e autonomia concedida para que a criança possa, dentro do repertório polissêmico que já tem, escolher os processos de realização das atividades escolares que são intencionalmente oferecidas pelo adulto de referência para desafiar e criar a oportunidade de a criança fazer uso de seus aprendizados e, ao mesmo tempo e através da interação com os atores da cena escolar, ampliar suas linguagens e saberes.

O lúdico seria essa rede de significações que ao mesmo tempo que desafia e exige novas construções de conhecimento, também permite usar estratégias antigas e ressignificá-las em um processo que é iniciado por uma intencionalidade, mas que não pode ser controlado em sua finalização, pois há sempre novos caminhos que se abrem.

Tal como nos diz Paulo Freire “A educação faz sentido porque as mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se [sic], porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem” (2004, p. 15). O lúdico é o caminho de sentido possível para a educação. No entanto, ele não é uma ferramenta, nem uma técnica, mas esse assumir a responsabilidade exatamente por saber que tem liberdade para isso e, por isso, pode passear pelas polissemias oferecidas pela cultura, além de inaugurar outras.

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Papirus: Campinas, 1995.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Annablume, 2002.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- CLOT, Y. **L’autoconfrontation croisée en analyse du travail: l’apport de la théorie bakhtinienne du dialogue**. Equipe de Clinique de l’activité du CNAM, 2005. Disponível em: https://www.felsemiotica.com/descargas/Clot-Yves-L_autoconfrontation-crois%C3%A9e-en-

[analyse-du-travail-l_apport-de-la-th%C3%A9orie-bakhtinienne-du-dialogue.pdf.2005](#) Acesso em 02/10/2021.

COSTA, M. F. V. **Discurso, jogo simbólico e escola: uma leitura dialógica do lúdico**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2001.

COSTA, M. F. V.; RIBEIRO, R. B. Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural. In: ____; _____. (Orgs.) **Diversidade cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo**. Fortaleza: Editora UFC, 2004. (Diálogos Intempestivos, 17).

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Paz e Terra: 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997.

PINTO, G. A. de T. **Sentidos do lúdico na educação infantil: dos dispositivos institucionais aos modos de fazer**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Portugal: Edições 70, 1968.

Recebido em: 29 de outubro de 2021.

Aprovado em: 21 de dezembro de 2021.