



Márcio Xavier Bonorino Figueiredo

# **CORPOREIDADE NA ESCOLA**

## **Brincadeiras, jogos e desenhos**

6ª edição



**A CORPOREIDADE NA ESCOLA:**

**MÁRCIO XAVIER BONORINO FIGUEIREDO**

Doutor em Educação

**A CORPOREIDADE NA ESCOLA:  
Brincadeiras, jogos e desenhos**

6ª Edição Atualizada

Pelotas 2009  
Editora Universitária - UFPel



Obra publicada pela Universidade Federal de Pelotas

Reitor Prof. Dr. Antonio Cesar G. Borges

Vice-Reitor. Prof. Dr. Telmo Pagana Xavier

Pró-Reitor de Extensão e Cultura: Prof. Vitor Hugo Borba  
Manzke

Pró-Reitor de Graduação: Prof. Luiz Fernando Minello

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Alci Enimar  
Loeck

Pró-Reitor Administrativo: Francisco Carlos Gomes Luzzardi

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento. Prof. Etio  
Paulo Zonta

Diretor da Editora e Gráfica Universitária: Prof. Fernando de  
Oliveira Vieira

#### CONSELHO EDITORIAL

Prof. Me. Antonio Jorge Amaral Bezerra; Prof. Dr. Elomar  
Antonio Callegaro Tambara; Prof. Dr. Isabel Porto Nogueira;  
Prof Dr. Jose Justino Faleiros; Prof': Ligia Antunes Leivas;  
Prof' Dr' Neusa Mariza Leite Rodrigues Felix; Prof. Dr.  
Renato Luiz Mello Varoto; Prof. Me. Valter Eliogabalos  
Azambuja; Prof. Dr. Volmar Geraldo Nunes; Prof. Dr. Wilson  
Marcelino Miranda.

**Título da Obra: - A CORPOREIDADE NA ESCOLA: brincadeiras, jogos e desenhos**

*1ª Edição 1991:* Educação & Realidade Edições, P. Alegre

*2ª Edição 1999:* Editora Universitária/PREC/UFPel.

*5ª Edição 2008:* Editora Universitária/PREC/UFPel.

**Impresso no Brasil**

*Copyright 2009* – MÁRCIO XAVIER BONORINO FIGUEIREDO

Professor na Escola de Educação Física e na Faculdade de Educação da  
Universidade Federal de Pelotas, Doutor em Educação pela USP.  
Facilitador em Biodanza pela Escola Paulista de Biodanza.

*Layout e Editoração Eletrônica:* José Herminio Barbachã

*Tiragem:* 1000 exemplares.

Edição eletrônica desenvolvida através do projeto e-ufma  
Visite [www.eufma.ufma.br](http://www.eufma.ufma.br) e saiba mais das nossas propostas de inclusão digital

Este livro foi autorizado para domínio público e está disponível para  
download nos portais do MEC [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br) e  
do [Google Pesquisa de Livro](http://GooglePesquisa.deLivro)

F475c Figueiredo, Márcio Xavier Bonorino  
A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e  
desenhos / Márcio Xavier Bonorino Figueiredo. -  
Pelotas: Editora Universitária-UFPel, 2009, 6ª ed.

89p.

ISBN 978-85-7192-325-6

1. Corporeidade - Prática pedagógica I. Título.

CDD (19. ed.) - 370.15

## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	7
ARTICULAÇÕES DO PENSADO E DO VIVIDO .....	7
DIÁLOGO EM VÁRIOS CONTEXTOS .....	9
A PERSPECTIVA DE NOVOS CAMINHOS .....	10
NOSSA HISTÓRIA, NOSSO PONTO DE PARTIDA .....	13
<b>Capítulo 1</b>	
TRILHANDO AS TEORIAS .....	19
Algumas concepções de corpo .....	22
O corpo na escola capitalista .....	23
Brincar e jogar: o resgate da corporeidade .....	25
Da “morte” para a vida do brincar e jogar na escola .	29
Questões a serem articuladas pela leitura do cotidiano .....	31
<b>Capítulo 2</b>	
CAMINHOS PERCORRIDOS NA ANÁLISE DO COTIDIANO .....	35
A inserção no contexto histórico-social da escola ....	35
Chegando no “pedaço”: a descoberta da realidade .	37
Observação dos espaços da escola .....	38
Observação da sala de aula .....	38
Entrevista com as crianças .....	39
Construção de uma leitura da realidade .....	39
<b>Capítulo 3</b>	
ESPAÇOS DA ESCOLA: A DESCONTINUIDADE COM A REALIDADE VIVIDA .....	43

**Capítulo 4**

A SALA DE AULA: ESPAÇO DE CONTROLE DA CORPOREIDADE DAS CRIANÇAS .....	51
---	----

**Capítulo 5**

A EXPRESSÃO DA CORPOREIDADE NAS BRINCADEIRAS, JOGOS E DESENHOS INFANTIS .....	61
A fala das Crianças .....	61
O Desenho do Braço Solto .....	68

**Capítulo 6**

UM PONTO DE PARADA .....	81
BIBLIOGRAFIA ..	85

## PREFÁCIO

A abertura desta escrita é composta dos “pareceres” de três educadores. Esta *escrita inicial* mostra aquilo que geralmente fica restrito a *quatro paredes*.

Seremos fiéis aos pareceres que foram emitidos mantendo os posicionamentos expressos na íntegra.

## PENSADO E VIVIDO

*Balduino Antonio Andreola*<sup>1</sup>

Márcio, como educador inquieto, insatisfeito com muita coisa que acontece na escola, em sala de aula, partes para a aventura ousada e esperançosa de construir o novo. “*Sairemos - dizes - para o mundo além das paredes e caminharemos sentindo o vento cortar o rosto; conseguiremos, talvez, resgatar muitas experiências vividas em nossa infância*” (p. 63).

Tua inquietação, tua inconformidade refere-se ao ambiente de imobilidade, de disciplina imposta, de silêncio, em que são aprisionadas as corporeidades e, com ela, a espontaneidade e a criatividade da criança na escola. Para vislumbrar qual o ambiente que importa construir, a serviço de uma educação menos dominadora, procuras penetrar no mundo das brincadeiras e dos jogos das crianças, visto como um processo de conhecimento e uma

---

<sup>1</sup> Professor Doutor da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

linguagem. Através dos jogos e das brincadeiras a criança busca entender o mundo e expressar a sua maneira de vê-lo.

Na tua busca te instrumentalizaste, por outro lado, de um suporte teórico muito sério e consistente, e por outro lado, de um método de investigação da realidade das crianças que te permitiu debruçar-te sobre a realidade demoradamente, atentamente, para fazer dela uma leitura o mais fiel possível, sem que isto significasse uma proteção de esgotar o mistério incomensurável da experiência individual e coletiva das pessoas. A observação direta, em sala de aula e fora da mesma, documentada através de diário, as entrevistas, os desenhos das crianças, os slides de tais desenhos, projetados para colher as reações dessas mesmas crianças, foram às técnicas de que te valeste para as análises realizadas. Não poderia omitir que o resgate de tua experiência pessoal de infância se configurou como subsídio importante para a compreensão de experiências das crianças observadas e entrevistadas. Colocaste, assim, como ponto de partida, a tua arqueologia pedagógica.

No teu estudo não te enclausuraste no *pedagoges*. Recorreste a uma bibliografia mais ampla sobre o assunto que te ajudasse a vê-lo sob os ângulos filosóficos, psicológicos, sociológicos e político. Desvelas as marcas das profundas dicotomias e contradições inerentes a uma visão deformada da corporeidade no sistema escolar. Apontas, na linha das análises marxista das relações de produção e das estruturas de poder, a serviço de qual projeto de sociedade se está alinhado, na sociedade capitalista.

O estudo realizado não se reduz a um exercício acadêmico. Deixas claro, já no subtítulo da dissertação, que teu intuito é o de extrair da pesquisa *uma proposta de transformação*. Tal proposta não se restringe à busca de superação de uma educação física de marco dualista e mecanicista. Contém, pelo contrário, pistas muitas bem delineadas para um projeto global de educação nova e de uma nova sociedade.

Cabe uma observação quanto ao estilo da dissertação. Sem fugir as exigências da seriedade metodológica de um trabalho de pesquisa, soube evitar os formalismos vãos, preservando a

originalidade do toque pessoal, expressão de tua maneira criativa de ver e dizer as coisas.

A ótica positiva em que comentei teu trabalho não é fruto de generosidade gratuita. Teu trabalho corresponde realmente uma contribuição de valor para se pensar a educação na escola pública. Mas a *ótica positiva* não significa, por outro lado, idealização romântica das coisas. A problemática abordada é muito complexa e as soluções não são nada fáceis. Por isso mesmo urge educadores corajosos, que ousem repensar a prática pedagógica, sonhar outras formas, e agir coerentemente, de acordo com o sonho. Tu ousaste encetar esta caminhada. Estou certo que irás longe e de que não estarás só nesta aventura desafiadora de construir o novo.

## DIÁLOGOS EM VÁRIOS CONTEXTOS

*Marília Pontes Spósito*<sup>2</sup>

(...) O tratamento teórico revela um esforço de sistematização em torno de questões ainda pouco exploradas no pensamento educacional. A estratégia metodológica utilizada indica sua preocupação de investigar, em profundidade, o tema e revela adequação frente ao referencial teórico utilizado.

As observações que estão sendo encaminhadas a seguir têm o intuito de contribuir para a continuidade dos estudos, tendo em vista a perspectiva da realização do Doutorado.

1. A análise da criança e da infância deve procurar dar conta dos processos sócio-históricos que permitiram a construção social da idéia de infância, típicos da Idade Moderna, sobretudo após a Revolução Burguesa. Nesse sentido, seria preciso evitar a falsa dicotomia entre *natureza infantil boa* ou *natureza perversa*. Os estudos de Phillippe Ariés e Bernard Charlot apresentam contribuições importantes sobre o tema.

---

<sup>2</sup> Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

2. O conceito de socialização (primária e secundária) deve ser objeto de preocupação, uma vez que o início da vida escolar marca uma trajetória que tem suas origens na vida familiar e no bairro. As representações e práticas que disciplinam o corpo e introduzem um padrão definido sobre a corporeidade não se iniciam com a vida escolar. Essas questões, ao serem incorporadas na análise, impedirão uma polarização simplista entre a vida fora da escola e o universo pedagógico.
3. Os jogos e brincadeiras encerram um valor pedagógico inquestionável, já apresentado por vários autores e reafirmado na pesquisa do candidato. No entanto, as relações entre essas formas de lazer precisam estar integradas no conjunto das atividades que constituem o tempo da sociabilidade infantil para verificação da sua importância no processo de socialização. Por outro lado, *torna-se necessário examinar as relações que se estabelecem entre jogos e brincadeiras e o desenvolvimento da corporeidade, mesmo que elas não tenham implicações pedagógicas imediatas.*

## A PERSPECTIVA DE NOVOS CAMINHOS

*Nilton Bueno Fischer*<sup>3</sup>

A corporeidade das crianças, através de jogos, brincadeiras e desenhos, é muito bem analisado pelo Márcio em sua dissertação. Ao leitor passa uma imagem de um mundo bonito e ao mesmo tempo real. As crianças existem mesmo na escola onde foi feita a pesquisa, e ao mesmo tempo existem em nós mesmos. Essa capacidade de nos envolver com o tema da pesquisa é um mérito de trabalho do Márcio. Se, de um lado, aparece essa possibilidade do lúdico, muitas vezes

---

<sup>3</sup> Professor Doutor Coordenador do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

encontrado no espaço livre da rua, por outro a escola transforma essa energia em rotina e em hábitos competitivos.

Se a rua ainda tem lugar para a criança brincar como é o caso da vila onde se situa a escola das crianças desta pesquisa, isso é porque revela também uma realidade de exclusão das famílias de trabalhadores que residem em morros, favelas, etc... Pela ausência de infra-estrutura urbana. Então, o lúdico passa a ter uma conotação diferente daquela vivida por nós quando havia na cidade, espaço para correr e brincar sem perder para o automóvel e o trânsito. É nesse aspecto que o trabalho do Márcio poderia ser mais aprofundado. Nessa linha de sugestão de melhor contextualizar sua pesquisa é que poderia ter sido investigada a própria história dos jogos e brincadeiras pela narrativa dos pais das crianças entrevistadas.

Na literatura empregada, verifica-se um uso adequado com o tema e a metodologia *as crianças falam*, entretanto, também seria interessante desvelar mais o contexto originário das abordagens feitas para, então, se ter um uso mais qualificado das diversas contribuições feitas. Cito como exemplo, o trabalho de Antônio Leal a respeito da favela da Rocinha no Rio de Janeiro.

A origem de classe das crianças ou mesmo uma discussão de possíveis diferenças - dentro e fora da escola entre as crianças da *vila* e do *morro* serviria para um entendimento melhor das análises feitas pelo Márcio, entre outras. E haveria alguma diferença entre aquilo que é próprio da brincadeira dos gurus? E das gurias?

As observações acima são feitas no sentido de pedir ao Márcio a continuação de sua dedicação para esse tema e com essa abordagem metodológica. Renovamos os cumprimentos pelo excelente trabalho feito, pois trouxe, em torno das questões das práticas da escola, uma contribuição original - tema metodologia e ao mesmo tempo muito bonita.



## **NOSSA HISTÓRIA, NOSSO PONTO DE PARTIDA**

Nas atividades escolares, não há lugar para a cultura infantil, como brincadeiras, jogos e outras atividades que ocorrem fora dos muros da instituição e que fazem parte do saber popular. A escola, ao negar essas atividades, nega também o corpo concreto das crianças: seus conhecimentos, movimentos, ritmos, percepções, linguagem...

João Batista Freire (1989) diz que a criança - especialista em brincar - cria atividades e se organiza em suas atividades corporais; porém, ao chegar à escola, é impedida de assumir sua corporeidade anterior. E mais: ela passa a ser violentada, através das longas horas que fica imobilizada na sala de aula. Isto vai contra o processo de vida, de experiências e de desenvolvimento até então vivido. Entendemos como o autor, que fica extremamente difícil falar em educação quando o corpo está ausente, ou pior, quando é considerado um intruso, que deve permanecer quieto para não atrapalhar.

Uma vez ciente da não valorização, pela escola formal, das experiências e conhecimentos adquiridos pelas crianças em suas brincadeiras e jogos, buscamos, através deste estudo, resgatar a importância dos mesmos.

Para isso, foi preciso marcar um reencontro com as crianças no mundo das brincadeiras, jogos e desenhos a partir de nossas próprias experiências de guri. Quem de nós não brincou? Não criou seus próprios brinquedos e brincadeiras? Não participou de brincadeiras e jogos que possuíam uma organização própria? Que significados e representações tinham essas atividades? Que corporeidade desenvolvia? Que espaço a escola dava a essas atividades?

Muitos dos brinquedos, brincadeiras e jogos que realizávamos, quando crianças na zona rurais, se perderam; mas algumas lembranças ficaram, porque foram experiências profundas. Os mais simples objetos se transformavam em brinquedos. Tinham como base os elementos predominantes da natureza - terra, água, animais, plantas. Os brinquedos e brincadeiras tinham origem desses elementos maiores, ou a eles estavam relacionados. Os ossos de animais se transformavam em rebanhos de ovelhas, gado, tropas, boiadas, etc. Galhos secos, taquaras, capim se convertiam em cercas, mangueiras, galpões. As frutas verdes serviam de pelota, para arremessos. Taquaras verdes cortadas entre dois nós e casca de laranja azeda ou fruta de cinamomo serviam de bala para as pistolas que daí surgia, para guerrear ou para acertar pássaros. Árvores com galhos horizontais e cordas davam um delicioso balanço. A terra e a água, um excelente barro para moldar mil e uma coisas. Ah! Duas varetas retas e finas, excelentes pernas-de-pau; muitas vezes até com dois degraus. Através delas nos tornávamos homens grandes e grandes homens. Forquilhas e pedaços de borracha resultavam numa funda. Pedaços de madeira, latas e pregos e tínhamos material para construir caminhões, carros, carroças, etc. Com talos de mamoeiro, água e sabão faziam brincadeiras de formar bolhas de sabão, que subiam o mais alto possível embalado por nossas vibrações. Enfim, fomos os artesãos de nossos próprios brinquedos, de nossos sonhos: soltávamos nossa criatividade e imaginação e estabelecíamos a nossa comunicação com o mundo. Antes de aprender a escrever em folha de papel, escrevíamos no chão, nas paredes, no barro, usando carvão, gravetos secos ou o próprio dedo, quando a terra era solta e macia. Brincando, realizávamos a leitura do mundo que Paulo Freire diz anteceder a leitura da palavra. Líamos o tempo que poderia ser para a chuva, seca, frio, calor... Marcávamos as horas pelo sol e sombra. Conhecíamos quando as frutas estavam no ponto para serem colhidas e comidas. Fazíamos a leitura de nossa realidade concreta através dos conhecimentos cotidianos aprendidos.

Essas experiências, que aprendemos na escola da vida, estavam e estão carregado de significados de um contexto experienciado e vivido. Porém, na escola formal, jamais foram levados em conta. Tendo passado por isso, hoje, enquanto educador

comprometido com a transformação social nos surge à preocupação de buscar nas atividades lúdicas o ponto de partida para a nossa prática na educação física.

Diversos autores têm escrito sobre como a escola, através de atividades repetitivas, impostas, ensina autoritariamente às crianças das classes populares a conformar-se com as rotinas e ritmos da produção industrial, bem como exclui aqueles que não se submetem a essa *educação*. Nosso propósito é dar voz, nestas páginas, ao corpo, que a escola procura silenciar e, a partir de nossa escuta, apontar a possibilidade de uma *educ-ação de liberdade*.

Tendo consciência de que, para superar o atual estado de coisas, é preciso ir além das meras constatações, iniciamos este trabalho revendo, no capítulo 1, como o corpo tem sido tratado historicamente na sociedade e na escola capitalistas, bem como nos detemos a examinar alguns estudos que enfatizam a importância das brincadeiras e jogos na expressão e no desenvolvimento da corporeidade das crianças. A seguir, no capítulo 2, descrevemos o caminho percorrido na leitura da realidade. No capítulo 3, já no espaço escolar, assinalamos uma série de procedimentos, que marcam a corporeidade das crianças, cuja principal característica é a grande distância entre o que se diz e o que se faz. Na sala de aula, capítulo 4, analisa as relações entre o professor e seus alunos e a corporeidade ali desenvolvida. No capítulo seguinte - A expressão da corporeidade nas brincadeiras, jogos e desenhos infantis-, verificamos como as crianças, através de suas brincadeiras, jogos e desenhos, se expressam corporalmente, os significados representados e os conhecimentos aí construídos.

Finalmente, procuramos realizar uma síntese possível do que foi observado neste trabalho.





*É urgente partir  
sem medo  
para onde nascem  
sonhos buscar novas  
artes de esculpir a vida...  
Armando Arthur*



## TRILHANDO AS TEORIAS

*“Cada civilização viu o corpo de uma maneira por que cada um tinha uma idéia diferente de mundo”*

*Otávio Paz*

A educação desenvolvida nas escolas públicas está a merecer uma reflexão, um repensar das ações em busca de novos caminhos. Tem-se verificado, de forma generalizada nas diversas áreas de conhecimento, que os professores que ali trabalham não se interrogam sobre o que fazem, para que e a quem interessa essa educação. Seria, talvez, desnecessário dizer que não fogem à regra as ações que se envolvem diretamente com o corpo, como é o caso da Educação Física.

Torna-se bastante difícil falar do corpo, pois esquecemos ou fomos levados a nos esquecer que somos corpo, de que nossas comunicações cotidianas com o mundo ocorrem através dele e com ele. Mas é fundamental que se pense a questão do corpo na educação, procurando des-velar as concepções e valores, bem como os reais significados que estão implícitos nas ações escolares, visto que, como fala Paulo Freire (1980, p. 26) que:

*"A conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens".*

Observando o cotidiano das práticas pedagógicas, começamos a nos interrogar sobre os porquês de determinados procedimentos, atitudes, posturas assumidas, pelos professores, alunos e pais. Nas

conversas, olhares, reuniões ou comportamentos diante de situações concretas, pode perceber que o corpo faz parte daquilo que Paulo Freire (1981, p. 62) denominou *cultura do silêncio*, onde *o corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido. A escola silencia a ação corporal-verbal que não esteja de acordo com as normas estabelecidas. Assim procedendo, está criando um homem, uma mulher para a passividade, para a submissão, para aceitar as regras do jogo*<sup>4</sup>.

As atividades propostas pelos professores não despertam a criatividade, a curiosidade, o interesse pelas descobertas; não é estimulado o gosto pela pergunta.

Os alunos são induzidos a responderem aquilo que o professor quer ouvir, geralmente uma resposta que ele já sabe. Duvidar, criticar as atividades tidas como corretas é visto até como um ato de indisciplina e, muitas vezes, aqueles que se atrevem a resistir e contestar são punidos, discriminados e rotulados de *maus alunos*.

Além disso, assim como na família, o corpo é envolto de mistérios: muitas coisas que dizem respeito a eles são proibidas; não se fala e quase não se toca em determinadas partes do corpo. Reforçam-se os tabus que têm passado de geração em geração, sem que as majorias dos educadores se preocupem em questioná-los em profundidade.

Freire, (1982)<sup>5</sup> com procedência, diz que os educandos são transformados em seres passivos, que recebem os conteúdos, os conhecimentos, de forma autoritária: muitas vezes impostos pelas Secretarias de Educação às escolas, que, por sua vez, os impõem aos professores, e estes aos alunos, de maneira completamente desvinculada da realidade daqueles a quem se destinam.

Essa passividade se expressa, regularmente, também a nível corporal. É com o corpo que entramos em contato com o mundo, o experienciamos, conhecendo seus detalhes, possibilidades e limites. A escola, por meio do cerceamento das ações corporais e

---

<sup>4</sup> Regras do Jogo - No sentido de aceitar as diversas regras da sociedade como uma coisa normal que deve ser aceita sem questionamentos.

<sup>5</sup> Freire, Paulo. *Educação e mudança*.

espontâneas e do desenvolvimento de atividades repetidas e rotineiras, busca o disciplinamento e controle, impondo pensamentos, ritmos, posturas e movimentos padronizados.

Segundo Silva (1987) na escola para a transformação, terá que existir liberdade de movimentos, de expressão, de exploração de material concreto, de convívio grupal, de vivência do corpo. Além disso, acreditamos que, assim como Freire (1980) propõe que o alfabetizador tome como ponto de partida o universo vocabular da população com que ele trabalha, o educador transformador deve partir do conhecimento corporal concreto de seus alunos.

Leal (1982) em suas experiências com alfabetização em uma escola na favela da Rocinha/RJ observou que as brincadeiras das crianças são uma de suas principais manifestações espontâneas. Através delas, articulam todo o seu universo: os seus desejos, a sua sexualidade, o seu desespero, a vida e a morte. Constatou ainda que, enquanto na favela elas conseguiam se organizar para brincar e jogar, mas na escola não conseguiam fazer o mesmo.

De nossa parte, também observamos que, no recreio, elas são capazes de se organizar, seguindo, por exemplo, nas brincadeiras e jogos, as regras por elas estabelecidas de comum acordo. Entendemos que as crianças, na sala de aula, não conseguem se organizar como no recreio porque o professor centraliza todas as decisões, não permitindo que elas exercitem seus conhecimentos, decidam e se organizem.

Soma-se a isso o fato de que as representações e os significados que a escola e os adultos em geral têm sobre as brincadeiras e jogos são diferentes daqueles das crianças. Segundo Oliveira (1984), enquanto para o adulto brincar significa entreter-se com coisas amenas, esquecer, ainda que de maneira passageira, as desilusões e momentos de tensão, a criança, através do brinquedo, fazem sua incursão no mundo, trava contato com os desafios e busca saciar sua curiosidade de tudo conhecer. Esse autor afirma ainda que, no brinquedo infantil, práticas e interpretações sociais estão representadas, e sua análise nos propicia uma incursão nos problemas econômicos, sócio-culturais e políticos existentes em nossa sociedade.

Na medida em que estamos cientes de que para qualquer transformação social é preciso ir além do senso comum, buscamos neste estudo fazer uma reflexão crítica sobre nossas constatações do cotidiano escolar. É neste sentido que, a seguir, procuramos contextualizar historicamente as ações que se exercem sobre e no corpo, a forma como têm sido interpretados as brincadeiras e jogos na educação e, conhecendo seus reais significados e sua importância para o desenvolvimento das crianças, descobrirem como podemos resgatar a corporeidade.

### **Algumas concepções de corpo**

Medida (1987) fazendo um relato histórico de como o corpo tem sido visto através dos tempos, propõe algumas interrogações: o que é verdadeiramente o corpo? Como a humanidade o concebeu através dos tempos?

A partir dessas interrogações expõe o pensamento dos grandes filósofos da Antigüidade e medievais, que viam o corpo como instrumento da alma (doutrina da instrumentação do corpo). Essa concepção conforme Medina (1987, p. 50) foi abandonada com Descartes, que desenvolveu uma forma de dualismo "onde o corpo e a alma são substâncias diferentes e independentes". Para ele, o homem é fundamentalmente espírito, o que fica expresso na afirmação: *Penso, logo existo*. O pensamento cartesiano continua a vigorar em nossa sociedade, o que pode ser percebido em determinadas atividades através da valorização a elas dada, como é o caso do trabalho manual e intelectual, sendo este mais valorizado.

Já em nosso século, o filósofo Merleau Ponty vai se contrapor a essa posição, com a afirmação "Eu sou meu corpo" - existo, logo penso. E, ainda, Cruz (1985, p. 71) mostra que:

*Merleau Ponty considera que a alma e o corpo, que ingenuamente Descartes separou e cuja separação influenciou o pensamento universal, não podem ser novamente reunidos por um simples decreto exterior que faça um, objeto do outros. Esta união na verdade se expressa em cada um dos movimentos ao longo de nossa existência.*

Mas foi a partir de Marx que o corpo pôde ser visto com outras dimensões, passando a revelar determinados dramas da existência humana. Através de sua análise sobre as relações de trabalho, ele trouxe à tona, de maneira indireta, a questão do corpo.

Durante o feudalismo, quando a classe explorada tinha como propriedade o sujeito que ela explorava, os trabalhadores estavam presos a terra. Já no capitalismo o processo foi alterado: os trabalhadores foram libertos da terra, mas isto implicou dupla dependência do capital - são *livres* para vender a força de trabalho e subordinados ao comércio de produtos necessários à sua sobrevivência. O homem, em última instância, ao vender a sua força de trabalho, vende o seu corpo ao capitalista, que paga uma quantidade mínima para repor as energias gastar e continuar no processo de produção.

A sociedade capitalista moderna, para atingir as finalidades, dirige a energia dos homens para o trabalho em proporções sem precedentes, levando-os a tornarem-se alheios ao seu mundo, à natureza, às coisas e às pessoas que rodeiam, bem como a si próprios. O que interessa à organização industrial é um corpo com movimentos eficientes, úteis, funcionais, treinados e ritmados para a produção. É desinteressante como mostra (Silva, 1987), que o *corpo fale e* que se expresse, que se comunique, mas interessa que produza, obedeça aos ritmos que são impostos, adaptando-se às necessidades da produção, sem questioná-las.

A sociedade em que vivemos é gestada em longo processo de instituições que moldam o indivíduo articulando-o ideologicamente à ordem, reprimindo as suas manifestações *anormais* e recompensando as *normais*. A escola, como parte da sociedade onde se insere, está marcada por essas ações.

### **O corpo na escola capitalista**

Alves (1987) afirma que Marx, em seus escritos, dizia que o capitalismo é uma educação do corpo, que é ensinado a se esquecer de todos os seus sentidos eróticos, sendo transformado apenas no local de um sentido - sentido da posse - onde a sociedade transforma o desejo de ter e de usar na principal preocupação do homem.

A escola utiliza-se de uma variedade de situações em seu cotidiano para fazer tal educação. Podem-se notar, através dos programas, conteúdos, dos horários, dos deslocamentos em filas, uma infinidade de modelos de ações que devem ser seguidos e cumpridos por todos. Nesse sentido, Foucault (1984) e Guimarães (1985) afirmam que um dos objetivos da escola é controlar o corpo, através de atitudes de submissão e docilidade que ocorrem nos exercícios que esquadrinham o tempo, o espaço, os movimentos, gestos e atitudes dos alunos. As ocupações ocorrem de maneira determinada, por meio de ritmos coletivos e obrigatórios: aquisição dos mesmos conhecimentos, os mesmos tipos de provas e exames. O professor, que possui um *poder aparente* nas decisões, exerce na sala de aula um *poder concreto* ao nível do corpo dos alunos. Ao determinar que eles executem as ações definidas por ele, influi também na criação de um homem disciplinado, cumpridor de ordens que, ao chegar ao sistema de produção, como trabalhador, possa cumprir o que este lhe reserva: produção com o máximo rendimento, de preferência sem interrogações.

Medina (1987, p.19) afirma que na determinação de nossa corporeidade há marcada influência da infra-estrutura sócio-econômica.

*Se vivemos num sistema capitalista, dependente, altamente hierarquizado em níveis sociais, não só a escola como também o homem, o corpo e suas manifestações culturais, serão produto ou subproduto das estruturas que caracterizam este sistema.*

No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que as relações ocorrem de forma dialética e jamais descontextualizada historicamente. É preciso que se veja em que níveis os fenômenos acontecem, quais são os determinantes e quais são os determinados nessas relações.

## **Brincar e jogar: o resgate da corporeidade**

### *Inícios de conversa*

Ao falarmos sobre brincadeiras, brinquedos e jogos, procuraremos estabelecer algumas diferenças entre estes termos para que se possa compreender os seus significados no contexto deste trabalho.

Bettelhem (1988) e Oliveira (1987) são dois dos autores que se preocupam com esses conceitos, porém têm posições não totalmente convergentes. O primeiro estabelece uma distinção entre brincadeira e jogo: brincadeira não é pautada por regras, a não ser aquelas que a própria criança impõe às atividades podendo alterá-las a qualquer momento; os jogos possuem regras e estrutura definidas e aspectos competitivos que se aproximam mais do jeito do adulto passar o tempo. Este autor afirma ainda que, ao brincar, a criança busca um equilíbrio dentro de si mesmo, enquanto, no jogo, ela procura harmonizar-se em conformidade com a estratégia de seu oponente. A criança na brincadeira estabelece uma ordem interna e no jogo aceita e trabalha com a ordem externa, a fim de atingir seus objetivos. Já Oliveira (1987:30) entende que tanto as brincadeiras quanto os jogos são prática coletiva, que exigem uma série de conhecimentos e regras que estabelecem uma diferença entre o brinquedo e a brincadeira.

*Trata-se, primeiramente, de um objeto palpável, finito e materialmente construído, podendo-se construir segundo formar variadas de criação, desde aquelas artesanais até as inteiramente industrializadas, sendo que o brinquedo separa-se da brincadeira e do jogo, de vez que ambos se expressam muito mais por uma ação do que propriamente por um objeto. Nunca será demais insistir que essa associação do brinquedo ao objeto e do jogo e da brincadeira à ação não é mutuamente excludente, tanto a manipulação de um brinquedo qualquer implica necessariamente uma ação, enquanto um jogo ou brincadeira socorre-se de objetos, suportes materiais para se realizarem.*

Por outro lado, Piaget (1978) não estabelece tais distinções, denominando jogo toda a atividade lúdica infantil. Porém ele realiza uma classificação dos jogos, de acordo com a complexidade de suas

estruturas: o jogo de exercício, que é o que não supõe qualquer técnica particular; o jogo simbólico, que implica a representação de um objeto ausente, e o jogo de regra, que supõe relações sociais ou interindividuais.

De nossa parte, neste estudo, nos inclinamos pelos estudos estabelecido por Piaget, mas entendemos que as brincadeiras possuem regras definidas pelas próprias crianças, enquanto o jogo tem regras definidas "*oficialmente*", mas do jeito do adulto de jogar.

### *As brincadeiras e jogos no desenvolvimento da criança*

Huizinga (1980:16) teorizando sobre os jogos, afirma que, além das funções de *homo sapiens*, que é raciocinar, e a do *homo faber*, que é de fabricar objetos, há nos homens e animais uma terceira, a do *homo ludens*, onde o jogo é quem propicia a sua realização e se caracteriza como:

*...uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não seria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador intensa e totalmente. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites especiais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com a tendência a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio dos disfarces em outros meios semelhantes.*

É através do corpo que a criança, desde os primeiros dias de vida, realiza brincadeiras que são fundamentais para o seu desenvolvimento e crescimento. Bandet & Sarazanas (1973, p. 61) afirmam que o corpo é o primeiro brinquedo que a criança utiliza para brincar.

*“O primeiro brinquedo da criança, objeto de sua atenção e espanto, é realmente o corpo humano, quer se trate do seu próprio corpo, quer se trate do corpo de sua mãe”.*

Se observarmos a criança num berço, notaremos que ela não vê os brinquedos que lhe são oferecidos prematuramente. Ela brinca com os dedos, mexendo uns após os outros, cruza, puxa os da mão esquerda com a mão direita, olha para a mão. Aproximadamente até os três meses, ela brinca quase exclusivamente com os dedos, cabelos, orelhas. A partir daí começa a ter interesse pelo mundo exterior, descobre agora o corpo da mãe, passa-lhe a mão pelo rosto, puxa-lhe os cabelos, enfia-lhe os dedos nos olhos e nariz. Os acessórios da roupa da mãe despertam-lhe a curiosidade.

À medida que a criança amplia suas experiências, o seu corpo já não lhe basta, e aparece, então, o primeiro brinquedo. Através das brincadeiras e jogos, constrói esquemas motores, exercita-se os repetindo, integra-os a novos tipos de comportamentos, avança em novas descobertas. No entanto, como nos lembra Chateau (1987, p. 82) que:

*(...) barbante, vara, traço são símbolos menos carregados de sentido do que o corpo: com o seu corpo a criança pode representar um mundo de objetos. Em primeiro lugar, seres humanos, evidentemente; também seres vivos, coelhos, ursos, etc. Até objetos inanimados (...).*

Os adultos, na maioria das vezes, não reconhecem a importância da brincadeira infantil, que é vista como um mero passatempo, destituída de significação. No entanto, na Carta dos Direitos da Criança, está escrito *O direito de brincar*, justamente porque, como nos demonstram vários especialistas, é através das brincadeiras que ela busca entender o mundo: por exemplo, Bettelheim (1983, p. 142) nos lembra que ao brincar imitando os adultos, a criança tenta compreendê-los.

*Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo - o que ela gostaria que ele fosse quais as suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, se bem que os adultos que a observam possam pensar assim. Mesmo quando entre numa brincadeira, em parte para preencher momentos vazios, sua escolha é motivada por*

*processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.*

Como exemplo dessa linguagem secreta, vários autores esclarecem a importância que as repetições das brincadeiras têm para as crianças. Enquanto para os adultos estas ações são percebidas como coisa chata e irritante, para ela executar *mais uma vez* a sua brincadeira expressa que ela está procurando compreender o que está fazendo. Bettelheim (1988, p. 144) apresenta como significado:

*A repetição verdadeira nos padrões de brincar é um sinal de que a criança está lutando com questões de grande importância para ela, e de que, embora ainda não tenha sido capaz de encontrar uma solução do problema que explora através da brincadeira, continua a procurá-lo.*

Já Benjamim (1984, p. 74-5) afirma ser esta uma lei fundamental desenvolvida pela criança antes das leis particulares e regras que regem a totalidade de seus brinquedos:

*(...) para a criança ela é a alma do jogo; nada a alegra mais do que 'mais uma vez'. O ímpeto obscuro pela repetição não é aqui no jogo menos poderosos, menos manhoso do que o impulso sexual no amor(...) A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início (...). A essência do brincar não é 'fazer como se', mas 'fazer sempre de novo', transformação da experiência mais comovente em hábito.*

Chateau (1987, p. 56-57) vê a repetição no jogo como um esboço de ordem:

*Alguns jogos tornam-se verdadeira obsessão, uma criança de oito anos bate até cem vezes as teclas de um piano, sem se cansar, outra não pára de abrir uma caixa (...). Um aluno da escola maternal é ainda muito voltado para a repetição, podendo, por exemplo, subir cem vezes seguidas os três degraus de uma escada (...). Os ritmos são uma repetição ainda mais precoce. Pode-se falar de ritmos vitais como o ritmo do sono, o da febre (...). Não é de se espantar que também os jogos das crianças sejam sempre comandados por esse amor ao ritmo e à repetição.*

É por tudo isso que não podemos conceber a criança sem risos e sem brincadeiras. Como disse Chateau (1987) se as crianças de uma hora para outra parassem de brincar, os pátios das escolas ficassem silenciosos, as vozes, os gritos fossem desajeitados, silenciosos e sem inteligência. Aquelas crianças que não brincam podem sofrer interrupções intelectuais, pois deixam de exercitar processos mentais importantes para o seu desenvolvimento.

Se para a própria criança, ela brinca apenas porque isso lhe dá prazer, na verdade, como nos esclarece Bettelheim (1988, p. 174) a atividade lúdica é uma necessidade que tem sua fonte na pressão de problemas não resolvidos.

*(...) brincar é uma atividade com conteúdos simbólicos que as crianças usam para resolver, num nível inconsciente, problemas que não têm condições de resolver na realidade; através da brincadeira adquirem um sentimento de controle que no momento estão longe de possuir.*

É assim que, representando as suas fantasias no mundo do *faz de conta*, a criança vai construindo uma ponte entre a sua subjetividade e o mundo exterior, ao mesmo tempo em que aprende a ter respeito pelas limitações que a realidade lhe impõe.

### **Da "morte" para a vida do brincar e jogar na escola**

A criança, ao ingressar na escola, enfrenta uma série de imposições dos adultos que levam a uma grande quebra no ritmo de sua atividade lúdica. Ela, que passa a maior parte do tempo a brincar e jogar passa, agora, várias horas imobilizadas e presas às cadeiras, executando tarefas que não exigem quase nenhum movimento. Na maioria das vezes, o brincar passa a ser condicionado à realização das tarefas escolares: *Só brinca se realizar os deveres*. As atividades da escola são vistas como *"coisa séria"*, enquanto que brincar e jogar ficam em um plano secundário.

No entanto, Chateau (1987, p. 126) afirma que dos jogos origina-se outra atividade: o trabalho. Para ele, jogar é uma tarefa que exige um determinado esforço e se impõe como um trabalho. Ao aceitar participar de um *grupo de jogo*, a criança também aceita um

determinado *código lúdico*, como um contrato social implícito, diz que:

*Para o grande, o jogo é cumprir uma função, ter lugar na equipe; o jogo, como o trabalho, é, por conseguinte, social. Por ele, a criança toma contato com as outras - se habitua a considerar o ponto de vista de outrem, e sair de seu egocentrismo original. O jogo é a atividade do grupo.*

Este mesmo autor relata que, em uma pesquisa realizada em escolas elementares de Viena, foi constatado que 80% das crianças da 1ª série fracassaram porque não tinham desenvolvido a atitude de trabalho em seus jogos antes de ingressar na escola.

Mas cabe aqui uma pergunta: Por que, mesmo tendo vários autores escritos sobre a importância dos jogos e brincadeiras na vida das crianças, a escola quase concretiza a hipótese de Chateau (1987) fazendo com que elas parem de brincar de uma hora para outra, deixando os seus pátios e suas salas de aula silenciosa?

Como já vimos, a escola capitalista mais que propiciar o desenvolvimento das crianças da classe trabalhadora tem como objetivo discipliná-las para tornar o seu trabalho cada vez mais produtivo e lucrativo. É neste sentido que concordamos plenamente com Thomaz (1986, p. 6) e outros quando afirmam que:

*Seria ilusão pensar que bastaria recomendar que os professores propusessem jogos e exercícios diferentes. A questão exige a formação de novos conteúdos práticos, exige também a veiculação de compromissos por todos os canais que conduzem para onde possa agir como força de pressão.*

Os autores apontam os papéis que um jogo pode estabelecer quando proposto pelo professor às crianças como um *pacote*, com regras, técnicas, táticas, organização, materiais prontos. À criança ficara como alternativa jogar, exercitando-se segundo as determinações do professor, em habilidades mais desenvolvidas, até atingir as determinações do professor, em habilidades mais desenvolvidas, até atingir uma performance julgada satisfatória também pelo professor. Quando o apito soa, é sinal que não está havendo atuação conforme o estabelecido pelo sistema. As recompensas e punições são maneiras de estabelecer o

condicionamento das crianças, buscando a disciplina, a ordem e a hierarquia que devem ser obedecidas, ocultando as relações de poder que se expressam nestas ações. Aqui ocorre o desenvolvimento à subserviência, mas não a inteligência: desenvolve-se a obediência às regras, mas não a compreensão de normas de respeito individual e social. Procura-se certa habilidade motora, mas não a criatividade.

No entanto, vejamos: se a alternativa fosse jogar, seguindo uma orientação geral, trabalhando com as crianças a elaboração de regras, das técnicas, os resultados seriam completamente diferentes.

Frei Betto (1985:44), por exemplo, quando na prisão, percebendo o poder que esta instituição exerce sobre o corpo, desenvolveu um trabalho com os presidiários, tendo como *princípio pedagógico de sempre fazer um trabalho a partir dos elementos fornecidos pelas experiências vitais anteriores*. Realiza exercícios, expressão corporal e teatro. A partir da boca, utilizada como órgão de expressão - trabalho de descontração da palavra -, levava os presos a tomarem consciência de como o sistema age sobre o corpo, tornando-o um objeto.

Assim procedendo, o educador tem como principal objetivo fazer com que os indivíduos desenvolvam elementos fundamentais à sua cidadania, onde as diferenças sociais, os preconceitos, as inabilidades não fiquem escamoteados e camuflados. Simbolicamente, o jogo representa o indivíduo e sua vida em sociedade. Tendo o jogo tais características, é preciso que essas representações ocorram em liberdade, que as condições se explicitem claramente. Denunciá-las, refletir sobre elas, aprendê-las e superá-las é o papel da educação transformadora.

### **Questões a serem articuladas pela leitura do cotidiano**

A partir de nossa prática com trabalhos que envolvem diretamente o corpo, observamos que nas escolas os conhecimentos que os alunos têm de seus ritmos e movimentos e suas formas de expressão não são valorizados. O fato constatado por outros autores de que a escola impõe, de forma autoritária, uma variedade de atividades estranhas à realidade concreta deles, atinge também a corporeidade.

A ação pedagógica da escola, baseando-se no princípio de que as crianças da periferia não têm conhecimentos, lhes impõe atitudes corporais - as *boas maneiras* no falar, caminhar, sentar-se, alimentar-se, brincar, etc. -, que são completamente diferentes de suas experiências vivenciadas fora da escola. Aquelas que não aceitam as imposições da escola, que não se deixam levar pela passividade e submissão, que resistem em defesa de sua corporeidade, são discriminadas de muitas maneiras: são rotuladas como maus alunos, bagunceiros; recebem notas baixas; assinam caderninhos; seus pais são chamados, sofrem suspensões e até mesmo são expulsos da escola.

Enquanto educadores preocupados e comprometidos com a transformação real e efetiva do sistema escolar, entendemos que é necessário que se articulem todos os caminhos possíveis para a sua concretização. E, nesse sentido, podemos afirmar que a corporeidade na educação sistemática e nas brincadeiras e jogos estão a merecer uma compreensão de uma dimensão mais ampla.

Neste estudo, abordaremos a problemática da corporeidade na escola envolvendo as seguintes questões:

- Como a escola, através da educação sistemática, tem construído uma corporeidade (gestos, movimentos, ritmos, pensamentos, etc.)?
- Que corporeidade as crianças constroem e/ou expressam através de brincadeiras e jogos?
- Como a corporeidade construída e expressada nas brincadeiras e jogos das crianças poderá contribuir para a transformação da escola?



*Andarilho, o caminho é  
feito de seus passos, nada mais;  
andarilho, não há um caminho,  
você faz o caminho ao caminhar.  
Ao olhar para trás, você verá um caminho  
sem retorno.  
Andarilho, não há nenhum caminho,  
apenas trilhas nas ondas do mar.  
Antônio Machado*



## **CAMINHOS PERCORRIDOS NA ANÁLISE DO COTIDIANO**

### **A inserção no contexto histórico-social da escola**

Este estudo foi realizado durante o ano letivo de 1988, em uma escola Estadual de 1º grau pertencente à 1ª Delegacia de Educação - Porto Alegre/RS.

Fizemos a opção por essa escola, tendo em vista ser o local onde, nos dois últimos anos, atuamos como trabalhadores em Educação. Nossa intenção foi à busca de uma reflexão sistemática, pela qual pudéssemos articular teoria e prática, fazendo uma análise crítica do trabalho cotidiano no nosso contexto de inserção, e, desta forma, encontrar novos caminhos, estabelecendo o que Kosik (1976, p. 202) define como práxis:

*“A práxis do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade”.*

Como se pode inferir do exposto acima, nossa escolha não se baseou nos critérios probabilísticos da Estatística, mas sim num dos princípios da pesquisa qualitativa, segundo o qual a representatividade dos participantes é determinada em função do fato deles possuírem uma imagem da cultura a que pertencem.

Logo após termos nos definido por essa escola, surgiu o interesse de conhecermos a sua história e fomos surpreendidos pela seguinte afirmação: “Não existe história da escola” (Anônimo). Não satisfeita a nossa curiosidade, continuamos a buscar informações e encontramos um arquivo com o indicativo: “Pasta de escola, documentos legais, recortes de jornais, plantas, relatórios e

avaliações”. Realmente, o que existia na escola era uma história fragmentada, eram recortes, conforme o título do arquivo: fatos isolados, perdidos, sem uma dimensão da totalidade do contexto. Nosso esforço em resgatar a história dessa escola resultou em uma síntese que fizemos a partir do material desse arquivo, de conversas com os professores mais antigos e de observações de “*slides*” e fotografias.

A escola foi inaugurada no mês de abril de 1967, mas suas atividades só foram iniciadas em março de 1968. Inicialmente, oferecia vagas do Jardim da Infância à 5ª série. Em 1972, com a *reforma de ensino*, passou a atender turmas de 1ª a 4ª séries. Em 1973, um parecer da Secretaria de Educação autorizou o funcionamento da 6ª série e, nos dois anos seguintes, novos pareceres autorizaram a criação, respectivamente, das 7ª e 8ª séries.

Na época em que foi construída, ela estava localizada no limite da vila. Atualmente, está no centro da mesma e serve como ponto de divisão entre duas realidades distintas: a parte antiga da vila, construída com casas de alvenaria por um órgão do Estado, e a parte mais recente, construída por barracos e casebres distribuídos desordenadamente na encosta do morro. Os moradores da primeira são, em sua maioria, funcionários públicos e militares, enquanto do *morro* são pessoas que sobrevivem com subempregos ou estão desempregados e, geralmente, são rotulados de *vagabundos*<sup>6</sup>. É frequente ouvir-se o comentário, por parte de alguns pais que moram na parte antiga da vila, de que deveria existir outra escola somente para as crianças *do morro*.

À medida que aumentava o número de moradores na encosta do morro, a escola, cada vez mais, se fechava para a comunidade: as cercas que eram de tela passaram a muros de concreto, com portões e cadeados, impedindo o livre trânsito das pessoas e dificultando, literalmente, a visão da totalidade da realidade local - moradores da vila e moradores do *morro*.

---

<sup>6</sup> Vagabundos: pessoas desempregadas, que geralmente ficam nos bares existem na vila, conversando, jogando bilhar ou tomando uma “pinga” paga por alguém.

Pela leitura cuidadosa do Plano de Ação elaborada pela direção, pudemos perceber alguns princípios norteadores das ações tais como:

*Oferecer condições para maior participação dos professores, pais, alunos e funcionários nas decisões da escola, refletindo e opinando sobre a ação pedagógica, com vistas a atender às necessidade e aos interesses das classes populares (Anônimo).*

Contudo, em nossa opinião, por falta de uma análise do contexto histórico-social da escola, esses ideais não chegam a se concretizar, gerando inclusive contradições como, por exemplo, a proibição do acesso das assim chamadas *classes populares* à escola: somente podem entrar na escola as crianças matriculadas - no seu turno de aula - e os seus pais. Concordamos com Dorneles (1987) que nos mostra que esse é o lado mais evidente dos *mecanismos seletivos da escola pública*.

Cabe lembrar que 1988, foi o ano da implantação do QPE - Quadro de Professores por Escola, mais uma reforma administrativa que dizia ter por objetivo “*solucionar*” os problemas das escolas estaduais quanto à distribuição de docentes, mas que, de fato, serviu para desestruturar a organização dos professores que vinham reivindicando melhores salários, condições de trabalho e qualidade de ensino.

### **Chegando ao “pedaço”: a descoberta da realidade**

Magnani (1984, p. 138) define *pedaço* como:

*Aquele espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade.*

Em um primeiro momento, nos dedicamos aos contatos com a direção da escola, coordenação das séries iniciais, professores e alunos, expondo nossa proposta de trabalho e estabelecendo os

seguintes caminhos: observação dos espaços da escola, observação da sala de aula, entrevista com as crianças e com a professora.

### **Observação dos espaços da escola**

Nesta etapa, as observações foram realizadas concomitantemente com as demais formas de coleta das informações. Acompanhámos as rotinas desde a chegada das crianças e dos professores à escola até a sua saída. Ao mesmo tempo em que observávamos, íamos construindo relações entre o que víamos na sala de aula e o que escutávamos das falas das crianças e dos professores. Tudo isso foi sendo sistematicamente registrado em um diário de campo.

### **Observação da sala de aula**

Entendemos que a sala de aula é o local privilegiado do ensino formal, onde as crianças passam grande parte de seus dias, durante vários anos de suas vidas. No entanto, ela não é o único espaço em que ocorre a aquisição de conhecimentos, como é a idéia difundida por diversas instituições sociais. Observar a sala de aula, em nosso estudo, teve por objetivo, verificar a forma como os trabalhos escolares são realizados, as relações sociais ali estabelecidas, as denominações corporais que são cultuadas, as expressões que são (im)pedidas.

Realizamos 36 observações na sala de aula de uma turma de 1ª série, no período de maio a setembro, com uma duração média de 90 minutos cada, sendo todas elas sistematicamente registradas. Escolhemos trabalhar com uma turma de 1ª série por julgarmos estarem essas crianças menos condicionadas à corporeidade veiculada pela escola. Durante as observações, somente participávamos das atividades quando éramos solicitados pelas crianças e/ou professoras.

## **Entrevistas com as crianças**

Fizemos três entrevistas com cada uma das 24 crianças da turma de 1ª série por nós escolhidas, sendo duas no início e a outra no final da pesquisa. Na segunda entrevista, solicitamos, primeiramente, que as crianças desenhassem as brincadeiras e jogos que conheciam. E nossa conversa versou sobre o desenho por elas elaborado.

Iniciávamos as entrevistas com uma conversa informal, que íamos orientando paulatinamente, para um diálogo sobre as suas brincadeiras e jogos. Procurávamos obter o máximo de informações sobre esse mundo vivido por elas.

Estas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

### **A construção de uma leitura da realidade**

Nesta pesquisa, optamos por uma análise qualitativa e interpretativa. Assim, não utilizamos categorias pré-determinadas na leitura dos resultados: pelo contrário, as categorias surgiram a partir da organização do material pesquisado.

Referindo-se à análise dos resultados, Thiollent e outros (1985, p. 205) afirmam que:

*O procedimento adotado vai consistir em ler e reler as entrevistas disponíveis para chegar a uma espécie de impregnação (...). As leituras repetidas vão progressivamente suscitar interpretações pelos relacionamentos de elementos de diversos tipos. Por interpretação compreendemos, como os psicanalistas, o distanciamento, pela investigação analítica dos sentidos latente a partir do conteúdo manifesto. Isso significa que, além da literalidade da frase, tenta-se reconstruir sua tradução interpretativa, incluindo seqüências de significações mais ou menos longas.*

Podemos dizer que nossa análise ocorreu em dois momentos, não totalmente distinta. Ainda quando estávamos na escola, procurando estabelecer as possíveis relações entre os diversos fatos observados, o que nos orientava sobre como e onde deveríamos

prosseguir nossa investigação. Em uma releitura das informações até então acumulados, elaboramos a presente análise, a partir da qual construímos uma síntese entre o nosso referencial teórico e a realidade estudada.



*Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho,  
a realidade e a fantasia,  
a ciência e a imaginação,  
o céu e a terra,  
a razão e o sonho,  
são coisas  
que não estão juntas.*  
Loris Malaguzzi



## ESPAÇOS DA ESCOLA: A DESCONTINUIDADE COM A REALIDADE VIVIDA

Sem dúvida, todos os que estiverem lendo estas linhas, se não pelo interesse do tema, pelo simples fato de serem alfabetizadas, algumas ou muitas vezes estiveram em uma escola. No entanto, neste momento, convidamos o leitor a entrar na escola de uma forma diferente: não com o olhar do professor cansado que chega, mais uma vez, para a sua rotina de trabalho e nada mais vê além de suas verdades prontas, mas sim do educador curioso que chega para aprender e ensinar com cada situação da realidade.

Alto lá! Você é professor? É aluno da escola? Seu filho estuda aqui? Identifique-se. Esta é uma escola pública. Mas que escola é esta, onde portões e cadeados cerceiam a liberdade de ir e vir, determinando dois espaços distintos: o de *dentro* é o bom, o permitido, o justo, o correto, e o de *fora* é o ruim, o perigoso, o não permitido, o promíscuo?

Entre, vá caminhando devagar com *olhar de lince*.

Na parede há um cartaz com a Declaração dos Direitos das Crianças, onde se lê:

*(...) os direitos enunciados nesta declaração serão reconhecidos a todas as crianças sem exceção alguma, nem distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou outra condição seja ela própria da criança, seja de sua família (...). A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial ou de qualquer índole (Anônimo).*

Percebe-se uma grande distância entre o que está escrito nesta declaração e as práticas concretas desenvolvidas na escola. Fala-se em proteção contra qualquer prática discriminatória, mas as crianças são proibidas de se movimentarem em determinados espaços, e não têm assegurado as possibilidades de porem em ação a sua própria corporeidade. Vejamos um exemplo:

*Uma manhã estava muito fria, as crianças estavam com poucas roupas. Procuravam locais mais abrigados. O sinal já havia tocado há uns dez minutos e a professora ainda não havia chegado. Provavelmente, mais um dia sem aula. As crianças, no prédio da administração, estavam à procura de alguém que lhes explicasse a falta da professora. Antes que as crianças falassem, uma professora da secretaria perguntou: ‘O que vocês querem aqui?’ Uma criança do grupo respondeu que estavam à espera da professora. Imediatamente, veio uma resposta curta e seca: - ‘Esperem lá fora’. Como as crianças não reagiram, a professora, com ares de ofendida, insistiu - ‘Será que vou ter que ensinar vocês?! Esperem lá fora (Anônimo).*

Além de episódios como esse, observa-se que o espaço permitido às crianças - salas de aulas é identificado por números, em contraposição à identificação das salas da administração, dos diversos setores, bem como a sala dos professores, que são nominalmente designados. Esta prática indica o quanto a organização do espaço escolar vai fazendo com que as crianças percam a sua própria identidade. Enquanto os professores são nomeados; os alunos, numerados. Os nomes são substituídos por apelidos que caricaturam os seus corpos, surgindo assim os rótulos: gordo, baixinho, girafa, negrão, tição, carvão, ferrugem, magrão... Muitas são as crianças que perdem o nome e passam a ser conhecidos só pelo apelido.

*Uma professora está voltando com sua turma do refeitório. Ao chegar à porta da sala de aula, as crianças querem entrar todas ao mesmo tempo. A professora determina que façam duas filas: de um lado, os meninos; de outro, as meninas. Todas as crianças, com exceção de um menino, que é grande, obedecem à professora. Ele está bagunçando; ela repreende-o: ‘Olha o teu tamanho, não tem vergonha no meio dos*

*pequenos!?’ Como castigo, ela lhe destina o último lugar na fila (Anônimo).*

Mas o mais inquietante para o olhar do educador curioso é que ao lado da Declaração do Direito das Crianças, há cartazes que determinam posturas e atitudes que as crianças devem seguir. Podemos ler nesses cartazes:

*As palavras ‘desculpe-me’, ‘por favor’, ‘obrigado’, ‘com licença’ são tão lindas, que vou usar sempre.*

*Que vergonha! Fui tão grosseiro na aula.*

*É! Nós não vamos mais brigar, só brincar.*

*Vamos dar as mãos? Vamos ser amigos! (Anônimos).*

Os cartazes procuram transmitir às crianças uma visão de mundo, que elas não experienciam no espaço escolar. O primeiro e o segundo dizem que devemos ser gentis e usar palavras de cortesia; no entanto, como vimos nos exemplos acima, as professoras não procedem dessa maneira: são grosseiras e até mesmo ofensivas nas relações com os alunos. Já o terceiro e o quarto cartazes procuram passar umas idéias de harmonia e amizade. Porém, cabe perguntar: Que harmonia é possível em um ambiente onde as crianças são constantemente impedidas de se expressar e manifestar? Que tipo de amizade pode ser construído entre professores e alunos se eles devem circular por espaços distintos?

A discriminação não se restringe ao controle do espaço. Também as chamadas *normas disciplinares* não são as mesmas para alunos e professores. Exemplos disso é a norma estabelecida para o horário de chegada à escola. Há uma tolerância de 10 minutos de atraso após o início das aulas. Além deste prazo, os alunos só podem entrar em aula no segundo período e, assim mesmo, dependendo da licença por escrito da secretaria e da justificativa apresentada pelo aluno. A mesma regra não é válida para os professores, que freqüentemente se atrasam, sem sofrer nenhum tipo de sanção. Eis aqui uma pequena mostra dos desmandos vigentes em todos os níveis em nosso país, os quais são, em grande parte, originados pelos legisladores que não se submetem às leis por eles mesmas criadas.

Mas a pretensão de normatizar a vida das crianças na escola não pára por aí. Os professores criam normas de como os alunos devem agir nos espaços, já restritos, que lhes são destinados.

Quanto ao horário de recreio, as normas da escola determinam que:

*“Na escola os alunos poderão demonstrar apenas manifestações de afeto compatíveis com o ambiente, reservando as demais para os ambientes apropriados” (Anônimo).*

Esta norma foi criada com a intenção de proibir os namoros que estavam ocorrendo na escola. Portanto, *apenas manifestações de afeto compatíveis com o ambiente*. A escola não é, na opinião da maioria dos professores, um local adequado às manifestações corporais que expressam as emoções, os anseios, a vida das crianças.

E, mais adiante, está expresso que:

*Na hora do recreio os alunos devem brincar, conversar, lanchar, rir, alegrarem-se, evitando empurrões, brincadeiras perigosas, principalmente perto do prédio antigo que está muito perigoso. É proibido sair das imediações da escola na hora do recreio, sem autorização da professora coordenadora de turno (Anônimo).*

Os procedimentos nas brincadeiras e nos jogos também estão regulamentados. O exemplo abaixo mostra isso:

*“Os jogos de bola são permitidos apenas na cancha da escola (fora do horário de educação física). Em outros locais, o professor de educação física será o responsável, com a turma, pelos possíveis danos” (Anônimo).*

Observa-se que em todos os momentos há uma preocupação em determinar a corporeidade das crianças através da normatização dos movimentos e dos ritmos.

Apesar disso, o pátio é vivido pelas crianças como um espaço de liberdades, visto que, na sala de aula, permanecem as maiores partes do tempo presas às cadeiras, imobilizadas, à espera da ordem do professor para levantar-se, falar, escrever e outras.

Muitas vezes, as falas das professoras demonstram a incompreensão sobre o proceder das crianças. Disse a diretora um dia:

*“Eu não sei por que as crianças pequenas, quando vão para o pátio, passam o tempo todo correndo e brincando” (Anônimo).*

João Batista Freire (1989, p. 36) referindo-se ao notável desenvolvimento motor das crianças, afirma o seguinte:

*(...) é o fato de que o aparelho cognitivo - responsável pelas adaptações ao mundo dispõe, para dar conta dos problemas de adaptação, unicamente de recursos sensoriais e motores. Não podendo resolver problemas mentalmente, a criança só pode fazê-lo corporalmente. Não podendo falar, tem que fazer (...).*

Evidentemente, todas essas violências a que estão sujeitas as crianças deixam suas conseqüências. Se por um lado, os seus corpos são marcados pelos ritmos determinados pela instituição, por outro, elas também deixam suas marcas. Elas estão nas paredes, nos muros, nas mesas e nas portas que, cheias de rabiscos, contêm mensagens que falam do cotidiano vivido. Outras marcas são expressões através de re-ações de violência: vidros quebrados, fechaduras destruídas, cadeiras e mesas faltando pedaços.

Estes fatos longes estão da harmonia idealizada pelos autores daqueles cartazes que vimos na parede quando entramos na escola. Talvez eles possam dizer algo sobre o porquê de professores e alunos dirigirem-se lentamente para as salas de aula, deixando a impressão de que estão retardando ao máximo a sua chegada, enquanto que, ao final do turno de trabalho, seus corpos se movem com rapidez e desembaraço. Quando soa o último sinal, muitos já deixaram a escola.

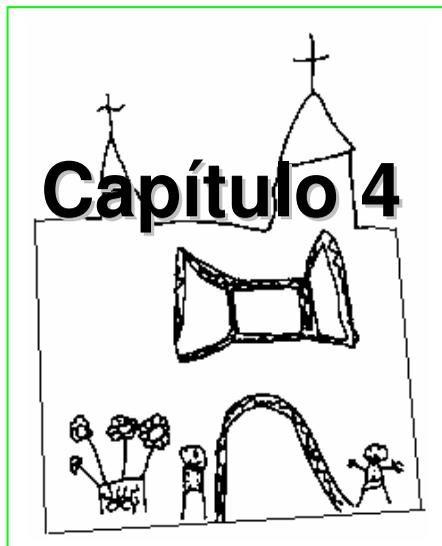
É sexta-feira, fim de tarde... Todos saem tão depressa que não percebem o cartaz amarelado pelo tempo, onde se lê um pensamento de Paulo Freire que diz que:

*O educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogos com o educando,*

*também educa. Ambos, assim se tomam sujeitos aos processos em que crescem juntos, em que os argumentos da autoridade já não valem. Em que, para ser-se, fundamentalmente, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.*

Os portões da escola se fecham com cadeados que se reabrirão só na segunda feira, quando reiniciam as aulas. Os espaços da escola, a quadra esportiva, que são únicas existentes na vila, permanecem inacessíveis para o lazer da comunidade.

Desnecessário seria dizer que uma educação transformadora não se faz só com palavras revolucionárias, mas também com ações concretas e articuladas com compromisso político com aqueles que se educam.



*Aprender e descobrir aquilo que você já sabe.  
Fazer e demonstrar que você sabe.  
Ensinar e lembrar aos outros  
que eles sabem tanto quanto você.  
Somos todos aprendizes fazedores,  
educadores, educadoras...  
Richard Bach*



## **A SALA DE AULA: ESPAÇO DE CONTROLE DA CORPOREIDADE DAS CRIANÇAS**

Começemos com um texto de Trigo (1986, p. 71) que apresenta uma fotografia do primeiro dia de uma criança em uma escola:

*Um dia a mamãe nos deixou em um portão de um prédio grande, com muitas outras crianças, sob olhares atentos de mulheres estranhas. Com choro ou não, percorremos os corredores misteriosos e nos juntamos em um local predestinado anonimamente. Era a sala de aula.*

A sala de aula, que espaço é esse? Perguntava Morais (1986, p. 7) e continuava:

*“A sala de aula: eis uma realidade que contém muitas realidades. Talvez esteja enganado aquele que imagina estar claro para os educadores e professores o sentido desta coisa com a qual lidam todos os dias: a sala de aula”.*

No capítulo anterior, vimos, de passagem, as salas de aula - numerada - e afirmamos que, apesar de todas as restrições, o pátio era ainda um espaço de liberdade para as crianças. E, realmente, pudemos perceber isso ao longo de nossas trinta e seis observações em uma turma de 1ª série do 1º grau, pois sempre que a professora queria ser imediatamente atendida, ameaçava:

*Entrem na fila lá fora, sem correria. Quem correr vai ficar na sala de aula fazendo os temas.*

*Se você continuar se comportando assim, na hora da educação física tu vais ficar aqui na aula fazendo os temas (Anônimos).*

Agora, convidamos o leitor a entrar conosco neste estranho espaço - lugar das *coisas sérias*, do *não*, do *só depois...* -que o cotidiano inevitável nos faz parecer corriqueiro, sem novidades, e que é, para as crianças, um lugar onde *é sempre a mesma coisa* ou *tem que cópia do quadro e fazê os trabalhos*. Sem pretensão de esgotar a análise dessa realidade que, como bem nos lembra Morais (1986), *contém muitas realidades*, abordaremos como e porque o controle da espontaneidade das crianças recai principalmente sobre os seus corpos.

A sineta anuncia um novo momento. Filas se formam: de um lado, meninos; de outro, meninas. Corpo de sexos diferente não pode ficar perto. Novo portão, este no interior da escola, se abre. Enfileiradas, as crianças sobem as escadas, acompanhadas pelas advertências da professora: *Não corram! Não saiam do lugar! Não falem!*.

O último cadeado é aberto e eis a sala de aula.

Assim como Freitas (1989), encontramos na sala de aula vários mecanismos do controle disciplinar analisados por Foucault (1984): a divisão do tempo, o quadriculamento do espaço, a distribuição dos corpos em fila, a constante vigilância, as sanções normatizadoras.

A organização da sala de aula foi aparentemente modificada, passando das filas de *carteiras* a classes aglutinadas, de tal forma que, sentando-se em círculo, as crianças se dispõem como se trabalhassem em grupo. No entanto, a idéia de que algo mudou não resiste além da primeira impressão, pois as relações sociais estabelecidas na sala de aula não se alterariam em sua essência. Cada aluno possui um lugar e um grupo fixos, determinados pela professora. Os critérios de disposição das crianças prolongam as discriminações existentes em nossa sociedade: as brancas separadas das pretas; as crianças do morro não andam com as da vila. Embora as crianças estejam divididas especialmente em grupos, o trabalho coletivo não existe. Até mesmo a ajuda mútua entre as crianças não é permitida, como fica evidenciado no exemplo abaixo:

*Cuida do teu nariz, senão ele cresce* (Anônimo).

Quando as crianças saem dos seus lugares, a professora, às vezes de maneira sutil, outras, veemente, chama a atenção para que elas permaneçam sentadas. Um das formas de controle observadas se constata pelo seguinte episódio:

*“Uma criança está caminhando pela sala. A professora pergunta elevando a voz:” Já fizeste o tema?! ”Se a criança responder que fez, ela então diz: “Me traz aqui para eu ver”. Se responder que não, ela diz: “Então senta para fazer” (Anônimo).*

*Olhem aqui* é outra maneira utilizada para chamar a atenção das crianças que estão se *distraíndo* com atividade como: brincar, movimentar-se pela sala, conversar. A corporeidade da professora altera-se: seu olhar torna-se insistente, o rosto contrai-se, a voz passa da fala clama para os gritos:

*“Olha aqui! Não grita!” (Anônimo).*

Na sala de aula, a mesa da professora está em uma posição espacial, de tal forma que, através de um único olhar, ela possa manter o controle de todas as crianças. Este é o olhar do aparelho disciplinar, descrito por Faulcault (1984, p. 156) que diz:

*“(...) olho perfeito a que nada escapa e centro aos quais todos os olhares convergem”.*

Outra expressão, também muito usada pela professora para controlar a espontaneidade das crianças, é: *Agora não, só depois*. O *depois*, geralmente, não acontece, porque não há tempo. O presente é sempre jogado para o futuro. A prioridade é sempre dada às tarefas escolares, e aquilo que as crianças querem realizar é permanentemente postergado:

*“Gente! Olhem aqui! Primeiro façam o tema para depois conversar” (Anônimo).*

A escola leva as crianças a controlarem seus desejos, impondo-lhes outros, que nunca é o presente, o agora, mas alguma coisa que acontecerá no futuro, o depois. Existirá forma mais eficaz de transformar crianças *“impulsivas”* em alunos dóceis e obedientes?

*Escrevo para poder passar.*

*Estudo para quando crescer ensinar de professor.*

*Aprendo para passar, para quando ser grande, ser alguém.*  
(Anônimos).

Mas quais seriam os genuínos desejos das crianças?

As crianças, na sala de aula, enquanto realizam as tarefas escolares, falam de seu cotidiano, de suas brincadeiras. Poucas vezes se referem ao que estão fazendo; pelo contrário, geralmente, contam o que fez no dia anterior ou planejam o que farão após saírem da escola. O brincar está no centro de seus desejos. Sempre que podem, transformam uma situação da sala de aula em brincadeira. Nas sacolas e nos bolsos carregam pequenos brinquedos... Além disso, elas criam comportamentos de resistência ao controle da professora. Um deles é pedir para ir ao banheiro ainda que sob reclamos dela: *Por que não foram antes?*. É lógico que as crianças querem se levantar, caminhar, brincar. Quando saem da sala de aula eles ficam brincando de escorregar no corrimão da escada. Em outras palavras, podemos dizer que o brincar é a atividade que, para a criança, tem significação, a tal ponto que um menino chegou a dizer:

*“Na escola fico sem fazê nada, só escrevo. Para ser melhor teria que escrever e brincar de escrever em aula, depois eu ia para o recreio”* (Anônimo).

Assim, o ato de escrever está tão distante de seu mundo infantil que equívale a nada fazer. Com isso não estamos querendo dizer que a escola não deva ensinar as crianças a escrever e deixá-las em seu mundo do *faz-de-conta*. O que estranhamos - e nos perguntamos por quê - é a forma como a escola introduz as tarefas escolares na vida da criança. Nas salas de aula, a brincadeira não entra; é o lugar das *coisas sérias*. No que diz respeito especialmente à escrita, vemos a criança, quando fora da escola, rabiscando no papel, riscando o chão com gravetos, pedras, etc. - riscos e rabiscos cheios de significados; na sala em que são propostos exercícios mecânicos e repetitivos de traçar sobre linhas pontilhadas que não lhe dizem nada. São os chamados *exercícios preparatórios*. Mas preparatórios para que? Certamente não é para aprender a ler e

escrever, sobretudo tendo em vista as páginas e páginas escritas por diversos autores a respeito do assunto, onde afirmam que não é o treinamento de habilidades que levam as crianças a assimilarem esse objeto social, que é a língua escrita. Ferreiro (1989, p. 75) é uma das autoras que defende que:

*(...) as crianças devem resolver sérios problemas conceituais para chegarem a compreender quais são as características da língua que a escrita alfabética representa e de que maneira apresenta estas características. A repetição e memorização têm pouco ou nada a ver com a superação destas dificuldades.*

Pelo contrário, autores como Vigotsky (1989, p. 124-5), por exemplo, nos relata brincadeiras onde os objetos são transformados em símbolos de outras crianças, atividade fundamental para aquisição da língua escrita.

*Num outro jogo, pegamos o relógio e, de acordo com novos procedimentos, explicamos: ‘Agora isto é uma padaria’. Uma criança imediatamente pegou uma caneta e, colocando-a atravessada sobre o relógio, dividindo-o em duas metades, disse: ‘Tudo bem, esta é a farmácia e esta é a padaria’. O velho significado tornou-se assim independente e funcionou como uma condição para o novo(...) Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, dessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem.*

As observações na sala de aula respaldam a opinião desses autores:

*“Um dia as crianças se opunham a ‘escrever’ e copiar do quadro, ao passo que, quando foram para o pátio, com pedaços de giz, escreveram e desenharam durante longo tempo as mais variadas formas de mensagens” (Anônimo).*

Conforme vimos anteriormente, segundo Foucault (1984) e Guimarães (1985) a escola, na sociedade capitalista, possui como um dos objetivos controlar o corpo das crianças da classe trabalhadora, de maneira sistemática, impondo-lhes uma variedade de comportamentos que futuramente servirão de sustentáculo ao sistema de produção. Assim, ao chegarem à escola, as crianças são condicionadas a obedecerem ao toque da sineta. É hora de iniciar a produção. Na sala de aula, os seus corpos passam a ser imobilizados, ficando longo tempo presos às cadeiras, tal qual o operário fica preso à sua máquina. Freire (1989, p. 12) com muita prioridade nos dá a exata dimensão da violência que isso significa:

*Da para imaginar o que representa para uma criança, que passou sete anos se movimentando, ser subitamente 'amarrada' e 'amordaçada' para, como se diz, 'aprender' o que é, para ela, uma linguagem, às vezes, totalmente estranha? A linguagem da imobilidade e do silêncio? Seria o mesmo que pegar um professor idoso, que há muito deixou de praticar atividades físicas, a não ser as mais triviais, e obrigá-los a correr por alguns quilômetros em ritmo acelerado. A violência seria idêntica. O interessante é que nós, professores, não suportamos a mobilidade da criança, mas queremos que ela suporte nossa imobilidade.*

A escola detém a mobilidade espontânea dos alunos para racionalizar os seus movimentos, enfatizando a produção de gestos mecânicos e estereotipados. Nesse sentido, concordamos com Silva (1987, p. 172) quando diz que a escola faz um treinamento de iniciação ao taylorismo:

*Fragmenta-se inicialmente, ao máximo, o processo de trabalho a fim de torná-lo mais rentável para no fim recompô-lo. Assim, por exemplo, fragmentam-se a escrita em suas unidades mínimas, os traços, verticais, horizontais... que compõem as letras. Treinam-se mesmos até seu perfeito domínio, para depois recompô-lo nas letras.*

A partir dessa análise fica evidente que a educação vigente na sala de aula tem como base não o prazer, a alegria e as emoções da

descoberta, mas sim o sofrimento e a dor com que o trabalhador *deve* se acostumar para produzir. Com o passar do tempo, essa dor e sofrimento são vistos como naturais. Assim, por exemplo, vimos crianças que censuravam as brincadeiras, considerando *preguiçosos* aqueles que *só querem brincar* (Anônimo). Eis aqui a origem da representação ideológica - que permanece ao longo de séculos de que a criança aprende através do castigo. O diálogo entre a professora e o avô de um aluno ilustra a atualidade disso:

- *Como está o Rodrigo?*
- *Impossível! Só quer brincar e brigar. Não faz nada!*
- *A Senhora pode fazer qualquer coisa para ele aprender, pois, quando eu estava na escola, ficava de castigo ajoelhado em grãos de milho.*
- *O senhor sabe, eu não posso bater nas crianças. Mas o seu neto teve por que puxar?*
- *É. Eu era terrível na escola, aprontava em aula. Mas não diga nada. Ele não sabe disso (Anônimo).*





# Capítulo 5

*Preciso mudar o olhar... começar a ver...  
Mais vale bem colocar uma questão  
do buscar soluções para falsos problemas.  
O mundo é uma construção da linguagem...  
e saber que tantos ignoram o real  
trama simbólico do real.  
Morin, Poincare e Wittgenstein*



## **A EXPRESSÃO DA CORPOREIDADE NAS BRINCADEIRAS, JOGOS E DESENHOS INFANTIS**

No capítulo anterior, analisamos como e porque o corpo das crianças é sistematicamente controlado na sala de aula. Neste, sairemos para o mundo além das paredes e caminharemos sentindo o vento cortar o rosto; conseguiremos, talvez, resgatar muitas experiências vividas em nossa infância. Outras, a seriedade do mundo adulto, provavelmente, tenha amortecido pelas obrigações das coisas sérias, que marcam o nosso cotidiano de adultos. Aqui, as crianças, pelas suas falas e desenhos, mostram as brincadeiras e jogos nos espaços da escola, de suas casas e da rua.

Você adulto sério, professor, mestre ou doutor, preocupado com um mundo formalista, que se esqueceu de brincar, de se movimentar, tenha paciência por alguns minutos. Caminhe com as crianças, que são especialistas em brincar, jogar, desenhar e criar os seus brinquedos. Elas podem ensinar vários desses conhecimentos... Porém, para aprender com elas, é necessário que não sejamos apenas espectadores (mas sim partícipes de suas brincadeiras) e que não fiquemos *com ar de quem sabe tudo*, pois, como nos lembra (Piaget, s.d.: 9): “(...) o egocentrismo intelectual da criança constitui um sério obstáculo para quem quer conhecê-la pela pura observação, sem interrogá-la de forma alguma”. Agora, já não existe lugar para a imobilidade das filas da sala de aula.

### **A Fala das Crianças**

Neste primeiro momento, em que as crianças nos falam de suas brincadeiras e jogos, centraremos a análise nas brincadeiras de pega-pega, esconde-esconde, paralítico e pular-corda, que foram as

atividades lúdicas predominantes em nossas observações na escola. Nosso propósito não é simplesmente descrever, mas descobrir como as crianças se organizam e aprendem suas brincadeiras, bem como quais os significados e conhecimentos aí envolvidos.

Ao olhar desatento pode parecer que as crianças não estejam fazendo nada. Isso é natural para quem não está acostumado com elas. Entretanto, em qualquer atividade, apesar das aparências, elas estão organizadas. Essa organização tem início com a própria brincadeira.

“- *Como começa a brincadeira?*”

- *Começa com aquele que deu a idéia de brincar*”  
(Anônimo).

Nas brincadeiras de pega-pega, esconde-esconde, paralítico, em primeiro lugar as crianças escolhem quem vai ser o *pegador*, o *batedor* e quem vai *paralisar* respectivamente. Há várias fórmulas de escolha, que, como diz Chateau (1987, p. 11-2).

*É aqueles versinhos que se usam, no início de uma brincadeira, atribuir os papéis aos participantes. Quando se vai brincar de ‘pegador’, por exemplo, logo alguém grita: ‘Eu vou contar!’. Este ‘eu vou contar’ consiste em ir usando uma ‘fórmula de escolha’ para decidir que será o ‘pegador’ (...).*

Encontramos entre as crianças diversos desses versinhos.

“- *Como tu escolhes que vai participar da brincadeira?*”

- *Eu digo: Meu-pai-man-dou-es-co-lher-es-te-da-qui*”.  
(Anônimo).

Neste caso, a frase é pronunciada silabicamente de maneira que cada sílaba corresponde a uma criança, e aquela que recair a sílaba *aqui* será o *pegador* ou o primeiro escolhido para o jogo, assim procedendo até que se forme o grupo de crianças necessário para brincadeira. Eis aqui um exemplo em que as crianças demonstram o quanto sabe separar as sílabas.

Outra dessas fórmulas de escolha é *quem deu a idéia* (Anônimo) de ser o *pegador*, o *batedor* ou o *paralisador*. Também

existe o *discordar*, que consiste em todos os participantes, estando com uma das mãos para trás, levarem-nas simultaneamente à frente, colocando um número qualquer de dedos. Assim prosseguir-se-á até que fiquem dois participantes, os quais disputarão o *par ou ímpar*. No *par ou ímpar*, as duas crianças levam simultaneamente um das mãos à frente, colocando um número qualquer de dedos. Não será o *pegador*, por exemplo, aquele cuja soma dos dedos coincidirem com o pedido de par ou ímpar.

Também é comum entre as crianças uma fórmula de escolha que se desenvolve através de um diálogo entre quem propôs a brincadeira e os demais participantes:

- *Meu pai fez uma casa?*
- *Fez!*
- *Quantos pregos ele gastou?*
- *Dez pregos (Anônimo).*

Nesse exemplo, a criança numerou os participantes até dez, e aquele que foi o número dez foi o *pegador*.

Observamos que essas fórmulas de escolha exigem da criança conhecimentos de matemática: contar, somar, conhecer os números pares e os números ímpares, etc.

Segundo Chateau (1987), cada jogo ou brincadeira possui uma série de normas que podem apresentar algumas variações de escola para escola, ou até variar dentro de um mesmo grupo. No entanto, as crianças afirmam que essas regras podem ser alteradas antes de iniciar as atividades, mas jamais durante a sua realização.

- *Tu sabes alguma brincadeira?*
- *Eu sei pega-ajuda, escondê, paralítico.*
- *Como é o pega-ajuda?*
- *Pega-ajuda tem que brincá de pegá; aí quem é pego tem que ajudar (Anônimo).*

Inicialmente tivemos dificuldade para compreender como seria, na prática, esta brincadeira. Após várias crianças falarem, com muitos detalhes e algumas variações entre as suas falas, percebemos o funcionamento dessa atividade. É conhecido e praticado por ambos

o sexo, principalmente na escola, pois como elas dizem: *Para sair a brincadeira tem que ter bastante gente (Anônimo).*

Com propriedade, João Batista Freire (1989:41) refere-se a uma das vantagens do pegador afirmando que:

*(...) como qualquer brinquedo, é que as crianças podem se auto-regular, realizando apenas o esforço que suas condições lhes permitem. Induzidas por um adulto, fora do contexto lúdico, em atividades ditas 'sérias', as crianças podem ultrapassar os limites que suas regulações próprias tendem a controlar, correndo o risco de acidente vasculares, contusões musculares, entre outros.*

Observamos nas brincadeiras de pega-ajuda as seguintes variações: o pega-ajuda simples, onde somente uma criança pega, e o pega-ajuda com ajuda, conforme o próprio nome indica, onde as crianças que são pegadas passam também a pegar.

A brincadeira de *esconde-esconde* é muito apreciada pelas crianças em suas atividades lúdicas, principalmente na hora do recreio. É semelhante ao *pega-ajuda*, mas não apresenta o caráter de cooperação acentuado desta brincadeira. Possui uma variedade de regras seguidas pelas crianças, conforme as combinações realizadas entre elas:

*- Como é a brincadeira de 'escondê'?*

*- Um fica 'fechando' e os outros se escondem e quando alguém grita 'deu', o 'fechador' sai a procurar. Ao enxergar alguém, grita 1, 2, 3 pelo 'fulano'- diz o nome, está 'batido'. Quando o 'fechado' se afastar do local que foi determinado para 'bater'- 'ferrolho', os que estão escondidos podem vir correndo e se 'bater', gritando 1, 2, 3, diz o nome e está 'salvo'. Porém, quem se 'bater' pode 'salvar todos', gritando 1, 2, 3 e o nome e diz 'salva todos'. Assim, os que estão escondidos e não se 'bateram' estão 'salvos' (Anônimo).*

As fórmulas de escolha são semelhantes ao pega-ajuda. Quando o último não conseguir se salvar, na próxima rodada será o fechador. Caso consiga se salvar, quem está fechando continua.

Betteheim (1988:171) denomina o *esconde-esconde* de *pique-esconde* e diz que o *cadê o nenê* é o jogo mais primitivo de esconder:

*Pique-esconde é um dos jogos permanentes conhecidos pela humanidade. Todos os esforços são enunciados em procura do jogador escondidos. Isso lhe convence de que mesmo não estando visível, não foi esquecido; e que é importante para todos que ele seja encontrado, porque a atividade - e, num sentido deslocado, a vida - não pode prosseguir sem ele. É essa a dignidade e a confirmação que brincadeiras 'simples' podem oferecer aos participantes (...). O sucesso depende de chegar em segurança (ao pique, ou em casa) por seus próprios esforços. (...) O jogo, inclusive, propicia um prêmio de consolação embutido: quem for apanhado não pode nem precisa abandonar o jogo, mas, ao contrário, transforma-se no perseguidor poderoso e ativo da próxima rodada.*

Outra brincadeira semelhante às anteriormente citadas é o *paralítico*.

*Como é a brincadeira de paralítico?*

*- Tem um 'pegador' e outros correm. Se forem tocados pelo 'pegador', ficam paralisados até que alguém toque neles 'salvando'. Se ninguém tocar nele, fica assim.*

*- Quem fica três vezes 'paralítico' será o novo 'pegador' (Anônimo).*

Leontiev (1988) diz ser este um antigo jogo russo denominado *pegador enfeitado*. O autor afirma que, nesta brincadeira, as crianças deverão executar duas tarefas: em primeiro lugar, evitar ser pego e, em um segundo momento, deverá ajudar um colega que foi paralisado a se libertar, implicando correr determinado risco de ser apanhado. Essa atividade, segundo o autor, desenvolve importantes traços de personalidade, permitindo à criança avaliar a sua própria destreza e habilidade, comparando as suas condições com as de outras. A criança mais rápida irá se oferecer para ser o pegador.

As três brincadeiras acima descritas são praticadas tanto pelos meninos como meninas. As formas de realizá-las podem ser as mais diversas: meninos contra meninas, de forma mista, ou exclusivamente com um sexo, dependendo das circunstâncias. Já a

brincadeira de pular-corda, embora seja também praticada pelos meninos, é mais apreciada pelas meninas.

- *Como brincam de pular-corda?*

- *Nós brincamos no recreio. Duas trilham e outra pula. Depois troca.*

- *Vocês têm alguma forma de brincar?*

- *A gente brinca de 'reloginho', de 'chocolate', de 'um velho bateu em minha porta' (Anônimo).*

Observamos que no *reloginho*, as crianças que estão trilhando a corda perguntam: que horas são? As crianças que irão pular deverão dar o número de saltos conforme a hora respondida. Aqueles que errarem, na próxima rodada, começarão contando da hora que estavam pulando quando erraram. A brincadeira de *chocolate* exige muita atenção, pois a criança que está pulando deverá fazê-lo pelo ritmo dado pela corda e pela pronúncia da palavra chocolate. Cada sílaba corresponde a um salto. Ao chegar na sílaba *te*, a criança deve ficar acocorada e a corda é trilhada, no mesmo ritmo (cho-co-la-te), sobre sua cabeça. Novamente, na sílaba *te*, a criança levanta-se e segue pulando, até errar. Mais uma vez, se faz presentes os conhecimentos de português e matemática, agora experienciados através dos ritmos corporais. No último exemplo - *um home bateu em minha porta* -, as palavras são ditas em conformidade com o ritmo da corda.

*“Um homem bateu em minha porta. Eu abri. Ele disse: pule com um pé; pule com o outro; toque com uma mão no chão; toque com a outra; toque com as duas; dê uma voltinha...”*  
(Anônimo).

Através de expressões verbais, as crianças vão acrescentando outros movimentos que deverão ser executados assim que as palavras são pronunciadas.

Chateau (1987, p. 73-4) afirma que a corda funciona como um auxiliar de jogo, que apresenta uma série de características, tais como: peso, flexibilidade, tamanho, etc., que desenvolve na criança a capacidade de se submeter aos limites do real:

*A severidade da corda força-me a coordenar perfeitamente os meus gestos, bem melhor do que faria a minha própria vontade (...). Uma brincadeira como a da corda é uma disciplina moral excelente, por essa obrigação que tem o jogador de disciplinar todos os seus gestos.*

Antes de concluirmos, cabe lembrar que estamos no pátio de uma escola, que, conforme vimos no capítulo três é um lugar de relativa liberdade. As brincadeiras observadas provavelmente estão marcadas pela característica desse espaço. Bettelheim (1988, p. 221) verificou que, enquanto nas ruas as crianças criam os seus próprios ambientes, no pátio das escolas são os adultos que determinam os cenários e supervisionam as brincadeiras, influenciando a forma de eles agirem:

*(...) quando as crianças são reunidas no pátio de recreio, que é onde os educadores, psicólogos e cientistas sociais se juntam para observá-las, sua brincadeira é marcadamente mais agressiva do que na rua (...). Nas escolas brincam de queimada, de pegar, entram em duelos, como, por exemplo, de cascudos, nos quais o prazer, se não o propósito, de jogo é dominar o outro jogador e infligir dor... Esses comportamentos não seriam tolerados entre jogadores na rua.*

É importante esclarecer também, que, se por um lado as brincadeiras se desenvolvem a partir da organização e dos conhecimentos das próprias crianças, por outro lado essa organização e esses conhecimentos não são isentos de influência dos valores sociais vigentes, transmitidos pelos adultos. Exemplo disso é o mito de que menino não brinca com boneca.

*Quem brinca de boneca é as gurias, guri não brinca de boneca; brinca de carrinho. O pai disse que é bicha que brinca de boneca*

*- Por que os gurus não brincam de boneca? (risos) - Porque eles são home, brinca de carrinho, de fazê cabana, de fazê casinha (Anônimos).*

Com propriedade, Bettelheim (1988, p. 186) mostra a importância de brincar de boneca no desenvolvimento dos meninos. As brincadeiras não estão relacionadas com o sexo, mas sim com o

condicionamento cultural. As meninas observam as tarefas da mãe em casa, enquanto os meninos raramente vêem os pais em suas tarefas.

*Alguns pais acham que brincar de boneca é contrário à masculinidade, o que não é verdadeiro. Há uma grande quantidade de experiências no passado do menino (assim como no da menina), como, por exemplo, o modo como foi alimentado, posto no colo, banhado, ou treinado nas questões de asseio, que ele pode dominar melhor brincando de boneca ou com mobílias de casas de bonecas (...). Se os pais têm receio de que brincar de boneca feminilize o menino, tudo o que precisam para se tranquilizar é observar como os meninos brincam de bonecas, porque é muito diferente do modo como as meninas fazem. (...) Sua abordagem é bem masculina, tipicamente mais agressiva e manipulativa do que a delas.*

### **O Desenho do Braço Solto**

Os desenhos das crianças, como as brincadeiras, são sistematicamente excluídos da sala de aula - lugar das *coisas sérias*. Quando a criança entra na escola, especialmente na primeira série, ela deve abandonar todo tipo de expressão que anteriormente utilizava, em nome da aprendizagem da língua escrita, e isso apesar de autores como Vigotsky (1988, p. 125) terem demonstrado claramente a continuidade entre essas duas atividades:

*(...) os primeiros desenhos surgem como resultados de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipados com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar alguns objetos. A natureza dessa relação é que nos rabiscos já feito no papel dá-se um nome apropriado.*

O desenho, quando aparece na sala de aula, é o desenho permitido, bem comportado, que serve para *facilitar* a aprendizagem da escrita - através da associação imagem-grafia ou aqueles mimeografados, elaborados pela professora, para que a criança aprenda a se limitar e a pintar dentro dos limites impostos pelas

marcas gráficas. Silva (1987, p. 124) explica o porquê dessa prática pedagógica, que, na verdade, introduz um *corde*, uma *quebra* no desenvolvimento da expressão infantil:

*Para um indivíduo disciplinado, útil à organização industrial, o importante não é que o corpo fale. Seus gestos e movimentos não devem ter objetivos expressivos ou comunicativos, mas devem ser funcionais, úteis. (...) Portanto, não interessam a dança, a música, a dramatização, o desenho, a pintura... como linguagens - mesmo que possam ser consideradas como prolongamento da língua natural da criança. Elas só podem ser incorporadas ao programa escolar como caricaturas - enquanto formas repetitivas, mecânicas, despojadas de suas características fundamentais de liberdade e criação.*

Mas, aqui, apesar de estarmos no espaço escolar, vamos falar de outro tipo de desenho, aquele que a criança deixa o seu braço solto e sai riscando o papel, sem nenhuma preocupação estética, para nos falar de suas brincadeiras e jogos, bem como de outras experiências vividas.

Dos 24 desenhos realizados pelos sujeitos de nossa pesquisa, analisamos aqui apenas 10 como representantes das temáticas mais significativas que surgiram na totalidade dos mesmos.

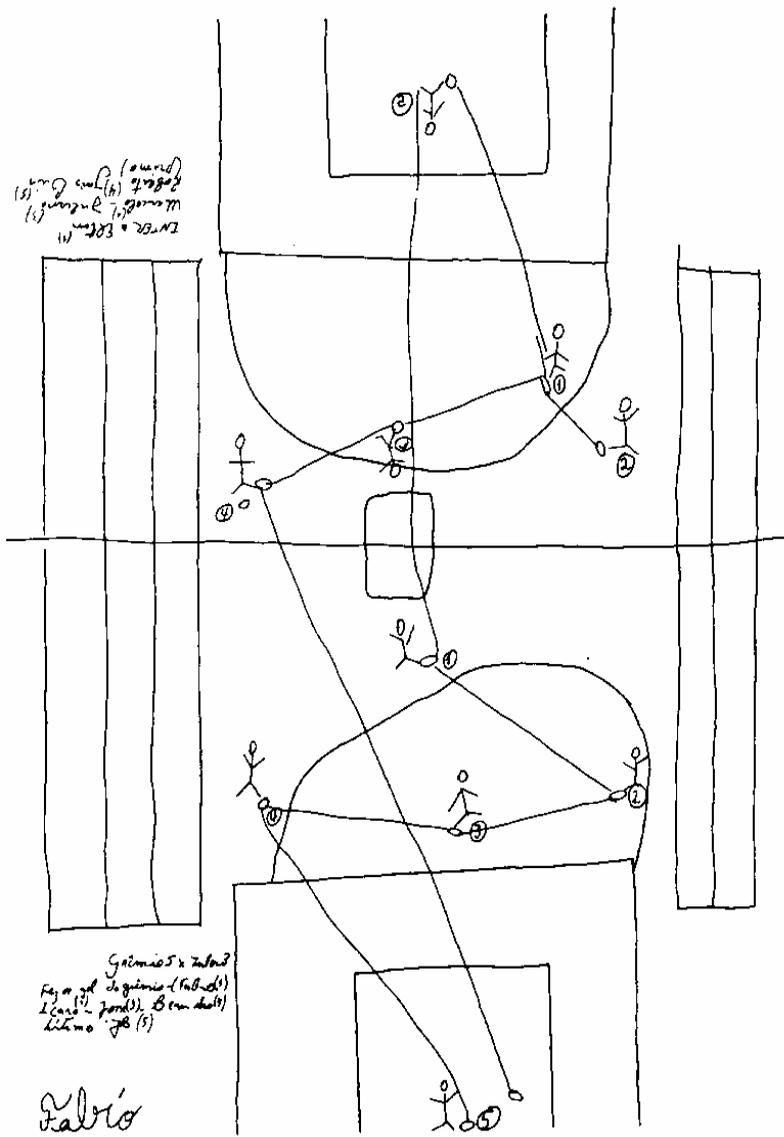
Anteriormente, nos detivemos a analisar as brincadeiras e jogos praticados pelas crianças no espaço escolar. Agora, através dos seus desenhos, vamos tomar contato também com o seu cotidiano lúdico fora dos muros da escola. Embora alguns detalhes tenham se perdido pela redução do tamanho e a ausência da expressividade da cor. Eles ainda assim registram a originalidade de seus autores.

No desenho um Fábio nos mostra um jogo de futebol - misto de como é praticado na vila e de como é vivenciado subjetivamente por ele, que sonha ser um dos heróis de seu time. O campinho de futebol é o lugar de encontro da *gurizada* da vila, onde ocorrem as ampliações dos conhecimentos e das experiências, a conquista de novos espaços e de novas visões de mundo. O campo, quando existe, é qualquer espaço disponível: o terreno baldio, a rua improvisada. Os limites são determinados pelas sarjetas ou pelos meios-fios. O

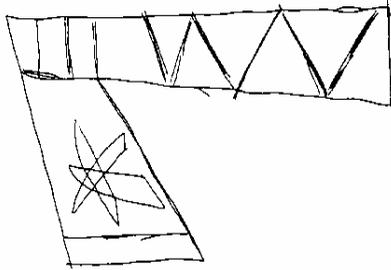
fundamental é um espaço qualquer uma bola e os companheiros. A partir daí, é criado todo um ritual com uma organização estabelecida pelas crianças. Os jogadores apresentam grande semelhança entre si, sendo que a lógica de sua numeração nas posições é diferente dos jogos oficiais dos adultos. Os goleiros são os números cinco ou outro número qualquer. Isso nos faz lembrar Piaget (1977, p. 32) que descobriu o jogo de regras: inicialmente, a criança procura imitar os mais velhos, mas, na verdade, o autor mostra que a criança “utiliza para si, e sem mesmo se dar conta de seu isolamento, o que conseguiu aprender da realidade social-ambiente” Neste jogo, o ator estabeleceu uma seqüência de jogadas, onde os atores principais são os seus colegas de aula, *representando* os *times* do Grêmio e do Internacional. As arquibancadas demonstram a importância do jogo através dos lugares destinados à assistência. Ele afirma que o Grêmio, seu time, venceu por cinco a três o Internacional.

Os desenhos 2, 3 e 4 representam, respectivamente, uma machadinha, uma espada e um revólver. Estes brinquedos geralmente são instrumentos de expressão da agressividade, utilizados pelos meninos. Nas brincadeiras diárias, aparentemente, qualquer sucata pode se transformar num desses instrumentos; porém, Freire (1989, p. 43) afirma que há obediência a determinados critérios na escolha dos materiais:

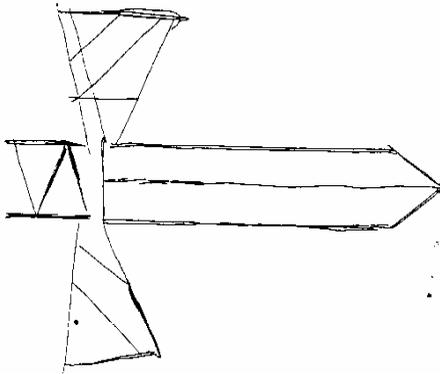
*(...) as crianças não pegam qualquer objeto (...) escolhem, dentre os disponíveis no pátio, aqueles que mais lhes recorda o objeto imaginado. Da mesma maneira, para brincar de mocinho e bandido, elas não usam uma bola no lugar do revólver, mas alguma coisa que lembre a arma (...).*



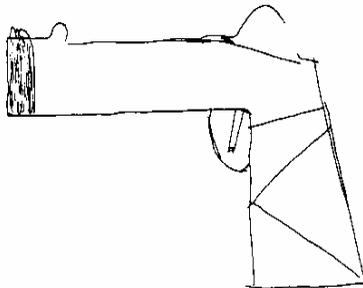
DESENHO 1 – Um jogo de futebol.



DESENHO 2 – Uma machadinha.

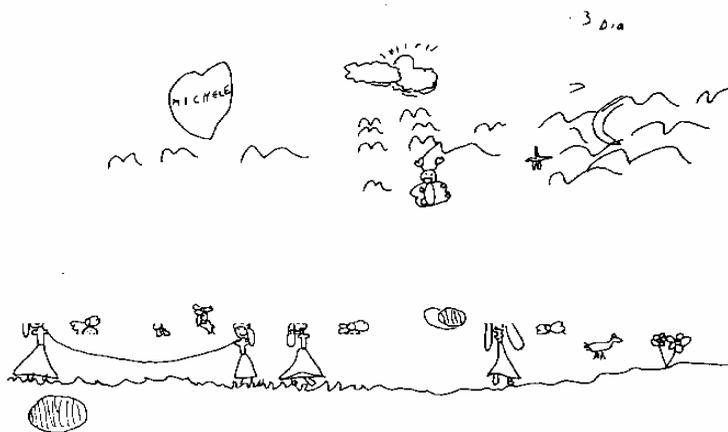


DESENHO 3 – Uma espada



DESENHO 4 – Um revólver.

O desenho 5, de uma menina, está caracterizado por figuras femininas, onde chamam a atenção o delineamento do rosto, as fitas no cabelo, o colorido das roupas. As brincadeiras de pular corda, o jogo de bola - voleibol, realizado entre elas, retrata o cotidiano da escola e da vila. Os elementos da natureza estão presentes: as flores, as borboletas, as estrelas, a lua, o sol que espia por trás das nuvens. Um coração que palpita e que vibra com as emoções das brincadeiras que acontecem onde há crianças: emoções que embalam corpos em movimento. No coração, o nome da autora - Michele - demonstra a importância que as crianças dão aos seus nomes. E quantas vezes a escola esquece a relevância deste detalhe e sua significação no desenvolvimento delas!

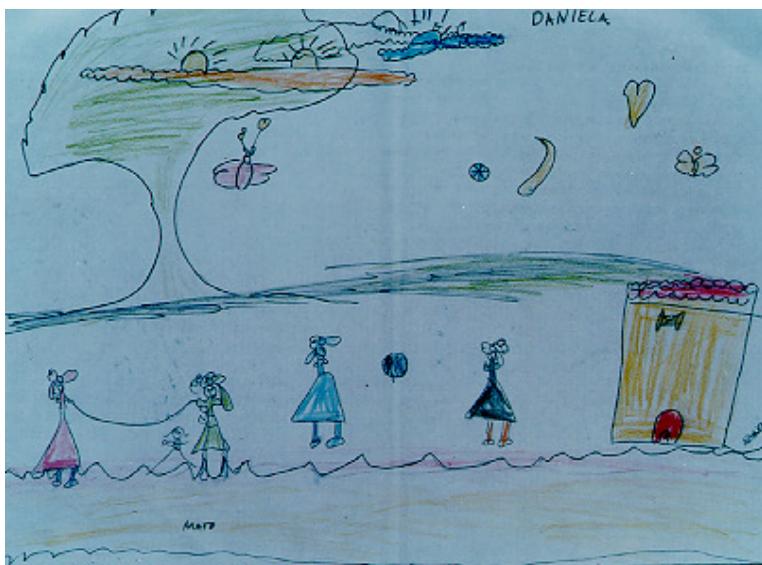


DESENHO 5 - Meninas brincando.

Nos desenhos 6 e 7, aparecem as mesmas brincadeiras: jogar bola e pular corda, o que faz pensar que, dentro do universo de brincadeiras existentes e acessíveis na vila, estas são as preferidas pelas meninas dessa idade - 7 e 8 anos. Um elemento também sempre presente nos desenhos das meninas - a casa - nos chamou especialmente a atenção. Esta presença está a nos indicar o espaço onde se desenvolvem as brincadeiras das meninas na vila. Ao contrário dos meninos, elas raramente brincam na rua.



DESENHO 6 - Brincadeiras entre a natureza.



DESENHO 7 - Sol que aquece as brincadeiras.

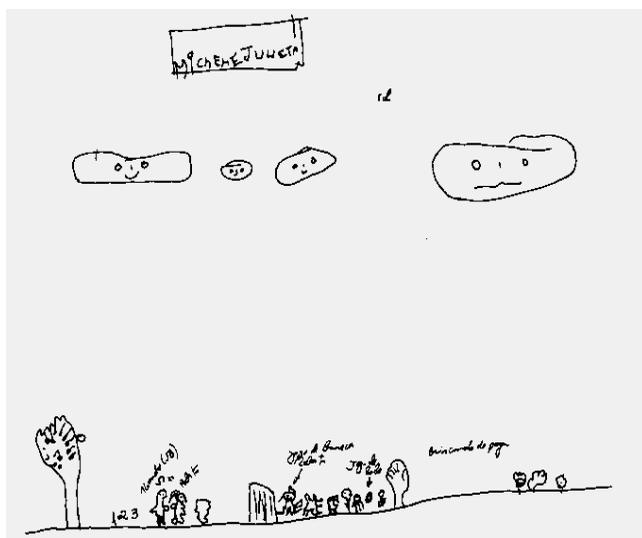
Nos desenhos 8 e 10, também de meninas, aparecem os balanços - na vila, improvisados nas árvores -, as bonecas e o jogo de bola. Estes dois últimos assinalam a divisão entre meninos e meninas

jogam bola; meninas brincam com bonecas - da qual falamos anteriormente. Podemos observar ainda as nuvens, o sol e uma árvore com rostos humanos - olhos, boca, nariz, que traduzem e revelam a tendência animista do pensamento infantil, descrita por Jean Piaget em seu livro *A representação do mundo na criança*.

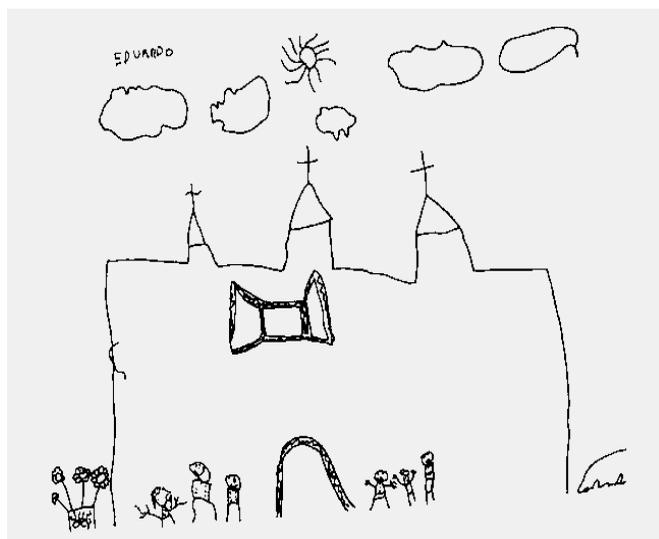
No penúltimo desenho 9, não está representada nenhuma brincadeira, mas sim uma experiência bastante comum nas periferias urbanas: a morte. As crianças falam dela com naturalidade: “Meu pai morreu, e eu fui com minha mãe e minha irmã, de carro, até o cemitério”, diz Eduardo. Este exemplo nos mostra como os desenhos, assim como as brincadeiras são motivadas pelos desejos, problemas e ansiedades das crianças (Bettelheim, 1988). Ilustra também o quanto as crianças estão dispostas a falarem de si - seus desejos, problemas e ansiedades sempre que estamos dispostos a ouvi-las, pois, mesmo sendo nossa proposta inicial a de que desenhassem as brincadeiras e jogos conhecidos, Eduardo, através de seu desenho, nos contou uma vivência certamente marcante em sua vida.



DESENHO 8 - Crianças se embalam.



DESENHO 9 – Brincadeira de pegar e de esconder.



DESENHO 10 – A morte.

Além da originalidade e das especificidades de cada desenho - o traço, a cor, a temática -, marcas pessoais de seus atores, entendemos que é importante sublinhar alguns pontos em comum que observamos nos desenhos acima analisados, bem como naqueles das demais crianças da turma. Chamou-nos especialmente a atenção o entusiasmo, a satisfação, o brilho dos olhos presentes nas crianças enquanto desenhavam, tal qual em suas brincadeiras e jogos. Já Moreira (1984) e Derdyk (1989, p. 73) diziam que o desenho é uma forma de jogo, como fica evidenciado no paralelo traçado por esta última entre as ações de desenhar e de jogar futebol.

*A ação criadora conjuga, no presente imediato, o presente e o passado, o projetar e o recuar, o avançar e o defender, o imaginar e o lembrar. O jogo de futebol pode ser um exemplo claro: o jogador tem de ter em mente a noção e a memória do espaço físico do campo de futebol. Simultaneamente, o jogador projeta e imaginam jogadas, lances, ataques. Mas, ao avançar no espaço de campo para o ataque, o jogador precisa ter em mente a defesa, o recuo, a consciência do campo que existe atrás dele. O jogador, ao lançar a bola para um determinado ponto, visa o campo como um todo”.*

As autoras afirmam que o desenho e o jogo seguem as mesmas etapas. De nossa parte, constatamos que entre as crianças observadas predominou a preferência por falar sobre o jogo de regras, seus desenhos apresentam uma preocupação em retratar o real e seguem certa ordem e determinadas convenções. Neste sentido, Moreira (1984, p. 36) expressa que:

*“O uso da cor procura semelhança com a cor real do objeto representado e o espaço se estrutura dentro de regras claras: o que é céu e o que é terra tem lugares definidos”.*

Esses dados vêm, mais uma vez, corroborar a nossa hipótese de que as crianças conseguem se organizar quando lhes é permitido o espaço necessário para tal.





# Capítulo 6

*De tudo ficam três coisas:  
a certeza de que é preciso continuar  
e a certeza de que podemos ser  
interrompidos antes de terminar:  
fazer da interrupção um caminho novo,  
fazer da queda um passo de dança,  
do medo uma escada,  
do sonho um ponte,  
da procura um encontro.  
Fica a promessa do reencontro.  
Fica o desejo de bom começo.  
(Fernando Sabino)*



## UM PONTO DE PARADA

*Com franqueza, estava arrependida de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.*

Por tudo que vimos, ouvimos e refletimos até este momento, nós bem poderíamos pensar que essas idéias estariam na cabeça de um ou de vários dos meninos e meninas com os quais convivemos ao longo do ano de 1988. No entanto, são segundo Bosi (1982, p. 192) de Machado de Assis, em 1840, quando freqüentava uma escola no Rio de Janeiro. A semelhança entre as duas cenas no espaço e no tempo está a nos alertar que é preciso algo mais que o mero passar dos anos para que a educação nas escolas brasileiras realmente se transforme.

Neste estudo verificamos - da mesma forma que tantos outros autores - como a escola pública tem por objetivo não a aprendizagem, o desenvolvimento das crianças das classes populares, mas sim prepará-las para a submissão às normas do processo produtivo industrial.

Como assinala Dorneles (1987) o interesse dos dirigentes do país pela educação da classe trabalhadora surge justamente quando se faz necessário qualificar a mão-de-obra para a crescente indústria

nacional. A inauguração da escola por nós observada faz parte, como vimos no capítulo 2, desse momento histórico.

Acompanhando o seu dia-a-dia, verificamos que tanto no pátio, lugar de relativa liberdade, quanto na sala de aula, onde o controle disciplinar é evidente, apesar das aparentes mudanças, o corpo das crianças vai sendo modelado para atender o toque da sineta, para ser apenas um número entre muitos outros, para não expressar sentimentos e emoções, para responder com cortesia, mesmo quando se sentir ofendido, para seguir normas, que não são válidas para todos, etc.

Na sala de aula, observamos também que a despeito de tudo o que se tem escrito sobre a importância das brincadeiras, jogos e desenhos no desenvolvimento da língua escrita - primeira proposta de ensino aprendizagem escolar, continua-se a ensinar a ler e escrever através do treinamento de gestos e habilidades isolados. A divisão entre brincadeiras, jogos e desenhos - *coisas de crianças*- e tarefas escolares - *coisas sérias*-, em nossa opinião, descreviam uma situação, mas nossa curiosidade continuava a perguntar por quê.

O registro e a análise sistemática das brincadeiras, jogos e desenhos das crianças na escola nos mostravam que estes veiculam valores e experiências opostos ao das práticas escolares. Vejamos nos exemplos:

- 1 - Na escola, os professores elaboram normas para as crianças, que eles mesmos não cumprem - como foi o caso da norma para os atrasos, capítulo 3; nas brincadeiras e jogos, as normas são combinadas entre os participantes, no início, e são válidas para todos;
- 2 - Na sala de aula o princípio vigente é o de *cada um por si e Deus por todos*, como ilustra a frase da professora: *Cuida do teu nariz senão ele cresce* (Anônimo); nas brincadeiras de pega-ajuda e paralítico, ao invés do *salve quem puder*, expressão típica de nossa sociedade individualista e competitiva, a cooperação entre os companheiros é uma norma instituída;

- 3 - Na escola, as salas de aula numeradas revelam como a identidade de cada um dos alunos - o nome - vai dando lugar ao número, referência aos indivíduos que fazem parte de uma sociedade massificada; a brincadeira de esconde-esconde, pelo contrário, enfatiza a importância de cada uma para que a atividade e a vida tenham continuidade.

A partir das constatações acima, faz-se necessário que todas aquelas *práticas* desenvolvidas nas escolas, sobretudo, aquelas que trabalham diretamente com o corpo - a educação física -, que aqueles educadores comprometidos com uma práxis transformadora, partem do conhecimento e da organização das próprias crianças. Um processo educativo que gere contradições na busca de conscientização. Neste caso, já não há lugar para os conhecimentos em forma de *pacotes*, onde o poder de decisão fica centrado no professor, sendo o aluno um ser passivo que executa ordens, aonde as regras, técnicas, táticas, organização e outros materiais vêm todos elaborados. Às crianças resta como alternativa, jogar, brincar, desenhar, obedecendo às determinações do professor, conforme as exigências por ele julgadas pertinentes. Aqui está se desenvolvendo uma criança para submeter-se às regras e não para compreendê-las como necessárias ao convívio social. Neste processo a ser instaurado, o professor terá que possuir a sensibilidade para estar atento às iniciativas das crianças e, sempre que possível, desenvolver um processo de desequilíbrio para que elas avancem na aquisição de novos conhecimentos. Terá que intervir nas discussões, fazer perguntar, fornecer pistas que ajudem no encaminhamento de soluções para os problemas surgidos, mas sempre, como propõe João Batista Freire (1989) o ponto de partida deve ser o conhecimento das crianças.

Porém, para partir do conhecimento das crianças, o professor deverá mudar a sua forma de relação com as crianças e com o conhecimento; já não mais será o detentor de um saber pronto e acabado, mas agora o conhecimento e as relações serão construídos coletivamente pelo grupo.



## BIBLIOGRAFIA

ALVES, R. A. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 19ª ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.

ANDREOLA, B., FICHER, N. B, SPOSITO, M. P. *Parecer banca defesa Mestrado*. Porto Alegre, Pós-Graduação Educação - Faculdade de Educação UFRGS, 1989. (Digitado).

BANET, J; SARAZANAS, R. *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Estampa, 1973.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, B. *Uma vida para o seu filho: pais bons o bastante*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

\_\_\_\_\_. *A psicanálise dos contos de fada*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

CRUZ, A. R. *Merleau-Ponty: a fenomenologia e o corpo humano*. Revista do Corpo e Linguagem, Rio de Janeiro, 3(9):169-74. mar. 1995.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho: o desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.

DUARTE JR. J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1988.

DORNELES, B. V. Mecanismos coletivos da escola pública: um estudo etnográfico. In: SCOZ, B. J. L. et al. *Psicopedagogia: o*

*caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E. Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região. *Educação e Realidade*, 14 (1): 70-80, jan/jun. 1989.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FIGUEIREDO, M. X. B. *A corporeidade na escola: análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças*. Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1991.

FREIRE, J. B. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991. - (Novas Buscas em Educação; v.40).

\_\_\_\_\_. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. Educação de corpo inteiro. *Revista Nova Escola*, Osasco, 3(10):66, mar. 1988.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_; FREI BETTO. *Essa escola chamada vida*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, L. B. L. *A produção de ignorância na escola*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GUIMARÃES, A. M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papirus, 1985.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Edusp, 1980.

KAMII, C. e DeVRIES, R. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEAL, A. *Alfabetize seu filho e a si mesmo*. Rio de Janeiro: Folha Carioca Editora Ltda. 1982.
- \_\_\_\_\_. *Fala Maria Favela: uma experiência criativa em alfabetização*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Folha Carioca Ltda. s/d.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios da brincadeira pré-escolar In: VIGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1988.
- MAGNANI, J. G. C. *Festa no Pedaco: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MEDINA, J. P. *O brasileiro e seu corpo*. Campinas/SP: Papirus, 1987.
- MORAIS, R. de et al. *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1986.
- MOREIRA, A. A. A.. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1984.
- OLIVEIRA, P. S. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, s/d.
- \_\_\_\_\_. *O julgamento moral da criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PONTY, M. *Fenomenologia de la percepción*. Barcelona: Ediciones Península. 1975.
- SANTIN, S. Corporeidade, prazer e jogo: desafio para repensar o projeto antropológico. In: *Revista Contexto & Educação*. Ijuí: Editora Unijuí, Jan./Mar. de 1993. V.29.
- SILVA, W. A. *Cala boca não morreu... A linguagem na pré-escola*. Petrópolis: Vozes e Editores Associados, 1987.

THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 4ª ed. São Paulo: Editora Polis, 1985.

THOMAZ, F. et al. *Educação Física – novos compromissos: pedagogia, movimento e miséria*. 1º Encontro Nacional de Dirigentes Metropolitanos de Educação. Olinda, 1986. Mimeo.

TRIGO, L. G. G. *Sala de aula*. In: MORAIS, R. et al. *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1986.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente humana*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.