



O brinquedo na Educação Infantil

reflexões sobre o uso do brinquedo
em interface com a prática educativa

Letícia Rodrigues de Souza



**O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES SOBRE O USO DO BRINQUEDO EM
INTERFACE COM A PRÁTICA EDUCATIVA**

LETÍCIA RODRIGUES DE SOUZA

**O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES SOBRE O USO DO BRINQUEDO EM
INTERFACE COM A PRÁTICA EDUCATIVA**




Pedro & João
editores

Copyright © Letícia Rodrigues de Souza

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Letícia Rodrigues de Souza

O brinquedo na Educação Infantil: reflexões sobre o uso do brinquedo em interface com a prática educativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 159p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1698-2 [Digital]

1. Educação Infantil. 2. Brinquedo. 3. Prática educativa. 4. Michel Foucault. I. Título.

CDD – 410/370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

*Dizes que sou o futuro,
Não me desampares no presente.
Dizes que sou a esperança da paz,
Não me induzas à guerra.
Dizes que sou a promessa do bem,
Não me confies ao mal.
Dizes que sou a luz dos teus olhos,
Não me abandones às trevas.
Não espero somente o teu pão,
Dá-me luz e entendimento.
Não desejo tão só a festa do teu carinho,
Suplico-te amor com que me eduques.
Não te rogo apenas brinquedos,
Peço-te bons exemplos e boas palavras.
Não sou simples ornamento de teu carinho,
Sou alguém que te bate à porta em nome de Deus.
Ensina-me o trabalho e a humildade, o devotamento e o perdão.
Compadece-te de mim e orienta-me para o que seja bom e justo.
Corrija-me enquanto é tempo, ainda que eu sofra...
Ajude-me hoje para que amanhã eu não te faça chorar.*
Chico Xavier, *Mensagem da Criança*, 1992.

*Recordo ainda... e nada mais me importa
Aqueles dias de uma luz tão mansa
Que me deixavam, sempre de lembrança,
Algum brinquedo novo a minha porta...
Eu quero meus brinquedos novamente!
Sou um pobre menino...acreditai...
Que envelheceu, um dia, de repente!*
Mário Quintana, *Recordo ainda*, 1940.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
1.1. Um breve percurso histórico-social dos brinquedos	16
1.2 O brinquedo na perspectiva de Lev S. Vygotsky	18
1.3 O brinquedo na concepção de Walter Benjamin	24
1.4 O brinquedo na concepção de Gilles Brougère	29
1.5 A importância dos brinquedos e do brincar para a educação infantil	35
1.6 A Polissemia dos termos	41
2. MICHEL FOUCAULT, O PODER E A DISCIPLINA	45
2.1 Quem foi Michel Foucault?	45
2.1.1. Alguns pensadores: a infância e Michel Foucault	47
2.2 A noção de poder em Foucault	50
2.3 Sociedade disciplinar de Michel Foucault	53
2.4 Michel Foucault, o brinquedo e a escola	59
3. “ERA UMA VEZ ... UMA PESQUISA”	63
3.1 O propósito da pesquisa	63
3.2 Natureza da pesquisa	64
3.3 Trajetória	65
3.4 O lugar e os participantes da pesquisa	69
3.5 Os instrumentos de dados	72
3.6 Análise e discussão dos dados	75
4. EIXOS DA ANÁLISE DOS DADOS	77
4.1 Temos uma escola disciplinar?	77
4.2 É hora de aprender ou é hora de brincar?	91
4.3 E os brinquedos para que servem?	106
4.4 Há possibilidades de transgressão na escola?	127

CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	141
ÍNDICE REMISSIVO	155
SOBRE A AUTORA	159

INTRODUÇÃO

A ligação com a Educação Infantil estabeleceu-se logo que me formei em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais. Durante os anos de estudo na Graduação, não me identificava e nem me imaginava trabalhando com crianças tão pequenas. Mas o destino me levou para essa nobre missão.

Na graduação, transitei por diversos caminhos, entre algumas áreas na educação, que foram desde avaliação educacional, pedagogia empresarial, psicopedagogia e psicomotricidade. Sem me interessar especificamente pela Educação Infantil.

Tive o primeiro contato com a Educação Infantil no ano de 2008 quando iniciei minha vida profissional como educadora em uma creche da Rede Municipal de Uberlândia. Foi um choque! Crianças tão pequenas, aos meus cuidados, somente o que me passava pela cabeça era o que trabalhar com eles.

O tempo foi passando, acalmei-me e, trocando figurinhas com algumas professoras, acabei me apaixonando pela Educação Infantil.

Aquela profissão que nem perpassava pelas minhas ideias se tornou vocação. Durante os outros anos, continuei atuando na Educação Infantil com crianças de berçário e também de dois a cinco anos. Mas foi com as crianças maiores de quatro a cinco anos que mais me identifiquei dentro do processo escolar.

Já o brinquedo sempre foi algo presente na minha vida. Se não tivesse companhia, brincava sozinha. Graças aos meus pais, sempre tive uma grande variedade de brinquedos em casa. E não me interessava somente por bonecas, casinha e panelinhas. Interessava-me também pelos brinquedos do meu irmão mais velho, o qual guardou os seus brinquedos para presentear a mim e a minha irmã gêmea, quando nascêssemos. Adorava os carrinhos, bonecos, bolas, dentre outros. Esta paixão continua até hoje.

Após a Graduação, realizei uma especialização de Psicomotricidade, na qual tive uma aula em que a professora relatava a importância dos brinquedos para os movimentos das crianças, suas fases e como seriam grandes propulsores da aprendizagem infantil.

Durante esse estudo, veio a minha primeira inquietação: se os brinquedos são tão importantes na aprendizagem na Educação Infantil, por que nós, professores, não damos o seu devido valor no dia-a-dia da escola?

Ao me sentir incomodada e inquieta com a atuação das professoras da Educação Infantil com os brinquedos na escola em que eu trabalhava, decidi estudar e entender um pouco mais sobre eles. Desta forma, o meu trabalho final na Psicomotricidade foi relacionado com a importância do brinquedo na Educação Infantil.

Em outra oportunidade de estudo, conheci Michel Foucault através de uma amiga. Neste grupo de estudos, li e conheci um pouco mais sobre teoria, de onde me veio outra inquietação: Será que as escolas de hoje apresentam esses pontos citados por Foucault na sociedade disciplinar?

Ao ficar com estas duas inquietações em mente, resolvi refletir e buscar compreender o brinquedo na Educação Infantil em uma perspectiva foucaultiana. Esta foi a temática decidida para o meu Mestrado e foi desenvolvida no Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”(UNESP), Campus de Rio Claro – SP.

Desta forma, este estudo surgiu com o intuito de fazer uma discussão sobre como o brinquedo molda as crianças de acordo com a lógica da sociedade disciplinar referida por Michel Foucault, pensador e epistemólogo francês, nascido em Poitiers, França em 1926.

Durante a minha prática, enquanto profissional da educação infantil, percebia que as crianças podiam ser institucionalizadas cada vez mais cedo, sendo padronizadas com os brinquedos que a elas eram oferecidos, os quais não instigavam sua criatividade, e só faziam reproduzir esse modelo de sociedade apresentado por

Foucault. Desde então, já me questionava, quais os espaços possíveis de subversão ou de criatividade que a criança experimenta nas instituições de Educação Infantil.

Partindo da ideia desenvolvida por Foucault (2010) sobre os “corpos dóceis”, desenvolveu-se neste estudo a necessidade de explorar e investigar se os brinquedos são utilizados como tecnologia de controle, com o intuito de dar o direcionamento da vida e dos corpos dos indivíduos, tornando um instrumento de disciplina dessas crianças.

Portanto, esta pesquisa buscou investigar se as escolas de educação infantil utilizam os brinquedos como mecanismos disciplinar da infância ou se se apropriaram dele como um dispositivo para resistir ao controle social, propiciando às crianças, assim, a sua própria maneira de pensar, agir e ser.¹

Desta forma, este estudo justifica-se ao tomarmos como ponto de partida as questões que envolvem a relação dos brinquedos na Educação Infantil às considerações de Foucault sobre a sociedade disciplinar. Tem-se a necessidade de investigar se os brinquedos procuram padronizar e reproduzir o tipo de sociedade apresentada por Foucault ou se propiciam a criatividade da criança em seus momentos lúdicos.

Diante do que foi apresentado, defini a seguinte questão de pesquisa: como se configura o papel do brinquedo para a formação das crianças na Educação Infantil acerca da sociedade disciplinar foucaultiana?

Vislumbrando responder a questão proposta, o presente estudo tem por objetivo geral investigar se o brinquedo é usado na Educação Infantil como instrumento de disciplina e controle das crianças, utilizando como referencial os estudos de Foucault, e

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”. “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001

identificar aspectos que compõem a cultura punitiva e disciplinar das instituições educacionais.

Além disso, como objetivos específicos da pesquisa, busca-se refletir se os brinquedos reproduzem o tipo de sociedade existente ou se propiciam a criatividade em seus momentos lúdicos; compreender como o brinquedo é proposto às crianças das creches e pré-escolas; perceber se as crianças estão sendo normatizadas e padronizadas por meio dos brinquedos; analisar se o brinquedo enriquece as práticas pedagógicas ou se leva ao disciplinamento dos corpos; identificar qual a postura do professor de educação infantil em relação ao uso do brinquedo com as crianças.

Para isto, desenvolvemos uma pesquisa em uma perspectiva de estudo de caso, de natureza qualitativa em ciências humanas por permitir um melhor entendimento dos fenômenos que ocorrem na Educação Infantil.

Para a construção do trabalho, utilizamos de observação da prática de uma professora da educação infantil, fotografias, entrevistas semiestruturadas e audiogravadas com esta professora, além de análise dos seguintes documentos da Escola: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino e Plano de Aula da Professora.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, temos o intuito de apresentar a importância do brinquedo na Educação Infantil. Para isto, apontamos a reflexão de alguns teóricos renomados no campo da educação, os quais desenvolvem esta temática, como Lev S. Vygotsky, Walter Benjamin e Gilles Brougeré.

Já no segundo capítulo 2, contextualizamos os estudos de Michel Foucault e suas principais contribuições acerca da sociedade disciplinar.

No terceiro capítulo, detalhamos a pesquisa e assinalamos a metodologia escolhida. Apresentamos, então, os caminhos percorridos e os sujeitos participantes desta caminhada.

Em nosso quarto capítulo, apresentamos e discutimos os dados coletados por meio dos diferentes instrumentos utilizados,

tendo como intuito sempre confrontar as teorias que embasaram a nossa investigação com a experiência vivenciada na pesquisa. Para facilitar o processo de análise, os dados foram divididos em categorias: Temos uma escola disciplinar?; É hora de aprender ou é hora de brincar?; E os brinquedos para que servem?; Há possibilidades de transgressão na escola?

Por último, apresentamos as considerações finais do trabalho, em que nos propomos a realizar uma reflexão sobre o que foi discutido ao longo deste estudo.

1. O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica sobre o brinquedo na educação infantil, com o intuito de compreender como ele pode ser enriquecedor na prática pedagógica dos professores.

Dialogaremos sobre os conhecimentos acerca do que os brinquedos podem promover e desenvolver dentro do processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil. E, desta forma, descobriremos para que servem os brinquedos neste nível de ensino e percebermos se eles podem enriquecer as práticas pedagógicas das crianças da Educação Infantil.

Este trabalho inicia-se com um breve percurso histórico-social dos brinquedos em nossa sociedade. Tem-se, aqui, o objetivo de apresentar como os brinquedos surgiram de acordo com alguns autores.

Em seguida, falaremos um pouco do que tem sido estudado acerca da importância do Brinquedo para a Educação Infantil. Grandes estudiosos discutem sobre a sua importância para o desenvolvimento da criança, como Lev S. Vygotsky (1988).

Utilizaremos também Walter Benjamin e Gilles Brougère, os quais discutem a questão do brinquedo e do brincar enquanto produções contextualizadas e historicamente construídas. Esses autores foram escolhidos por terem os temas “brincar” e “brinquedo” como foco dos seus estudos, além de trazerem diversas contribuições para refletirmos sobre essas temáticas e as crianças.

Após este percurso, dialogaremos um pouco mais sobre a importância dos brinquedos e do brincar para a Educação Infantil, além de apresentarmos a polissemia que existe no uso destes termos.

1.1. Um breve percurso histórico-social dos brinquedos

Os brinquedos surgiram há 4 mil a.C. e, desde então, sempre tiveram um importante papel na vida das crianças. Von (2001)

assinala que os brinquedos aparecem nas atividades das sociedades desde os povos mais antigos, principalmente para as crianças. Segundo a autora, a maioria dos brinquedos existentes nasceu nas civilizações antigas e existe inalterada até os dias de hoje.

A autora conta-nos a história de diversos brinquedos e enfatiza que o pião tem cerca de três mil anos. A bola e o balanço estão entre os brinquedos mais antigos, pois são fáceis de reproduzir, até pelas próprias crianças. Além disso, Von (2001), seguindo as ideias de outros historiadores, relata que o brinquedo tem uma história tão antiga que por vezes se confunde com a história do próprio homem, sendo impossível apontar com precisão a origem de alguns objetos.

De acordo com Sia (2008), o historiador Philippe Ariès (1976), em seu estudo “Pequenas Contribuições à História dos Jogos e das Brincadeiras” revela os brinquedos mais utilizados: o cavalo de pau, o catavento e o pião. Através da pesquisa do médico Heroard sobre o Delfim da França, o autor faz algumas revelações acerca do brinquedo. Ele retrata que era normal que meninos e meninas partilhassem os brinquedos entre si e até mesmo com os adultos. O menino, nos seus primeiros anos de idade, até poderia receber várias bonecas de presente e isso era normal.

Para Ariès (1976), as miniaturas eram consideradas como objetos de satisfação, não diferente do que ocorre hoje com a coleção destes objetos também pelos adultos. Retrata também que as brincadeiras surgem em 1600 somente na primeira infância. E lembra-nos que a criança participava das mesmas atividades dos adultos. O autor relata que esse sentimento de infância que conhecemos nos dias de hoje somente surgiu no século XVII.

Até meados do século XVII, a criança era vista e tratada com um miniadulto (ARIÈS apud BEM E TAVARES, 2012, p. 3). A distinção que existia entre adultos e crianças era no trabalho, mas, para que não houvesse uma grande separação, os adultos sempre tentavam inserir as crianças no mundo deles, ou seja, no mundo trabalhista. Segundo o autor, as brincadeiras, os jogos e também as

festas sazonais tradicionais tinham o intuito de estreitar os vínculos afetivos e sociais com as crianças.

Kishimoto (1995), através de um apanhado histórico, relata que o uso de jogos no contexto social ganhou força e um maior valor na década de 60, com o surgimento de museus, os quais tinham concepções mais dinâmicas e que nesses espaços as crianças poderiam tocar e manipular brinquedos. No Brasil, este processo de valorização do jogo foi um pouco mais demorado, iniciando-se na década de 80, quando houve o surgimento das brinquedotecas e também com o aumento da produção científica a respeito dos jogos e pelo interesse dos empresários em faturar investindo em novos produtos.

Kishimoto (1995) aborda também que os brinquedos em seus primórdios não foram invenções de fabricantes especializados, e sim criados nas oficinas de entalhadores de madeira, fundidores de estanho, etc. No século XVIII, há o surgimento de uma fabricação mais especializada dos brinquedos e, na metade do século XIX, os brinquedos tornam-se maiores, perdendo aos poucos as características de serem minúsculos e agradáveis.

De acordo com Benjamim (1984, apud COSTA, p. 4), os brinquedos eram fabricados a partir de sobras dos materiais utilizados nas confecções de objetos de funilaria, marcenaria e confeitaria, no início do século XIX, como bonecos de madeira, de açúcar e soldadinhos de chumbo. Os brinquedos, como os admitimos hoje, começaram a ser fabricados na modernidade, em que são inseridos nos processos de fabricação, com uma indústria própria. Através desse processo, esses objetos distanciaram-se das relações familiares, pois o brinquedo representava a “peça do processo de produção que ligava pais e filhos” (BENJAMIN, 1984, p. 69). Além disso, Araújo (2008) nos diz que Benjamin (1984) foca a atenção para as mudanças do brinquedo a partir da industrialização, que assinalou o distanciamento entre as crianças e seus pais, pois antes, produziam-nos juntos.

Araújo (2008) refere que, durante o século XVIII, despertam as fabricações especializadas nas indústrias. Na segunda metade do

século XIX, os brinquedos se tornam maiores, perdendo aos poucos o elemento agradável, discreto e minúsculo.

Quanto mais a industrialização avança, o brinquedo vai se impondo, tornando-se cada vez mais estranho às crianças e aos pais. Assim, os adultos vão impondo a seu modo os brinquedos às crianças, distanciando-as da riqueza de materiais que eram utilizados em um tempo onde o processo de produção ligava pais e filhos. (Araújo, 2008, p. 7).

Entre os brinquedos mais recentes (segunda metade do século XX), Von (apud Lira, p. 508) aponta vários jogos de montar, como o Lego, jogos de mesa, como o Banco imobiliário, além de algumas curiosidades sobre os brinquedos do Pokémon e do Kinder Ovo, uma vez que alguns deles estão associados a séries televisivas. Em seu estudo, nota-se que grande parte dos brinquedos sofreram inovações e adaptações, porém vários têm sua origem em tempos distantes, e muitos deles resistem nas brincadeiras infantis até os dias atuais, como os piões e as pipas.

1.2 O brinquedo na perspectiva de Lev S. Vygotsky²

O brincar para Vygotsky (1988) surge na situação imaginada que é criada pelas crianças quando realizam seus desejos, reduzindo suas tensões e acomodando conflitos e frustrações. Portanto, para ele, uma das funções básicas do brincar é proporcionar que a criança aprenda a resolver situações conflitantes na vivência cotidiana. E, assim, usará capacidades como a observação, a imitação e a imaginação. Com a

² Lev Semenovitch Vygotsky (Orsah, 17 de novembro de 1896 - Genebra, 11 de junho de 1934), foi psicólogo russo e viveu em um ambiente de grande estimulação intelectual. Cursou Direito e também realizou estudos nas áreas de História, Filosofia, Psicologia e Literatura. Trabalhou na área denominada de pedologia, criou o Laboratório de Psicologia e participou da criação do Instituto de Deficiência em Moscou. Casou-se com Rosa Smekhova e teve duas filhas. Sua atuação intelectual chamava a atenção e ele era um brilhante orador. (Macedo, 2012).

imitação representativa, a criança aprende a lidar com regras e normas sociais.

Vygotsky (1988) acredita que o brinquedo e a situação escolar propiciam o desenvolvimento infantil, pois o primeiro cria uma zona de desenvolvimento proximal, já que na brincadeira a criança ultrapassa o que está habituada a fazer, passando a funcionar como se fosse maior do que ela é.

Ramalho (2000) enfoca que

Com base nestes conceitos vygotkianos, pode-se considerar o brinquedo ou o jogo como um instrumento mediador no processo de desenvolvimento infantil. (...) O brinquedo, o jogo e a brincadeira, interferindo na zona de desenvolvimento proximal da criança, poderá proporcionar uma maior rapidez no seu desenvolvimento propriamente dito, um avanço nas suas capacidades e habilidades, entre elas a criatividade tão necessária na formação de adultos colocados num mundo de muita competitividade, onde um dos objetivos finais é a própria sobrevivência. (Ramalho, 2000, p. 65).

Para Vygotsky (1988), seria incorreto definir o brinquedo como apenas um objeto de prazer para as crianças, visto que muitos jogos nem são prazerosos e até podem causar desprazer nelas, acreditando que o brincar para a criança é apenas imaginação.

Na perspectiva de Vygotsky (1988) sobre o desenvolvimento da brincadeira acredita-se que as primeiras brincadeiras vêm com intuito de dominar o mundo dos humanos, pois a criança tenta agir sobre os objetos como se fossem os adultos. Assim, as brincadeiras de crianças mais novas reproduzem as ações humanas em torno dos objetos, como andar a cavalo, dirigir um trem, alimentar, trocar ou banhar uma boneca. Dessa forma, com o desenvolvimento dessas brincadeiras, as relações humanas começam aparecer mais claramente.

De acordo com Vygotsky (1988), as crianças se distanciam inicialmente de seu primeiro meio social, a mãe, iniciando o processo de falar e andar. Em seguida, inicia-se o processo de imitação, no qual

as crianças começam a copiar os adultos. E, depois, distinguem-se pelas convenções surgidas das regras a elas associadas.

Segundo esse autor, a brincadeira tem três características: a imitação, a regra e a imaginação. Dessa forma, essas propriedades estão presentes na prática em todos os tipos de brincadeiras infantis: nas de faz-de-conta, nas que exigem regras e nas tradicionais, além de também aparecer no desenho, como atividade lúdica.

Para Vygotsky (1988), o termo brinquedo faz referência ao ato de brincar, ou seja, à atividade em si. Em sua teoria, ele aborda principalmente a brincadeira de faz-de-conta, como brincar de bombeiro, de casinha ou de escolinha. Então, privilegia-se, em suas discussões, o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil. Ele também faz menção a outros tipos de brincadeiras, como os jogos esportivos.

Ramalho (2000), ao abordar Vygotsky, mostra-nos que, para esse autor, a brincadeira de faz-de-conta ou mesmo o jogo simbólico proporcionam um grande desenvolvimento cognitivo e social nas crianças, pois quando elas brincam de representar, dominam diversas situações ao ser um animal ou um objeto, ou ao utilizar um objeto pretendendo ser outro.

Quando a criança brinca de representar, adquire a liberdade de sugerir temas e assumir papéis, ela está em uma situação de imaginar as coisas, agindo, portanto, em um mundo imaginário, no qual a situação é formada pelo significado estabelecido pela brincadeira. Podemos perceber isso claramente quando Oliveira (1997) enfoca essa questão:

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. **No brinquedo, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado.** Embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo tem pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos

significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança. (Oliveira, 1997, p. 67, grifo do autor).

Mas é importante lembrarmos que o ato de brincar é regido por regras e, assim, no faz-de-conta não é qualquer comportamento que é aceito dentro do âmbito da brincadeira. Portanto, a criança cria comportamentos mais avançados do que os habituais da sua idade, devido ao esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que é visto em sua realidade. Para Vygotsky (1988), as regras decorrem da própria situação imaginária. É o fato de assumir determinado papel que induz a criança a submeter seu comportamento a regras.

Dessa forma, Oliveira (1997) relata que

Vygotsky menciona um exemplo extremo, em que duas irmãs, de cinco e de sete anos, decidiram brincar “ de irmãs”. Encenando a própria realidade, elas tentavam exibir o comportamento típico de irmã, trabalhando de forma deliberada sobre as regras das relações entre irmãs. O que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha. (Oliveira, 1997, p. 67).

Vygotsky (1988) acredita que o brinquedo permite à criança atuar em uma esfera cognitiva que depende das motivações internas. Por isso, nessa fase escolar, ela consegue fazer uma diferenciação entre os campos do significado e da visão. Rego (1995) enfoca, de acordo com Vygotsky, que nessa fase o pensamento antes determinado pelos objetos do exterior, passa a ser regido pelas ideias. Portanto, a criança poderá utilizar materiais que representarão alguma realidade ausente, como podemos perceber na situação em que uma vareta de madeira se torna uma espada, quando papéis cortados são dinheiro e bonecas são meninas. Tendo, então, a criança capacidade de imaginar, abstrair as características dos objetos reais e se prender no significado definido pela brincadeira.

Para ele, a criança na idade escolar não se interessa apenas pelos objetos que constitui o ambiente em que envolve, mas também os objetos com os quais adultos operam e sobre os quais ela ainda não pode agir. Portanto, a criança se sente em uma esfera mais ampla e necessita agir sobre ela.

Assim, podemos acreditar que as crianças, muitas vezes, por meio do brincar, imaginam-se nas atividades dos adultos, buscando ser coerente com os papéis assumidos. Rego (1995) enfoca que para Vygotsky,

a criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é, aliás, a característica que define o brincar de um modo geral. A criança pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso. (Rego, 1995, p. 82).

Acredita-se, então, de acordo com que Rego (1995) nos mostra, que a brincadeira é vista como uma possibilidade de solução e impasse causado, já que de um lado a criança necessita executar a ação e de outro há a impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações, como quando a criança quer remar o barco sozinha, guiar o carro ou pilotar um avião. Desta forma, o brincar proporciona à criança atuar nas atividades dos adultos de forma imaginária podendo ser coerente com os papéis que foram assumidos. Por isso,

Vygotsky acha que quando a criança imita no seu brincar o comportamento dos mais velhos está gerando oportunidade de desenvolvimento intelectual. No começo as brincadeiras são lembranças e reproduções de situações reais, após entra em jogo a dinâmica da imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as atividades reproduzidas em seu jogo, adquirindo um controle elementar do pensamento abstrato. (Nardi, <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=90>).

A brincadeira satisfaz as crianças, porque as permitem agir como adultos dentro de uma situação imaginária, como quando ela dirige um carro, cuida de um bebê, faz comidinha, entre outras.

Na situação imaginária, toda criança assume um papel e a sua ação se desenvolve em torno desses papéis que foram estruturados. Assim, percebemos a utilização que a criança faz dos objetos dispostos, muitas vezes servindo para diversos lugares na brincadeira. Para Vygotsky (1988) não é qualquer objeto que pode substituir o outro e a criança, ao brincar, sempre submete seu comportamento a regras.

Para Vygotsky, a situação imaginária da brincadeira decorre da ação da criança. Ou seja, a tentativa da criança de reproduzir as ações dos adultos em condições diferentes daquelas em que elas ocorrem na realidade é que dá origem a uma situação imaginária. Isso significa que a criança não imagina uma situação para depois agir, brincar. Ao contrário, para imaginar, ela precisa agir. (Vygotsky apud Fontana; Cruz, 1997, p. 123).

Zacharias (2009) aborda que, para Vygotsky, as brincadeiras que são oferecidas às crianças devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra, desta forma, pode-se perceber a importância do professor conhecer a teoria desse autor. O jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para o desenvolvimento da criança.

Na idade pré-escolar (1 a 6 anos de idade), a principal brincadeira é o faz de conta. Já, na idade escolar (7 a 14 anos) são os jogos com regras e esportes. O papel central do desenvolvimento na idade escolar está com a instrução formal, culturalmente valorizada e estimulada.

Após toda essa discussão da importância do brinquedo para Vygotsky (1988), é importante enfocarmos o papel da escola. Se,

através da imitação, a criança consegue construir um processo de aprendizagem, é importante que as escolas proponham situações aos alunos que trabalhem com a imitação, a observação e a reprodução de modelos. Dessa forma, é preciso que os professores saibam que as situações de imitação necessitam interferir e desencadear um processo de aprendizagem.

Ao pensarmos na função pedagógica dos brinquedos, as escolas e, principalmente, a pré-escola devem envolver as crianças em brincadeiras que promovam a criação de situações imaginárias para atuar no processo de desenvolvimento. Além disso, é importante falarmos que a brincadeira da pré-escola não pode ser considerada como apenas uma atividade de passatempo, mas como uma atividade que proporciona o desenvolvimento infantil.

Assim, a teoria de Vygotsky (1988) sobre o brinquedo mostra-nos como o ato de brincar ajuda no desenvolvimento da criança. Sendo necessário, então, que o professor se conscientize sobre os benefícios dele às crianças.

1.3 O brinquedo na concepção de Walter Benjamin³

Flores (2012) nos informa que o significado do brinquedo e a valoração da brincadeira, de acordo com Benjamin (1984) foram construídos como fenômenos homogeneizantes e são produtos da massificação industrial. Os brinquedos surgem nas oficinas de entalhadores de madeira e provocam historicamente na sociedade diversas formas de interação e de concepções do brincar. Isso ocorreu tanto nas diferentes eras culturais, como também no decorrer do século XVIII, em que nascem as fabricações industriais especializadas.

³ Walter Benedix Schönflies Benjamin (Berlim, 15 de julho de 1892 — Portbou, 27 de setembro de 1940) foi um filósofo e um dos mais notáveis intelectuais alemães do século XX. Graduiu-se em filosofia pela Universidade de Friburgo e doutorou-se em 1919 na Universidade de Berna. Fracassados seus planos acadêmicos, lançou-se na carreira de tradutor, jornalista e radialista. Sua obra influencia o pensamento contemporâneo brasileiro. (Kirchner, 2007).

Segundo Araújo (2008), Walter Benjamin foi um autor que contribuiu bastante para a discussão da brincadeira como algo imbricado na cultura. Em seu livro “Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação”, ele discutiu os processos de memória dos brinquedos e do brincar. Benjamin (1984) retrata que a crescente massificação própria da evolução industrial registrou o brinquedo em uma dimensão homogeneizante. O autor não tem uma concepção de infância na qual a criança representa o adulto miniaturizado, e sim o contrário. Nesta visão, a criança tem capacidade “de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando. As imagens de infância construídas pelo pensador são afirmações de sua potencialidade como sujeitos da história.” (Araújo, 2008, p. 6). Acredita-se, então, que a criança faz parte da humanidade, é também fruto de sua tradição cultural, além de ser capaz de recriá-la. Segundo Benjamin, as crianças têm a capacidade de falar tanto do seu mundo, como também do mundo adulto e da sociedade contemporânea.

Araújo (2008) esclarece-nos que Benjamin percebe, ao analisar os brinquedos, que através deles compreendemos como os adultos se colocam em relação ao mundo das crianças. Ainda nos diz que as crianças respondem aos brinquedos através do brincar, e de acordo com o seu uso, podem levar a uma mudança na sua funcionalidade. Assim, os brinquedos concebem traços da cultura na qual estão inseridos.

A autora Araújo (2008) ainda relata que Benjamin chama a atenção para os efeitos dos brinquedos “produzidos em série” e escreve: “(...) quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como instrumentos de brincar” (Benjamin, apud Araújo, p. 7). Desta forma, Araújo (2008) informa que Benjamin promove uma discussão com o foco na contextualização das crianças, de suas brincadeiras, de seus brinquedos no meio em que vivem:

(...) as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo. (Benjamin, apud Araújo, p. 7).

Flores (2012) ressalta que Benjamin enfoca as transformações do brinquedo a partir da industrialização, ponto do distanciamento entre as crianças e seus pais que, antes e até o século XIX, produziam juntos. Quanto mais a industrialização crescia, o brinquedo industrial se tornava forte, o que virava o seu formato original cada vez mais estranho às crianças e aos pais. O estilo e a beleza sempre foram conservados pela produção artesanal, entretanto a indústria, no século XVIII, incumbiu-se desse processo. Isso trouxe algumas modificações aos produtos e encareceu-os devido às múltiplas etapas da fabricação. Diversos artistas, com os avanços da Reforma na Europa, tiveram que substituir obras grandes por objetos de arte menores, com o intuito de decorar casas. O resultado deste acontecimento foi uma enorme propagação no mundo de coisas minúsculas, promovendo a alegria das crianças nas estantes de brinquedos e dos adultos nas salas. Para os últimos, uma junção de “arte, maravilhas e quinquilharias”, na expressão de Benjamin (1984, p. 68). Com o sucesso das quinquilharias de Nuremberg, houve o predomínio dos brinquedos alemães no mercado mundial. No início, os comerciantes especializados não eram responsáveis pela venda e a distribuição dos brinquedos. Os primeiros exportadores iniciaram, em Nuremberg, a comprar da indústria doméstica as mercadorias, para que fossem espalhadas em lojas pequenas. Apesar disso, veio à tona outra onda nas oficinas artesanais.

De acordo com Flores (2012), a simplicidade começava a ser a maneira de organização para os processos de produção dos brinquedos, assim mais uma questão de técnica e não de subjetividade das formas dos objetos. Diversos brinquedos artesanais, apesar disto, permaneceram com uma técnica refinada em um material precioso, a

exemplo das bonecas russas, que começaram a ser talhadas em madeira e utilizavam porcelana czarista.

Em meados do século XIX, Flores (2012) diz que o formato do brinquedo, considerado até então pouco importante, obteve um tamanho maior, provocando a perda do elemento discreto e agradável. A autora aborda que Benjamin esclarece que era uma fase de emancipação e, como o avanço da industrialização extraía o brinquedo do controle da família, causava estranheza aos adultos e às crianças. Flores (2012) ainda retrata a luta da indústria doméstica pela sua existência, entretanto, devido às poucas perspectivas de se estabelecer no mercado, tendeu para seu fim. A substituição dos materiais levou à queda da resistência e também da estética. Entretanto, é fato que as crianças, independente dos materiais, sempre tiveram potencial de construir os mais diversos brinquedos com a matérias simples. Como percebe Benjamin,

É ocioso ficar meditando febrilmente na produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que seriam apropriados às crianças. Desde o Iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil. (Benjamin apud Flores, p. 4).

Além disso, segundo Flores (2012), para Benjamin é impreciso conceber o conteúdo imaginário do brinquedo determinante da brincadeira quando, na verdade, a brincadeira determinaria o brinquedo. “Ao exemplificar, o filósofo explica que a bola, o arco, a roda eram impostos como objetos de culto e quando foram entregues à sorte da imaginação da criança, transformaram-se em brinquedo.” (Flores, 2012, p. 6).

Benjamin retrata um pouco mais sobre os efeitos dos brinquedos “produzidos em série” e escreve: “(...) quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como instrumentos de brincar” (Benjamin apud Flores, 1984, p. 70). Flores (1984) explicita a existência de outro

equivoco, segundo Benjamin, que é achar que as crianças, a partir das suas necessidades, determinam os brinquedos. “O chocalho, por exemplo, era pensado como função de acalmar o bebê enquanto que, na verdade, ele serviu à humanidade na defesa contra maus espíritos. Seguindo uma tradição, seria essa a origem do hábito do chocalho ser dado ao recém-nascido.” (Flores, 2012, p. 6).

Flores (2012), no que se refere ao jogo e à brincadeira, aborda que Benjamin nos mostra que o adulto vê essas atividades unicamente como uma imitação. Já para a criança, a repetição rege o mundo do brinquedo.

Porém, o ímpeto obscuro pelo “mais uma vez”, que alegria a criança sobremaneira, é o “além princípio do prazer” para Freud (apud Benjamin, 1984, p. 74). Explicando: “[...] toda e qualquer experiência mais profunda deseja, insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento de uma situação primordial da qual nasceu o impulso primeiro” (Freud, apud Benjamin, 1984, p. 74). Ocorre a modificação da experiência em hábito e na dinâmica da repetição está a essência da concepção da brincadeira e dos brinquedos para a cultura alemã. “[...] brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo” [...]” (idem, 1984, p. 64). Nossa primeira felicidade ou terror foram nossos hábitos, afirma o autor. Para a sociedade da época, a existência insuportável foi um dos motivos para o crescente interesse que os jogos e os brinquedos infantis passaram a despertar após o final da guerra. As outras razões se referem ao que os adultos imaginavam que seriam as exigências das crianças aos brinquedos. (Flores, 2012, p. 8).

Durante a leitura de Benjamin, de acordo com Flores (2012), um ponto importante que se nota é que jamais os adultos, sejam pedagogos, fabricantes ou literatos, conseguirão fazer uma correção eficaz do brinquedo, mas sim as crianças. Por ele, “jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar.” (Benjamin, apud Flores, p. 7). Para Flores (2012), desta forma, qualquer objeto quebrado, perdido ou reparado

durante as brincadeiras, transforma-se em um eficiente processo lúdico e o aspecto mais relevante para que uma brincadeira aconteça é que a criança estabeleça uma relação viva com as coisas. Assim, a autora aborda que a motivação para o brincar é intrínseca, pois a criança não recebe o brinquedo passivamente e, não pode ser dominada por quem está de fora. Brincar é uma atividade aprendida, mesmo sem a intenção de aprender.

1.4 O brinquedo na concepção de Gilles Brougère⁴

De acordo com Brougère (apud Correia, 2011), o pensamento que permeia a sociedade atualmente é fruto de um contexto histórico no qual as concepções de criança e de jogo foram sendo modificadas com o passar do tempo. Para ele, antigamente, a brincadeira era considerada algo fútil, que tinha o objetivo de recrear, distrair e alguns até julgavam-na nefasta. No entanto, o autor mostra que, no início do século XIX, houve uma alteração na concepção da criança e, por conseguinte, da brincadeira, causada pelo romantismo, o qual exaspera os comportamentos naturais da criança, atribuindo-lhes uma “verdade essencial”.

Segundo Correia (2011), Brougère afirma a existência de um pensamento de relacionar jogo e educação antes da revolução romântica, que pode ser visto de três modos principais. Primeiro, como recreação: o jogo é um relaxamento indispensável ao esforço geral, seja ele intelectual, físico ou escolar. Nesse contexto, o jogo é considerado como um repouso, em oposição ao trabalho, contrapõe-se ao sério e é visto como uma espécie de relaxamento, pelo fato de precisarmos de descanso. Em tal abordagem, o jogo não é valorizado em si mesmo. Ele surge como o paradigma do não-sério, conforme o fato de não podemos ser sempre sérios:

⁴ Gilles Brougère é filósofo, antropólogo, mestre de conferências e diretor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris-Norte. Realiza pesquisa com a temática do brinquedo e sobre as relações entre as brincadeiras, educação e a pedagogia pré-escolar. (Brougère, 1997, p. 110).

Por muito tempo, o lugar do jogo será limitado à recreação e ainda hoje o jogo pode se encontrar preso a esse espaço essencial à medida que influenciou muito, por suas limitações, a cultura lúdica da criança, a representação da oposição entre o tempo de aula e o jogo. A oposição entre recreação e ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade (Brougère, apud Correia, p. 3).

Correia (2011) retrata que, no segundo modo, o jogo é utilizado como artifício pedagógico: exercícios escolares recebem o aspecto do jogo para atrair o aluno. O jogo aparece como um suporte para fascinar a criança:

Essa maneira doce de transmitir as informações às crianças fará com que se assemelhem a um jogo e não a um trabalho, pois, nessa idade, é necessário enganá-las com chamarizes sedutores, já que ainda não podem compreender todo o fruto, todo o prestígio, todo o prazer que os estudos devem lhe proporcionar no futuro. (Erasmus, apud Brougère, 1998 a, p. 55).

Assim, por último, de acordo com Correia (2011), o jogo pode ser o lugar de uma educação física: o jogo como suporte de uma atividade física.

Brougère (apud Correia 2011) destaca que em uma época na qual o jogo era reservado à recreação e estava ligado ao dinheiro, privilegiá-lo demais seria correr um risco para o futuro da criança, a qual poderia se tornar um jogador, em um momento em que o jogo era visto como fútil. Assim, o conteúdo do jogo deveria ser fiscalizado pelo educador.

O autor, segundo Correia (2011), também mostra que a função que se confere ao jogo depende da representação que se tem da criança. Essa visão de criança, a qual era primeiramente negativa e frágil, poderá ser a base para uma visão positiva da criança no século XVII. A visão mais antiga concebia uma criança vista como um adulto em miniatura, como um ser passivo, incapaz de discernir o verdadeiro do falso. Entretanto, no século XVIII nasce a mudança dessa concepção usual da criança, assemelhando-a ao

selvagem de modo positivo, com base no mito do bom selvagem de Rousseau, que invoca a necessária menção a uma natureza infantil que não pode ter um valor negativo. Portanto, a referência da criança não é mais negativa, tornando-se uma referência positiva. A infância não é concebida mais como uma fase a qual se deve esquecer, mas transforma-se em um momento de perfeição lastimado para sempre. “A criança não é mais um adulto em miniatura, mas um adulto em germinação” (Brougère apud Correia, p. 3). Como criança, ela apresenta uma disposição natural em relação ao desenvolvimento intelectual, não é mais vista como uma tábula rasa, a qual o adulto deve manipular.

Segundo Correia (2011), com o início do romantismo, surgiu esse novo olhar que busca valorizar a infância e, por conseguinte, o jogo infantil. O jogo larga sua relação com a frivolidade para virar uma educação natural.

Correia (2011) diz que, para Brougère, ao final do século XIX, passa a existir novos discursos pedagógicos e novos discursos sobre o jogo. Os textos produzidos no período romântico acarretam marcas filosóficas, ideológicas ou literárias, contudo sem uma pretensão científica. Porém, essa pretensão surge aos poucos, a começar da influência da Biologia e da Antropologia, dando origem à psicologia infantil. Conforme o autor:

A psicologia infantil, constituindo-se sob suas diversas formas, tendo origem no pensamento romântico e na biologia ao mesmo tempo, apossou-se do jogo, justificando as intuições românticas, construindo uma ciência do jogo que torna totalmente natural esse fenômeno, ocultando sua dimensão social para fazer dele o lugar de uma expressão espontânea da criança. (Brougère, 1998 a, p. 98).

Nesse contexto, Correia (2011) afirma o nascimento da noção de jogo educativo, o qual se contrapõe aos jogos livres das crianças. Diversos discursos em torno do jogo assinalaram essa época, com o objetivo de agregar a sua presença ao educativo e “adaptar o jogo às necessidades de uma pedagogia que rejeita o jogo espontâneo da

criança” (Brougère, apud Correia, p. 4). O foco seria escolher jogos dirigidos, com objetivos pedagógicos determinados.

O termo “jogo educativo”, segundo Correia (2011), surge como um exercício, uma atividade escolar que ganha ares de jogo e é criada em um contexto teórico que distingue um valor educativo ao jogo enquanto tal, porém continua a ser totalmente dominada pelo adulto. Durante o tempo em que o jogo livre da criança permanece no lugar de recreação, em poucos casos ele é considerado como algo que propicia a contribuição positiva à tarefa educativa.

Araújo (2008) relata que Brougère (2004), em seus estudos, comenta sobre o uso dos brinquedos pelas crianças. As produções culturais das crianças, devido ao mundo globalizado, vivenciam novas formas de idealizar as relações entre as produções e também do uso dos brinquedos, os quais não deixam de estar relacionados a um contexto cultural específico de consumo.

O mundo globalizado traz novas relações entre o brinquedo e a cultura infantil contemporânea, que está amplamente relacionada à mídia e ao capitalismo mundial. O autor utiliza a expressão “cultura comum internacional”. É fato que as crianças não brincam exclusivamente com os brinquedos industrializados, porém é difícil que escapem totalmente deles. Mais do que criticá-los, é importante compreender os usos que as crianças fazem destes brinquedos ao brincarem. Os brinquedos, que estão ligados às transformações do mundo, participam da construção da infância, que é vivida diferentemente conforme a época, cultura e classe social. O lugar que o brinquedo ocupa depende do lugar que a criança ocupa na sociedade. Observa-se que esse lugar da criança vem tendo destaque pelo mercado consumidor, que a considera uma consumidora em potencial. Sendo a criança o destinatário legítimo do brinquedo, este vem ocupando um lugar de destaque, muitas vezes sendo mais valorizado que a própria brincadeira da criança. (Araújo, 2008, p. 5).

Álvares (2011) refere que o brinquedo, para Brougère (1997), é uma das fontes que a criança usa para aprender os códigos culturais

do mundo que a cerca, tal qual se refere tanto às questões da realidade da criança, como do seu mundo de imaginação e fantasia.

Álvares (2011) diz que, ao estudar a função do brinquedo, Brougère (2004) prevê que esse material produz, através de uma complexa tessitura de imagens e ações inscritas, uma rede de significados para a ação. “Para ele, essa é a particularidade do brinquedo em relação às outras representações que são vistas ou lidas, as quais não estimulam uma ação. Ele considera que essa é a diferença entre um programa de televisão e um jogo de vídeo, forma digitalizada do brinquedo.” (Álvares, 2011, p. 31).

Segundo o pesquisador, de acordo com Álvares (2011), o brinquedo coloca à disponibilidade da criança as possíveis ações que a simples percepção possibilitará ativar. Além de se apresentar como um objeto cultural, o qual para cumprir seu objetivo deve significar alguma coisa, que será reconquistada e analisada por aquele que irá brincar.

Segundo Álvares (2011), Brougère (2004) acredita, porém, que o brinquedo não é classificado em uma função precisa. Primeiramente, ele é um objeto sólido que a criança pode usar livremente, sem correspondência com as regras do jogo, ou com uma causa de uso de outra natureza.

Álvares (2011) ainda nos diz que

Brougère enfatiza também que o brinquedo influencia e estrutura a cultura lúdica da criança, tanto em nível das condutas lúdicas quanto dos conteúdos simbólicos. Na sua perspectiva o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que insinua a realidade. (p. 33).

Por serem objetos específicos, segundo Álvares (2011), os brinquedos, sendo mediadores, tornam-se vetores importantes no processo de interação social da criança, já que a conduzem a alguns conteúdos simbólicos, imagens e representações criadas pela sociedade em que está inserida. Conforme o autor,

Através do brinquedo, a criança constrói suas relações com o objeto, relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desestruturação, que constituem na mesma proporção os esquemas que ela reproduzirá com outros objetos na sua vida futura (Brougère, apud Álvares, p. 37).

Os brinquedos, de acordo com Brougère,

possuem duas definições que são: em relação à brincadeira ou em relação a uma representação social. Quando ela é em relação à brincadeira, o brinquedo age como suporte na brincadeira, podendo ser um objeto manufaturado ou construído por aquele que brinca, com o auxílio de sucata, ou outros objetos, tendo valor lúdico somente no tempo da brincadeira, em suma, é um objeto adaptado. (Brougère apud Souza, p. 30).

Para Souza (2009), o brinquedo que possui representação social é aquele que tem um caráter específico, como no caso dos brinquedos industrializados ou artesanais, conhecidos por traços intrínsecos pelo seu consumidor em potencial. Este brinquedo leva às crianças traços culturais da sociedade em que está inserido. Brougère alega que “esse brinquedo pode ser considerado como uma ‘mídia’ que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca”. (Brougère, apud Souza, 2009).

Flores (2012) enfoca que Brougère (1998) também aborda a comunicação, composta de uma linguagem característica fundamentada em um combinado entre os que brincam para que a atividade possa ocorrer. O jogo ou a brincadeira implica interpretação, sucessão de decisões e comunicação. Quando brincam, as crianças criam um sistema de regras que se prolonga, enquanto a brincadeira ocorre.

Trata-se de um repertório rico do ponto de vista linguístico, e por isso ganha em organização, direção e abre novos horizontes. Brincando, a criança busca saídas para situações reais difíceis,

fazendo da atividade um espaço de flexibilidade, inovação e criação. Por ser um espaço social, a brincadeira confere um caráter formador da subjetividade do sujeito. (Flores, 2012, p. 8).

A brincadeira compreendida em uma visão livre ou sob a forma de jogo com regras, segundo Alves e Gnoato (2003), tem uma função simbólica e funcional. Os autores ainda retratam que, para Brougère (1997), o valor simbólico é quando elas se fundem. Ainda na visão deste autor, a brincadeira só vive na possibilidade e liberdade que a criança tem de iniciativa, opinião dividida por Vygotsky, que crê na atividade imaginária como elemento de diferenciação do brincar em relação a outras atividades realizadas pela criança.

1.5 A importância dos brinquedos e do brincar para a educação infantil

O jogo, a brincadeira e o brinquedo são partes importantes da vida da maioria das crianças. Quando se fala em brinquedos, podemos nos referir, principalmente, ao seu aspecto lúdico, já que “(...) são fonte de magia, entusiasmo, emoção, prazer e aprender, pois brincar elimina o estresse, aumenta a criatividade e a sensibilidade e estimula a sociabilidade (...)” (Artoni, 2003. p. 28). Nesta perspectiva, alguns brinquedos permitem às crianças se divertirem enquanto, ao mesmo tempo, ensinam-lhes sobre um dado assunto. Os brinquedos, muitas vezes, ajudam no desenvolvimento da vida social da criança, especialmente aqueles usados em jogos cooperativos.

Santos (2002) relata, em seus estudos, o significado da palavra ludicidade que vem do latim *ludus* e significa brincar. Desta forma, Santos menciona a ludicidade como sendo:

(...) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e

cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento. (Santos, 2002, p. 12).

Verifica-se, então, que os brinquedos estão inseridos no contexto escolar como uma importante ferramenta para as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem e, portanto, são cada vez mais investigados e analisados por diversos autores.

Kishimoto (2008) observa que o brinquedo contém o mundo real da criança com seus valores, modos de pensar e agir. A autora acredita que o brinquedo contém também o imaginário do criador do objeto. Nas suas palavras:

Brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. (Kishimoto, 2008, p. 18).

Os brinquedos são essenciais para a educação e evolução da criança por oportunizarem o desenvolvimento simbólico. Além de estimular a imaginação, autoestima e a capacidade de raciocínio. Desta forma, Carvalho (1992) explicita que:

(...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante. (Carvalho, 1992, p. 14).

Com isso, o brincar vai ganhando forças no processo de aprendizagem da criança. Esse ato é uma necessidade básica e um direito de todos, como explicita a Declaração de Direitos das Crianças – ONU (20/11/1959). Através do brincar, a criança

expressa seus atos sociais e exterioriza o que está sentindo ou necessitando. Dessa forma, é brincando que a criança usa a sua imaginação e libera seus desejos mais íntimos. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (Winnicott, 1975).

Assim, o brincar não é somente brincar. É algo sério, pois faz parte da cultura da criança e também de seus direitos. Desta forma, Winnicott (1975) afirma

que a brincadeira é a melhor maneira da criança comunicar-se, ou seja, um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. Brincando, a criança aprende sobre o mundo que a cerca e tem a oportunidade de procurar a melhor forma de integrar-se a esse mundo que já encontra pronto ao nascer. (Winnicott, 1975 p. 78).

Para Oliveira (1997), o brincar não é somente recrear. É uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, porque é através do brincar que a criança consegue progredir suas habilidades e desenvolver as áreas da personalidade.

Almeida e Shigunov (2000) debatem o brincar como uma faculdade inerente ao ser humano e que pode ser entendida por crianças e/ou adultos necessitando de concentração durante certo período de tempo, a qual muda conforme a faixa etária e o desenvolvimento em que se encontra.

O brincar é normalmente elucidado como uma atividade que possui a finalidade de diversão e não de sobrevivência, ao passo que a simulação abrange uma realidade que se sobrepõe a outra, mantendo uma coisa frente a outra para encobri-la, disfarçá-la ou protegê-la. (Lillard apud Bomtempo, 1996). Para o autor, o brincar é uma atividade livre e espontânea, que é responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo.

O brincar constitui parte do nosso cotidiano e é uma necessidade do ser humano, independente de idade, nível social e suas crenças. (Kishimoto, 1997).

Segundo Kishimoto (apud Gomes e Castro, 2010): o brincar e o jogo têm relação com o sonho, a imaginação, o pensamento e o símbolo. A autora acredita que o homem é um ser simbólico, o qual é capaz de construir coletivamente e a ação de pensar está diretamente relacionada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade. A autora “vê o jogar como gênese da “metáfora” humana. Ou, talvez, aquilo que nos torna realmente humanos”. (Gomes e Castro, 2010, p. 2).

Nesse sentido, de acordo com Gomes e Castro (2010), o brincar contribui no desenvolvimento infantil e, além disso, possibilita às crianças conhecerem a realidade vivida através dos momentos lúdicos. Assim,

Se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brincar desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. (Kishimoto, 1999, p. 36).

Desta forma, o brincar está dentro da cultura e mostra uma prática que constitui um saber em que cotidianamente a criança está inserida. “Dessa forma: brincar, cultura e conhecimento constituem-se em eixos de aprendizagem e de sociabilidade. Onde a autonomia e a forma de se relacionar com o mundo e no mundo fazem, através da relação com o outro e com os elementos da cultura ao qual pertencem”. (Gomes e Castro, 2010, p. 9)

“A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (Kishimoto, 2002, p. 139). Kishimoto nota que o brincar era considerado uma atividade contrária ao que é sério, isto é, acreditava-se que a brincadeira poderia ser uma prática que possibilitasse às crianças um

repertório de informações e experiências. (Kishimoto apud Pontes e Alencar, 2012)

Pontes e Alencar (2012) afirmam, por meio de estudos, pesquisas e reflexões, que o brincar passou a ser definido como uma atividade que possibilita à criança compreender o mundo ao mesmo tempo em que começa a reproduzi-lo e vivenciá-lo em suas situações lúdicas. Os autores ainda apontam que

Kishimoto (2002) defende que o brincar é uma atividade livre, mas para que essa liberdade seja desenvolvida é essencial que tenhamos a clareza que é fundamental oferecer possibilidades de ação, e essa prática não ocorre com demissão do adulto, mas pelas oportunidades que forem oferecidas.

Ainda de acordo com Kishimoto, o brincar é considerado com um espaço explorável, pois, quando brinca, a criança corre, anda, conversa, pula, derruba etc. (apud Pontes e Alencar, 2012). Através das brincadeiras, temos novas descobertas e isso se torna um exercício importante para o desenvolvimento infantil. As crianças têm a possibilidade de realizar diversas experiências e desenvolverem várias aprendizagens, pois conseguem explorar, além de solucionarem problemas. Em situações cotidianas, as crianças jamais teriam esta experiência, já que existiria o medo de errar e, quando estão brincando, não há medo e nem se preocupam com o que vão encontrar no resultado. “O brincar torna o ensino e aprendizagem como atividades significativas, visto que à medida que a criança vai realizando diversas brincadeiras, experimenta e vive momentos significantes de descobertas.” (Pontes e Alencar, 2012, p. 8).

Pontes e Alencar (2012) relatam um pouco sobre a brincadeira de faz de conta na visão de Kishimoto (2002). As autoras acreditam que esse tipo de brincadeira é um exercício que desenvolve muito a imaginação infantil, permitindo nessa fase de vida adquirir vários conhecimentos.

A criança tem a oportunidade de imaginar, criar, socializar-se com outras crianças, pois a brincadeira é a ação que a criança desempenha ao mergulhar no mundo mágico do lúdico, contribuindo na construção do conhecimento infantil. Esta atividade lúdica que é o brincar é muito positiva para o desenvolvimento integral infantil, uma vez que leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação, esse processo traz efeitos positivos aos aspectos: corporal, moral e social. (Pontes e Alencar, 2012, p. 9).

De acordo com Pontes e Alencar (2012), ao permitirmos que a criança brinque dentro do ambiente escolar, ela tem a chance de construir representações cognitivas, ter desenvolvimento motor e, através das interações experienciadas, desenvolverem a socialização.

Pontes e Alencar (2012) acreditam que

as brincadeiras realizam duas funções importantíssimas: a lúdica que propicia diversão, prazer e a educativa que permite a construção de conhecimentos, mas para isso acontecer é necessário que o adulto propicie espaço e tempo para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia, ou seja, criar novas relações entre situações no pensamento e situações reais. (Pontes e Alencar, 2012, p. 9).

A brincadeira, portanto, está longe de ser uma mera diversão. Precisa ter espaço e tempo na vida das crianças. O brincar é uma atividade complexa e permite que a criança tenha um processo de aprendizagem, pois quando brincamos, há a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. Ao brincar, a criança sente-se livre para fantasiar, cria situações-problema e torna-se, assim, dona do seu próprio mundo. O brincar é um potencializar da criatividade da criança, sendo que

nas brincadeiras, a criança é colocada diante de desafios para além de seu comportamento diário, pode levantar hipóteses para tentar solucionar problemas propostos pelos adultos e pela realidade em que está inserida. Desenvolve sua imaginação, constrói relações reais e elabora regras de organização e convivência, construindo assim

uma consciência da realidade, vivenciando uma possibilidade para modificá-la. (Ventura, 2010, p. 6).

Por isso, é necessário que o educador infantil esteja consciente do seu papel na brincadeira, do valor dos brinquedos e jogos como ferramentas para a aprendizagem das crianças. Dessa forma, o professor deve propiciar ambientes adequados e arejados; além de, oportunizar situações diferenciadas, prazerosas e seguras, que estimulem e motivem a brincadeira.

1.6 A Polissemia dos termos

A discriminação dos termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira” nem sempre é clara e, na nossa cultura, eles têm sido usados como termos inter-relacionados. Bomtempo e Hussein (1986) e Kishimoto (1994) exemplificam que, no Brasil, o termo “brinquedo”, de acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986), pode significar de maneira indistinta “objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças; brincadeira”. É importante destacar a falta de diferenciação entre objeto e ação relacionada ao termo.

Com o intuito de analisar o termo “jogo”, Brougère (1998) e Henriot (1983 e 1989) esclarecem que não se trata de falar o que é jogo, mas de entender em que método este vocábulo é utilizado. A própria ideia que se tem de jogo muda de acordo com culturas, autores e épocas, uma vez que a forma como esta palavra é utilizada e os motivos dessa utilização são igualmente diferentes nesses aspectos.

Segundo Silva (2003), esses estudiosos afirmam que, diante da ausência de uma única definição que inclua todos os fenômenos considerados como jogo, o termo precisa ser investigado no contexto social e cultural em que está sendo inserido e sob a lógica na qual se explica o termo numa certa realidade social.

De acordo com Brougère (1998), na ausência de uma definição rigorosa sobre jogo, o termo é empregado e compreendido como “atividade lúdica”. Além de que Brougère (1997 e 1998) e Henriot

(1983 e 1989) apontam cinco características que permitem identificar a situação lúdica, o jogo.

A primeira característica, segundo Silva (2003), define a brincadeira como uma atividade que admite uma comunicação específica, intitulada metacomunicação, conforme mostrado primeiramente por Bateson (1977). Esta comunicação assinala que se trata de uma brincadeira, situação na qual as ações imediatas e os objetos são modificados de acordo com as circunstâncias. "A brincadeira supõe, portanto, a capacidade de considerar uma ação de um modo diferente, porque o parceiro em potencial lhe terá dado um valor de comunicação particular (...)" (Brougère, apud Silva, p. 10).

De acordo com Silva (2003), a segunda característica concebe que o jogo está adentrado em um sistema de regras, as quais estão presentes independentemente de quem brinca. Elas são construídas no decorrer do jogo e só valem quando são aceitas por todos aqueles que jogam, no transcorrer desta situação.

Conforme Silva (2003), nesse contexto, encontra-se a terceira característica: a decisão. O jogo torna-se um espaço de decisão, a qual está relacionada à liberdade de ação, ao desejo de se relacionar com o outro e ao desejo pessoal.

A quarta característica da situação lúdica é a dissociação de consequências normais na realização de um ato. As ações elaboradas durante o jogo, e pelo jogo, só influenciam no jogo, e não nas atividades que lhe são externas, como as da vida cotidiana.

Por fim, Silva (2003) ainda nos comunica que o jogo é sempre um universo de incerteza. Tanto o objetivo como os resultados finais desta atividade são sempre imprevisíveis e desconhecidos. "Jogar é não saber o resultado, mesmo quando se tenha preparado seu itinerário e calculado seus efeitos" (Silva, 2003, p. 10).

Além disso, a autora informa que para Brougère,

o jogo pode ser visto como um objeto que tem regras e que possui uma função específica. O brinquedo não parece ter uma função definida, é um objeto que apresenta um expressivo valor simbólico, objeto infantil

distinto e específico, cuja função parece vaga. Ele afirma ainda que a função do brinquedo é a brincadeira. (Silva, 2003, p. 13).

Neste contexto, Silva (2003) explica que Brougère (1997) mostra que o jogo e o brinquedo podem ser estudados de modo diferente quanto à significação e à função. É necessário considerar os dois pólos existentes no universo dos objetos lúdicos. O pólo do jogo, onde o domínio da função faz-se mais presente e o do brinquedo, em que o domínio é simbólico.

Em relação ao brincar, de acordo com Silva (2003), sabe-se que ele envolve, em geral, o emprego de diversos brinquedos materiais e jogos. De acordo com a autora, Brougère (1992) descreve que “os brinquedos construídos especialmente para a criança só têm sentido lúdico quando se tornam suportes da brincadeira. É a função lúdica que dá estatuto de brinquedo ao objeto.” (Silva, 2003, p. 10).

A autora expõe que

Ainda de acordo com Brougère (1997), é na situação da brincadeira que o brinquedo é mais utilizado. Ele não condiciona as ações da criança, mas oferece um suporte determinado, que ganhará diferentes significados durante a brincadeira. O brinquedo é um objeto cultural, portador de significados e representações, como muitos objetos construídos pelo homem. (Silva, 2003, p. 11).

Silva (2003) afirma que Kishimoto (1994), ao admitir a dependência do significado dos termos aqui elencados à época, ao contexto social e à cultura, recomenda as seguintes definições: “o brinquedo como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto como as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira).” (Silva, 2003, p. 11).

Neste trabalho, adotamos o brincar como a atividade lúdica pela qual a criança aprofunda o seu ser e, por meio da sua ação, confronta-se com o mundo adulto. Com o brincar, a criança vivencia e experiencia novas brincadeiras, estabelece relações e cria

algumas representações e, assim, consegue construir conhecimentos.

Desta forma, a brincadeira é a ação de brincar. É uma atividade privilegiada na Educação Infantil que permite às crianças compreenderem o mundo em que se encontram, além de propiciar aprendizagens em níveis mais complexos através de sua própria ação. Isto ocorre por meio das situações imaginárias que a criança vivencia ao brincar tanto no ambiente escolar, como em outros espaços.

Portanto, para este estudo, o brinquedo é qualquer tipo de material que assessora e dá suporte à brincadeira e intermedia a imaginação infantil, além da interação das crianças com a sociedade, com o seu mundo lúdico e também entre elas mesmas. Assim, é qualquer material que, ao ser utilizado pela criança, “ganha vida”.

Após os apontamentos e contribuições que esses autores trazem sobre a importância do brinquedo e do brincar para a Educação Infantil, tomaremos os conceitos discutidos por Vygotsky acerca do brincar e do brinquedo para nortearmos as discussões realizadas nesta pesquisa e cumprirmos com os objetivos propostos.

2. MICHEL FOUCAULT, O PODER E A DISCIPLINA

A fábrica, a escola, a prisão ou os hospitais têm por objetivo vincular os indivíduos ao processo de produção; trata-se de garantir a produção em função de uma norma determinada (Foucault).

O objetivo deste capítulo é compreender a lógica e verificar o funcionamento da sociedade disciplinar referida por Michel Foucault.

Visto que a obra de Foucault é vasta e abrangente para tratar de tantas problemáticas da educação escolar, escolhemos, nesta pesquisa, aprofundarmo-nos no que Foucault apresenta acerca da sociedade disciplinar. Este aprofundamento nos permitirá um foco no nosso objeto de pesquisa, possibilitando a base e o aporte teórico para a nossa discussão de dados. Assim, dialogaremos sobre a biografia do autor em questão; faremos uma explanação sobre a sociedade disciplinar foucaultiana; e, por fim, apresentaremos alguns pontos que nos permitem relacionar a escola, o brinquedo e Michel Foucault.

2.1 Quem foi Michel Foucault?

Paul-Michel Foucault nasceu em 15 de outubro de 1926, na cidade provinciana de Poitiers, localizada a 300 km de Paris. Habilitou-se em filosofia e psicologia, em 1948 e 1949, respectivamente. Lecionou nas Universidades de Vincennes e Clermont - Ferrand, alternando com períodos em que foi adido cultural em Uppsala (Suécia e Varsóvia - Polônia). Defendeu em 1960 sua tese de doutorado, na Sorbonne. Foi um importante catedrático e professor da cadeira de História dos Sistemas de Pensamento no Collège de France, de 1970 a 1984. Suas ideias notáveis discutem a

questão do poder e a sociedade disciplinar, sendo seu pensamento influenciado por Althusser, Heidegger e Nietzsche, dentre outros. (Eizirik, 2005; Medrano, 2005; Azevedo, 2005).

Michel Foucault foi conceituado como brilhante em uma geração de outras personalidades e muitos companheiros de estudos como Paul Veyne e Pierre Bourdieu, e os amigos Gilles Deleuze, Pierre Boulez e Roland Barthes. Teve como seus professores Georges Dumézil, Maurice Merleau-Ponty, Jean Hyppolite, Louis Althusser e Georges Canguilhem. Morreu em 25 de junho de 1984 e era um dos pensadores mais famosos do mundo. Faleceu aos 57 anos, de Aids, em um tempo em que a doença era rapidamente mortal. O vírus foi descoberto dois anos antes de sua morte por Luc Montagnier, um pesquisador que era discípulo de seu pai. (Molina, 1999).

Molina (1999) ainda nos relata que não foi fácil para Michel: filho, neto e bisneto de médicos, dizer a seu pai que não iria continuar a tradição familiar. Aos onze anos, anunciou que queria ser professor de história e surpreendeu os mais velhos que davam por certo que ele seria cirurgião.

Evidentemente, seu pensamento influenciou muitos teóricos de seu tempo. Foucault participou do movimento historiográfico nomeado Escola dos Annales em sua terceira geração, na qual havia a presença de ilustres historiadores, como Peter Burke, Jacques Le Goff, Philippe Ariès e Pierre Nora. Essa terceira geração dos Annales foi comandada por Le Goff e ficou conhecida como Nova História, conforme a qual toda a atividade humana é vista como uma história, porém ainda em uma perspectiva de continuidade. A nova história opõe a composição da História como narrativa, enriquece os documentos oficiais como fonte básica e declara as intenções individuais e as motivações como características explicativas para os eventos históricos, mantendo a velha crença na objetividade. A originalidade e revolução conceitual construída por Foucault surgiu da compreensão de uma história problema em sua descontinuidade (cf. Burke, 1997).

De acordo com Cacicano e Silva (2012), a obra de Foucault percorreu livremente entre os campos dos saberes. Ele tinha como objetivo conhecer o sujeito, e suas pesquisas procuravam responder: Como, quando e por que os sujeitos são constituídos? A educação, entretanto, não foi o foco de suas pesquisas. O que nos instiga a perguntar: Como fazer a articulação entre Foucault e a educação? Temos o conhecimento de que qualquer pedagogia tem como elemento central o sujeito e é nesse aspecto que se introduz os estudos de Foucault. É em uma análise minuciosa do sujeito que Foucault exprime uma nova perspectiva para a educação.

2.1.1. Alguns pensadores: a infância e Michel Foucault

No campo da infância e da educação infantil no Brasil, alguns pensadores tratam essas discussões a partir dos pressupostos foucaultianos. Abordaremos brevemente, nesse tópico, alguns destes autores.

Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) analisam a infância como uma experiência que pode ou não cruzar os adultos, da mesma forma com as crianças.

A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer e da invenção. Desse modo, defender a idéia de infância como experiência é resistir ao tempo que o poder e o capital impõem ao funcionamento da vida, pois é disso que se trata: o capital gerencia a vida e utiliza estratégias de poder para submeter a todos no interior de uma lógica na qual estamos inseridos e que aboliu as fronteiras, sejam essas globais ou locais, como, por exemplo, trabalho e lazer. (Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues, 2009, p. 180).

Desta forma, esses autores debatem um pouco mais em seus estudos a noção de criança e infância. Abordam que possuem conceitos que têm sido configurados como unívocos, pois se considera juridicamente criança toda pessoa na faixa etária entre 0 e 12 anos. A infância, por sua vez, tem sido construída como um bolsão de sentidos que se sobrepõem a todas as crianças. “Trata-se, então, de um conjunto de sentidos normativos que, de maneira geral, prescrevem o seu brincar, o seu tempo, a sua sociabilidade, a estética, a higiene, os hábitos, etc. e enfatizam o caráter disciplinar do que é ser criança.”. (Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues, 2009, p. 193).

Segundo Abramowicz e Oliveira (2010) criança e a infância não são ideias novas. Há várias mudanças nestes conceitos. As autoras retratam algumas, como “No século XIX muda a visão da infância que passa a ter um olhar médico”, “a concepção biológica sobre a criança pasteuriza, assepsia, esteriliza, mede, esquadrinha, normatiza e normaliza a criança e prescreve uma infância” e “a psicologia medirá a inteligência, prescreverá o desenvolvimento, dividirá as crianças por idade, por capacidade mental, elaborará *standarts* para observar etapa por etapa da infância até a adolescência.”

Os pedagogos e os primeiros socialistas do século XIX indicaram o trabalho e a educação como suportes da humanidade. “A criança será educada no interior do que é ter uma infância, mas na direção de se tornar um adulto que se constituirá em um povo e uma nação.” (Abramowicz e Oliveira, 2010, p. 40 e 41). E, a partir de 1980, a Sociologia da Infância surgirá com o intuito de roubar este campo da Psicologia e da Medicina e propor algumas reflexões sobre a criança e a infância com outros aportes de referências, além de buscar debater o que é ser criança e ter uma infância.

Moruzzi (2012) em sua tese de doutoramento “A Pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância” propõe-se a levantar e analisar as diferentes práticas que produziram a infância moderna e parte das considerações feitas por Michel Foucault. A autora vê a infância como uma invenção, uma fabricação da modernidade, que é construída nas redes de

poderes e saberes, desta forma, compreende a infância como “um dispositivo histórico do poder”. (MORUZZI, 2012, p. 8).

De acordo com Abramowicz e Oliveira (2010),

A partir da Sociologia da Infância, a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores da homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.) tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças. (Abramowicz e Oliveira, 2010, p. 43).

Resende (2010) nos fala sobre a conformação da infância. Para ele, a engrenagem escolar coloca em funcionamento uma série de mecanismos disciplinares, que acabam por produzir este efeito. “A organização pedagógica faz o tempo e o espaço se articularem de forma meticulosamente calculada, o que possibilita o controle das atividades, compondo o dispositivo escolar moderno atravessado por mecanismos científico-disciplinares.” (RESENDE, 2010, p. 250).

Resende (2010) nos diz ainda que para Foucault há a construção de

uma pedagogia analítica, detalhista, cheia de minúcias, na qual se escande a matéria de ensino, dos mais simples aos mais complexos elementos, assim como se hierarquiza cada fase do progresso e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, elevando ao máximo possível o número de níveis. De maneira que o tempo é gerido para que seja útil, sendo esse tempo que se instala na escola, para sua utilização, um tempo linear, diretamente articulado pelo poder da disciplina. (Resende, 2010, p. 250).

Assim, pensar como a infância é formada, além da sua construção histórica nos diz sobre como ela é construída no

contexto da Modernidade. “E, neste sentido, pensar com Foucault faz ver o que se está fazendo da infância e com a infância em nosso tempo presente.” (Resende, 2010, p. 252).

Desta forma, ao contemplarmos as discussões realizadas por esses pensadores acerca da infância, tendo como aporte teórico Michel Foucault, confirmamos mais uma vez o quanto essas discussões são ricas e estão cada vez mais presentes nos estudos sobre a Educação.

2.2 A noção de poder em Foucault

Moura (2010) explicita que Foucault, em *A verdade e as formas jurídicas* (2003b), apresenta que doravante a Idade Clássica, expandiram-se novos mecanismos de poder nas sociedades ocidentais, pautados na disciplina dos corpos e no controle das populações. A vida na episteme moderna e o surgimento das ciências do homem levam ao desenvolvimento desses mecanismos. “A constituição de novos campos de saber relacionados ao homem e à vida é um processo simultâneo à constituição de um novo tipo de poder, cujo objetivo é a produção de corpos dóceis e úteis, o poder disciplinar.” (Moura, 2010, p. 41).

De acordo com Moura (2010), Foucault não se preocupa com a elaboração de uma teoria do poder, já que concebe uma teoria menos como um instrumento de conhecimento do que como um conceito com uma função de poder (Maia, 1995). Quando se menciona de forma organizada esse conceito, utiliza-se termos como “precauções metodológicas” ou “regras”, nunca “teorias”.

Segundo Neto (2007), cabe destacar que Foucault não possui uma teoria geral do poder a-histórica, tendo a possibilidade de ser aplicada a todas as relações de poder existentes na sociedade, em qualquer contexto. De maneira oposta, ele não planeja criar uma teoria geral e globalizante, mas sim elaborar uma analítica de poder capaz de cumprir com o seu funcionamento local, em épocas determinadas e em campos e discursos específicos. Como ele aponta: “O que está em jogo nas investigações que virão a seguir é

dirigirmos menos para uma ‘teoria’ do poder que para uma ‘analítica’ do poder: para uma definição do domínio específico formado pelas relações de poder e determinação dos instrumentos que permitam analisá-lo” (Foucault, 1979a, p. 80).

Com base em Neto (2007), a visão adotada pela analítica do poder evidencia um raciocínio com âmbito mais fechado a respeito desta problemática, esquivando de determinadas questões, como sobre a origem do poder, e admitindo uma perspectiva eminentemente descritiva, com o intuito de explicitar e identificar os diferentes mecanismos, estratégias empregadas e táticas, assim como a forma de funcionamento das relações de poder em sociedade. Como acentua em *Vigiar e punir*:

(...) o problema não é de constituir uma teoria do poder que teria como função refazer o que um Boulainvilliers ou Rousseau queriam fazer. Todos os dois partem de um estágio originário em que todos os homens são iguais, e depois o que acontece? Invasão histórica para um, acontecimento mítico para outro, mas sempre aparece a idéia de que, a partir de um momento, as pessoas não tiveram mais direitos e surgiu o poder. Se o objetivo for construir uma teoria do poder, haverá sempre a necessidade de considerá-lo como algo que surgiu em um determinado momento, de que se deveria fazer a gênese e depois a dedução. Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica do poder. (Foucault apud Neto, p. 10).

Segundo Moura (2010), a análise foucaultiana não foca o poder no Estado, todavia o desloca, ao perceber na sociedade atual uma série de relações de forças que não podem ser investigadas em termos de imposição de uma lei, soberania e proibição. Conquanto o Estado execute uma função política estratégica, “as relações de poder encontram-se dispersas e pulverizadas em todas as dimensões sociais, das relações homem-mulher às relações escolares, religiosas ou de saúde.” (Moura, 2010, p. 42).

León (2002) apresenta-nos que a pesquisa de Foucault determina uma mudança em relação ao Estado ao assinalar a existência de uma série de relações de poder na sociedade atual que se dispõe fora do Estado e não podem de nenhuma forma ser exploradas em termos de soberania, de imposição de uma lei ou de proibição. Eis que: “entre cada ponto do corpo social, entre homem e mulher, entre membros de uma família, (...) entre cada um que sabe e cada um que não sabe, existem relações de poder” (Foucault, apud León, p. 18). Essas relações, evidentemente, não podem ser notadas como projeções do poder do Estado. Conseguir trabalhar com estas relações é uma das aflições desta analítica, porque sem compreendê-las dificilmente se poderá mudar o jogo do poder na sociedade. Porém, não se abandona o papel do Estado, simplesmente este papel é despreendido em relação às análises tradicionais. Como esclarece:

Situar o problema em termos de Estado significa continuar situando-o em termos de soberano e soberania, o que quer dizer, em termos do Direito. Descrever todos esses fenômenos do poder como dependentes do aparato estatal significa compreendê-los como essencialmente repressivos: o exército como poder de morte, polícia e justiça como instâncias punitivas, etc. Eu não quero dizer que o Estado não é importante; o que quero dizer é que as relações de poder, e, conseqüentemente, sua análise se estendem além dos limites do Estado. Em dois sentidos: em primeiro lugar porque o Estado, com toda a onipotência do seu aparato, está longe de ser capaz de ocupar todo o campo de reais relações de poder, e principalmente porque o Estado apenas pode operar com base em outras relações de poder já existentes. O Estado é a superestrutura em relação a toda uma série de redes de poder que investem o corpo, sexualidade, família, parentesco, conhecimento, tecnologia e etc. (Foucault apud León, p. 18-19).

Segundo Neto (2007), um segundo ponto, mais uma vez em relação ao Estado, reside na realidade do abandono de qualquer modelo centralizador. Ou seja, o poder não deve ser refletido como

basicamente emitido de um ponto (em geral, assinalado com o Estado). Deve-se ter, portanto, na procura de um entendimento da dinâmica das relações de poder, a ideia de uma rede. Rede esta que atravessa todo o corpo social, integrando e articulando os diferentes pontos de poder, como a escola, o asilo, a prisão, o hospital, o Estado, a vila operária, a família e a fábrica que se ajudam uns aos outros.

2.3 Sociedade disciplinar de Michel Foucault

Foucault, por meio de uma análise das instituições histórica e inovadora, viu no exército, nas fábricas, nas prisões, nos asilos e nas escolas da Idade Moderna, atitudes de vigilância e adestramento do corpo e da mente do sujeito, surgindo então a concepção do homem como um objeto capaz de ser moldado, dando às instituições a possibilidade de modificá-lo. Para esse autor, o corpo, nestas instituições, é visto como um objeto, capaz de ser domesticado, “adestrado” a partir de normas e punições, para que todos exerçam suas tarefas como bons cidadãos, evitando infringir as normas estabelecidas pelo Poder.

É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. (Foucault, 1999, p. 42)

Michel Foucault aborda que na Época Clássica, o corpo foi descoberto como fonte inesgotável de poder. “Corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (Foucault, 2010, p. 132). O corpo se torna, para Foucault, objeto e alvo de poder.

O dispositivo disciplinar tem como um dos seus objetivos fabricar corpos dóceis. Os corpos, para Foucault, em toda sociedade, estão presos no interior de poderes que lhes impõem limitações, proibições ou obrigações:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade, são os que podemos chamar as ‘disciplinas’ [...] O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (Foucault, 2002a, p. 118-9).

Esta anatomia política foi se construindo aos poucos, resultado de uma multiplicidade de processos, e pode ser encontrada funcionando nos conventos, prisões, exércitos, nas escolas e hospitais.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política, que é também uma mecânica do poder, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis (Foucault, 2002b, p. 119).

O poder se exerce de diversas formas e, para o autor, não existe sociedade que não tenha relações de poder. “E, para Foucault, essas forças, a que ele chama de poder, atuam no que de mais concreto e material temos - nossos corpos” (Veiga-Netto, 2011, p. 118).

Segundo Foucault (2010), o poder deve ser pensando como uma rede, qualquer um pode exercer o poder ou estar em posição de ser submetido a ele; o poder não está localizado em lugar fixo, nem está nas mãos de alguns. O poder se exerce principalmente pela disciplina dos corpos no espaço e no tempo. “Um poder [...] que correria ao longo de toda a rede social, agiria em cada um de seus pontos, e terminaria não sendo mais percebido como poder de

alguns sobre alguns, mas como reação imediata de todos em relação a cada um” (Foucault, 2010, p. 126).

Para Godinho (1995):

Na concepção foucaultiana de poder, existem poderes disseminados em toda a estrutura social por intermédio de uma rede de dispositivos da qual ninguém, nada escapa. O poder único não existe, mas, sim, práticas de poder, [...] o poder não é algo que se possui, mas algo que se exerce, [...]. (Godinho, 1995, p. 68).

Foucault (2010) fala sobre as novas técnicas de poder, que são as práticas disciplinares, as quais surgem no século XVII, e nelas passam a existir as chamadas instituições disciplinares, com suas técnicas de disciplinamento dos corpos. Desta maneira, ele aborda que “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’.” (Foucault, 2010, p. 133).

Foucault (2010) aborda que as disciplinas tornaram-se fórmulas gerais de dominação durante os séculos XVII e XVIII, sendo diferente de todo tipo de massificação já aplicada anteriormente, como a escravidão, domesticidade, vassalidade, asceticismo e as “disciplinas” de tipo monástico. Desta forma, Foucault acredita que

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra em uma maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. (Foucault, 2010, p. 133)

Foucault nos diz ainda que "a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)". (Foucault, 2010, p. 133-134). Para ele, a

(...) disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los, durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. (Foucault, 1979, p. 106).

Foucault acredita que "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado". (Foucault, 2010 p. 132). Desta maneira, as relações de poder estabelecidas nas instituições, como a família, a escola, as prisões ou os hospitais, foram marcadas pela disciplina, cujo foco principal era a produção de "corpos dóceis", indivíduos úteis para a produção e dóceis para fins políticos. "A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'." (Foucault, 2010, p. 133).

Para o filósofo, a disciplina utilizará de dois dispositivos para manter seu poder e autoridade, os quais seriam: a arte da distribuição e o controle da atividade. Na arte da distribuição, ele enfoca que a disciplina distribui corretamente os indivíduos e controla os espaços, que são pensados de maneira mais flexível e mais fina, sendo cada indivíduo no seu lugar e cada lugar um indivíduo. Desta maneira, o autor afirma que

A disciplina organiza o espaço analítico. E ainda aí ela encontra um velho procedimento arquitetural e religioso: a cela dos conventos. Mesmo que os compartimentos que ela atribui se tornem puramente ideais, o espaço das disciplinas é no fundo, celular. Solidão necessária do corpo e da alma, dizia um certo ascetismo: eles devem, ao menos por momentos, se defrontar a sós com a tentação e talvez com a severidade de Deus. (Foucault, 2010 p. 138).

Ao abordar o controle da atividade, Foucault (2010) nos diz que devemos saber utilizar corretamente o tempo como uma estratégia disciplinar, estabelecer horários rígidos de trabalho, sempre repetitivos e constantes, além da articulação corpo-objeto. Dessa forma, ele ressalta que

Já a disciplina organiza uma economia positiva, coloca o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo: mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis. O que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência. (Foucault, 2010, p. 148)

Foucault (2010) aborda que o poder disciplinar conseguirá ser implementado através de três mecanismos disciplinares: a Vigilância Hierárquica, a Sanção Normalizadora e o Exame. Ao abordar a Vigilância Hierárquica, o autor nos lembra que

O poder disciplinar (...) organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apóiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. (Foucault, 2010, p. 170).

Ao retratar a Sanção Normalizadora como tecnologia disciplinar, Foucault (2010) diz que “em suma, arte de punir, no

regime do poder disciplinar, não visa nem à expiação, nem mesmo exatamente à repressão” (Foucault, 2010, p. 175). E no que diz respeito ao Exame como outro mecanismo disciplinar, Foucault nos esclarece que

O exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. (Foucault, 2010, p. 175-176.)

O poder disciplinar trata-se de uma microfísica do poder e controla minuciosamente os indivíduos no espaço, organizando-os, classificando-os, hierarquizando-os. Sousa e Meneses (2013) abordam que o poder disciplinar para Foucault é

fruto de transformações da sociedade burguesa, do deslocamento do poder soberano para o corpo social. A partir de então, o poder se exerceria, na forma de micropoderes ou de uma micropolítica. Tal poder se exerce sobre os corpos individuais por meio de exercícios especialmente direcionados para a ampliação de suas forças. Estes exercícios tinham como objetivo, o adestramento e a docilização dos corpos. (Sousa e Meneses, 2013, p. 25).

Para a compreensão da formação e do funcionamento das sociedades disciplinares ocidentais a partir dos séculos XVII e XVIII, Foucault (2010) traz o conceito de *panoptismo* como uma máquina de produção de visibilidade constante e aponta o Panóptico como o modelo arquitetônico inspirador. Os estudos de Oliveira (2004) sintetizam as explicações de Foucault a respeito do *Panopticon*, que era

(...) um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel se dividia em pequenas celas que

davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas, havia segundo o objetivo da Instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura, etc. Na torre central havia um vigilante. Como cada cela dava ao mesmo tempo para o interior e para o exterior, o olhar do vigilante podia atravessar toda a cela; não havia nela nenhum ponto de sombra e, por conseguinte, tudo o que fazia o indivíduo estava exposto ao olhar de um vigilante que observava através de venezianas, de postigos semicerrados de modo a poder ver tudo, sem que ninguém ao contrário pudesse vê-lo. (Oliveira, 2004, p. 7).

Diante do que foi exposto, percebe-se que a sociedade disciplinar de Foucault (2010) “fabrica” indivíduos, através do poder disciplinar e das suas tecnologias e dispositivos de controle, cria corpos dóceis que são aqueles corpos que podem ser submetidos, transformados, altamente especializados e aperfeiçoados para seu melhor rendimento, ter produtividade e exercer inúmeras funções. Utiliza da disciplina para aumentar a força dos corpos e diminuir a recusa que este pode oferecer ao poder.

2.4 Michel Foucault, o brinquedo e a escola

Nesta parte, apresentaremos alguns pontos que nos fizeram refletir e pensar a nossa questão de pesquisa, como conseguimos relacionar a nossa base teórica com o que buscávamos encontrar neste estudo.

Foucault (2010) nos apresenta a concepção de sociedade disciplinar e suas técnicas disciplinares como mecanismos de aprisionamentos e padronização dos corpos dos indivíduos, além disso, mostra-nos como a escola se tornou um local de constituição de saberes e poderes. Desta forma, ele retrata que

O espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no

século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; [...], cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra ;[...] Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (Foucault, 2010, p. 141-142).

Para Foucault (2010), as escolas primárias são instituições disciplinares que criam corpos submissos e disciplinados, corpos que são denominados por ele como “corpos dóceis”. Visto que mesmo as escolas mais modernas possuem um modelo arquitetônico de prisão, semelhante ao Panóptico, que permite as práticas de vigilância, como nas escolas em que as salas de aulas dispõem de carteiras uma atrás da outra, em fila e o professor permanece em frente para que sempre possa controlar todos os alunos. Rocha (2000) nos fala dos espaços disciplinares e mostramos que a escola está entre eles:

Esses espaços realizam a fixação e permitem a circulação, marcam lugares e indicam valores, garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. Inicialmente, estes dispositivos disciplinares e disciplinadores – que regulam e delimitam os permitidos e os não permitidos espaços a serem utilizados – foram pensados para manter sob controle mais fechado as populações, através das prisões, dos patronatos e das polícias. Da mesma forma, com o passar do tempo, dispositivos disciplinares de controle mais aberto foram sendo ajustados às novas exigências sociais, como, por exemplo, a família, as agremiações e acima de tudo, a escola. (Rocha, 2000, p. 122).

Ao pensarmos na Instituição Escolar de hoje, as brincadeiras e o brinquedos são partes importantes para o desenvolvimento e fazem parte do dia a dia das crianças. Por estarem incluídos na sociedade e na cultura de qualquer país, são elementos que revelam

a cultura, os valores, crenças e concepções de mundo de cada povo em cada tempo histórico, como confirma Vopaldo (2002, p. 16). Dessa forma, o brinquedo é um dos grandes aliados das instituições sociais na formação do indivíduo e muitos brinquedos são fabricados para “ensinar” comportamentos, gestos, atitudes, valores, considerados “corretos” em nossa sociedade (Idem, p. 64).

Ainda nessa perspectiva, Brougère (1997) afirma que “o brinquedo é a “materialização de um projeto adulto destinado às crianças (portanto um vetor cultural e social), e que tais objetos são reconhecidos como propriedade da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de usá-lo conforme a sua vontade, no âmbito do controle do adulto limitado.” (Brougère, 1997, p. 63). Além disso, o autor também explicita que

O brinquedo participa dessa construção da infância e dela é, ao mesmo tempo, consequência, reflexo e uma das causas. O lugar do brinquedo, sua própria existência, a forma como lhe damos, o modo como entra em relação com a criança, depende do lugar da criança na sociedade e das imagens que dela fazemos. O brinquedo é um reflexo, não tanto do mundo, como pensamos quando frequentemente ao selecionarmos os brinquedos mais realistas de uma época, quanto da própria criança, do lugar que ela ocupa e da relação que ela mantém com o mundo. Porém, o brinquedo, tal como eu concebo, é mais do que um objeto. É um sistema de significados e práticas, produzidas não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que utilizam, quer se trate de presentear ou de brincar. (Brougère, 2004, p. 14)

Lemos (2007) nos diz que “O brincar, à medida que possibilita a experimentação, pode ser um dispositivo de resistência ao controle social e até mesmo um mecanismo de produção de si, que amplia a criação de novos mundos, novas forma de pensar, sentir e agir.”

A sociedade disciplinar de Michel Foucault pode estar presente nas escolas. Nas instituições escolares de hoje, as crianças têm o tempo certo para as brincadeiras, sendo que o professor, muitas vezes, impõe quais os brinquedos serão utilizados. Desde

então, é à luz desta reflexão, que nos propormos a refletir em quais os espaços possíveis de subversão ou de criatividade que as crianças experimentam nas instituições de Educação Infantil.

O brinquedo pode se tornar, então, dispositivo pedagógico utilizado para massificar as crianças, pois, como nos mostra Foucault (2010), na sociedade disciplinar o tempo era controlado, estabelecia o lugar onde o aluno “ia sentar” e, desta forma, a escola, muitas vezes, também escolhe qual o brinquedo utilizado pela criança e em qual momento, retirando o direito da criança fazer suas próprias escolhas.

2. “ERA UMA VEZ ... UMA PESQUISA”

Neste capítulo, são delineados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste estudo. Apresentamos como foi realizada a pesquisa de campo, o seu propósito, os participantes da pesquisa, a natureza da pesquisa e os procedimentos para coleta e análise dos dados.

3.1 O propósito da pesquisa

Diante do nosso tema de pesquisa, temos como questão norteadora para este estudo: como se configura o papel do brinquedo para a formação das crianças na Educação Infantil acerca da sociedade disciplinar foucaultiana?

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar aspectos históricos que compõem a cultura punitiva e disciplinar de algumas instituições educacionais e investigar se o brinquedo é usado na Educação Infantil como instrumento de disciplina e controle das crianças, utilizando como referencial os estudos de Foucault.

Definiram-se também os seguintes objetivos específicos: refletir se os brinquedos procuram reproduzir o tipo de sociedade existente ou se propiciam a criatividade em seus momentos lúdicos; compreender como o brinquedo é proposto às crianças das creches e pré-escolas; perceber se as crianças estão sendo normatizadas e padronizadas através dos brinquedos; analisar se esse material pedagógico enriquece as práticas pedagógicas ou se leva ao disciplinamento dos corpos e, por fim, identificar qual a postura do professor de educação infantil em relação ao uso do brinquedo com as crianças.

3.2 Natureza da pesquisa

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo foi na perspectiva de estudo de caso de natureza qualitativa em ciências humanas, por permitir um melhor entendimento dos fenômenos que ocorrem na Educação Infantil. Buscaram-se subsídios nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986) e Gil (1991) para orientar metodologicamente a pesquisa.

Ao pensar sobre a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características básicas:

- a) A pesquisa qualitativa tem o espaço natural como origem de dados e o pesquisador como sua principal ferramenta, sendo que o pesquisador tem que estar em contato direto e prolongado com a situação, e o meio investigado através do trabalho de campo;
- b) As informações adquiridas são descritivas, pois o material coletado contém uma diversidade muito grande em descrições de pessoas, situações etc;
- c) A atenção com o processo de desenvolvimento da pesquisa é maior do que com o produto final dela, sendo que o essencial ao estudar um problema é de identificar como ele revela-se nas atividades e nas interações do dia-a-dia;
- d) A apreciação dos elementos investigados busca a adotar um procedimento indutivo porque as hipóteses coletadas no começo dos estudos não são as principais preocupações dos pesquisadores, pois a busca dos dados se dá num processo de baixo para cima, consolidando as abstrações;
- e) O significado é o ponto principal de preocupação dos pesquisadores e é interessante verificarem como os informantes lidam com as questões que estão sendo focalizadas. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47-51).

Bogdan e Biklen (1994) abordam que a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos e lhe permitirá observar o modo de pensar, além de compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Assim, as questões de investigação são

formuladas com o objetivo de estudar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural, pois os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que apenas pelos resultados ou produtos da pesquisa.

Lüdke e André (1986) afirmam também que a pesquisa qualitativa é predominantemente descritiva e o ambiente natural é sua fonte de dados. Portanto, abordam que “O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para melhor compreensão do problema que está sendo estudado” (Lüdke e André, 1986, p. 12).

Para Gil (1991) “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento...”. (Gil, 1991, p. 58).

Desta maneira, as principais vantagens de um estudo de caso são: o estímulo a novas descobertas, motivado pelas situações que aparecem na realização do estudo e que levam o pesquisador a explorar outras questões que não estavam previstas, ênfase na totalidade e simplicidade dos procedimentos utilizados. (cf. Gil, 1991, p. 59).

A escolha deste tipo de pesquisa deu-se pela contribuição que fará para o desenvolvimento do estudo de forma que todos os objetivos sejam alcançados para, posteriormente, serem analisados e concluídos, verificando e explicando o problema citado.

3.3 Trajetória

O percurso realizado nesta pesquisa iniciou-se com estudo acerca da importância do brincar para Educação Infantil, além do percurso histórico-cultural dos brinquedos desde os tempos antigos. Para isso, utilizamos grandes estudiosos que discutem sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, como Lev S. Vygotsky, Walter Benjamin e Gilles Brougeré. Em seguida, pretendemos compreender a lógica e o funcionamento da sociedade disciplinar referida por Michel Foucault. Esses autores

permitiram organizar a pesquisa e criar um aporte teórico como método de investigação.

A pesquisa de campo realizou-se na Rede Municipal de Educação Infantil da cidade de Rio Claro – SP, devido à pesquisadora residir nesta cidade. Desta forma, foram protocolados documentos na Secretaria Municipal de Educação para aceitação e autorização para que a pesquisa fosse realizada na Escola X.

A escolha da Escola em que se realizaria foi feita da seguinte maneira: a pesquisadora havia escolhido, juntamente com sua orientadora, uma escola que se situava próximo ao campus da Unesp de Rio Claro-SP. Era uma escola bem conceituada neste Município, a qual se encaixava na faixa etária da pesquisa e apresentava os critérios e estruturas necessários para este estudo.

Ao procurar a direção da Escola, a pesquisadora não pôde ser recebida, devido ao fato de que a Diretora estava muito ocupada, agendando a visita para um mês depois. Como a escola não se mostrou receptiva a receber alunos pesquisadores, decidimos buscar uma nova instituição.

Em busca da tão sonhada escola da pesquisa, em conversas com amigos pessoais da pesquisadora responsável, foi cogitada a disponibilidade de outra escola que pudesse aceitar participar deste estudo. Assim, a pesquisadora foi em busca da aceitação desta nova instituição.

Chegando à escola, situada em um bairro bem afastado da parte central da cidade de Rio Claro, a pesquisadora foi muito bem recebida pela direção, a qual se disse aberta à pesquisa e que seria de muito interesse o estudo do tema.

Após as autorizações necessárias por parte da Secretaria Municipal de Rio Claro, a pesquisadora recolheu os documentos e assinaturas necessários e encaminhou para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro – SP, para a aprovação da pesquisa e consequente regulamentação da pesquisa, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12.

Com a aprovação do Comitê de Ética e da Secretaria Municipal de Educação em mãos, a pesquisadora retornou à escola para iniciar o estudo. De acordo com Minayo (2011), a entrada no campo merece preparação por parte do pesquisador, no sentido de identificar com quem deve estabelecer o primeiro contato, como apresentar-se e como descrever sua proposta de pesquisa. O processo de investigação prevê visitas ao campo antes do trabalho mais intensivo, o que permite o fluir da rede de relações.

Desta maneira, a pesquisadora preparou a sua fala e como se apresentaria de maneira formal àquela escola. Separou também os documentos e materiais necessários para sua apresentação. Primeiro, programou-se para ter uma conversa esclarecedora com a direção escolar, com intuito de aprofundar e sistematizar melhor o tema da pesquisa, realizou a escolha da turma e dos sujeitos da pesquisa e, em seguida, conheceu melhor a unidade escolar e seus funcionários.

Com os objetivos estabelecidos, a pesquisadora direcionou-se novamente à escola, em que a direção se disponibilizou prontamente em ajudar no que fosse necessário para a realização da pesquisa nesta Unidade Educacional. A diretora foi bastante receptiva com a pesquisadora e relatou a importância da presença do brinquedo naquela escola, o qual, muitas vezes, não é devidamente aproveitado pelas professoras.

Para a escolha dos sujeitos de pesquisa nessa instituição, a pesquisadora contou com a ajuda da direção escolar, a qual explicou que toda a escola estaria de “portas abertas” para este estudo. Portanto, ela não iria apresentar e escolher uma turma específica para este estudo.

Além disso, a diretora informou a pesquisadora que havia cinco salas com crianças na faixa etária de quatro anos, duas salas no turno da manhã e três no turno da tarde. Como a direção não determinou uma turma ou professora específica para a pesquisa, tendo em vista que poderia influenciar nos resultados finais, sugeriu um sorteio para definir qual turma seria contemplada.

Em consonância com a direção escolar, optamos por realizar um sorteio entre as turmas. O sorteio foi realizado e a turma contemplada era do turno da manhã. Como a pesquisadora já se encontrava na escola naquela manhã, a diretora levou-a para conhecer a instituição e seus funcionários, apresentando também a professora da sala sorteada. Ao encontrar com a docente, a diretora explicou a pesquisa de maneira sucinta e questionou-a se teria o interesse e gostaria de participar deste estudo. A professora aceitou prontamente.

Em seguida, a pesquisadora conversou um pouco com a professora e explicou quais as intenções da pesquisa e o que buscava com aquele estudo. Foi interessante perceber o alívio da outra professora em não ter sido sorteada para esta pesquisa. E isso porque muitos professores têm o receio de expor sua prática e o cotidiano escolar, para que sejam estudados e pesquisados por outras pessoas, muitas vezes sem perceber o quão isto pode ajudá-los no seu dia a dia.

Nesta conversa, a professora mostrou-se receptiva em participar da pesquisa, mas já disse de antemão que não abriria “mão” de ler e assinar todos os registros feitos pela pesquisadora em sala de aula. A mesma relata que, em outra situação, uma estagiária fez algumas anotações que ela não concordou e por isto queria acompanhar o diário de campo. A pesquisadora não se opôs à solicitação da educadora, a qual mostrou-lhe os alunos desta turma e afirmou que estaríamos juntos em breve.

A pesquisadora expôs também à professora que era necessária sua assinatura no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e que os pais e responsáveis também deveriam fazer o mesmo. A pesquisadora explicou a função deste documento, o qual é para segurança dos próprios sujeitos participantes da pesquisa, e providenciou cópias do mesmo para que a educadora providenciasse a autorização desta documentação junto aos pais das crianças.

Após recolhida a autorização de quase todos os alunos, a professora comunicou à pesquisadora que a sala estava disponível

para a pesquisa. E, assim, iniciou-se essa grande experiência de vida e de estudos.

3.4 O lugar e os participantes da pesquisa

Parte de como foi feita a escolha da escola da pesquisa e dos participantes já foi apresentada. Desta forma, somente alguns pontos ainda não foram relatados. Utilizamos como critério para esta escolha, em primeiro lugar, a disponibilidade de participação da pesquisa, tanto pela Instituição Escolar, quanto pela professora participante. E, também, pelos responsáveis dos alunos desta turma, ao assinarem o TCLE. Em segundo lugar, se a escola contemplava e tinha bastante brinquedos disponíveis, tanto na sala de aula, quanto na área externa.

A escola escolhida atendeu a esses critérios, os quais foram escolhidos pela pesquisadora e sua orientadora, visto a dificuldade em encontrar uma unidade escolar que recebesse bem a pesquisa e se disponibilizasse em participar e vivenciar desta experiência de aprendizagem. E também por sabermos que é nesta faixa etária (quatro anos) que a criança pode criar e desenvolver-se cognitivamente por meio das atividades pedagógicas e do uso dos brinquedos. Desta forma, era importante escolhermos uma Instituição Escolar que disponibilizasse muitas opções e variedades de brinquedos.

Foi possível, então, selecionar uma escola de Educação Infantil e delimitar o campo a ser investigado. A escola escolhida foi a Escola X.

A Escola X está localizada dentro de um Complexo Educacional na área da periferia de Rio Claro – SP. Percebe-se que é um bairro em constante desenvolvimento e muito carente, loteado há aproximadamente 45 anos, e no qual há um conjunto habitacional e muitas casas em construção. Muitos dos alunos desta escola moram próximos a ela, evitando gastos com condução.⁵

⁵ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da Escola X.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta Escola, a população atendida pertence à classe baixa, em que 21% recebem 1 salário mínimo, 49% recebem 2 salários mínimos e 22% recebem até 3 salários mínimos. A maioria possui casa própria, mas são construções modestas e simples. Com relação à escolaridade dos pais, 50% não concluíram o Ensino Fundamental e 15% sim. Os demais, ou seja, 30% possuem Ensino Médio, apenas 1% Ensino Superior e 4% declararam-se analfabetos.

O PPP oferece informações sobre o Prédio Escolar. A escola possui amplo espaço físico. Os interiores das salas de aulas são amplas, bem iluminadas e ventiladas, enriquecendo o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. O espaço externo possui uma ampla área verde, pátio, casinha de boneca e um parque de areia.

O Prédio da Escola X conta, de uma forma geral, com:

Quadro 1 : Detalhamento do Espaço Físico da Escola

• 08 salas de aula (medindo 50,40m ²)	• 01 sala para Professores
• 01 sala multifuncional	• 02 vestiários na parte térrea
• 02 banheiros na parte superior para as crianças medindo	• 01 depósito
• Corredores de acesso para as salas de aula	• 02 sanitários especiais
• 01 sala para Recurso Multifuncional	• 02 banheiros para crianças na parte térrea
• 01 sala para Coordenador Pedagógico	• 01 área de serviço – utilizada pela creche ao lado
• 01 sala para Direção	• 01 secretaria
• 02 banheiros da Diretoria	• 01 almoxarifado
• 01 sala de Recursos	• 01 refeitório
• 01 sala de Professores	• 01 cozinha
• Rampa de acesso	• 01 sala de informática

• Escada de acesso	• Pátio coberto
• 08 salas de aula (medindo 50,40m ²)	• 01 dispensa
• 02 quadras	

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

As características físicas das salas de atividades das crianças são muito semelhantes, mantendo praticamente o mesmo padrão entre as salas de aula, com quadro negro e quadro branco ao fundo, decorações típicas de escola: chamadinha, numerais, alfabeto, tempo, entre outros. Todos da escola usam as dependências coletivamente em horários estabelecidos pela Coordenação Pedagógica. As atividades externas à sala de aula obedecem a horários rígidos e fixos semanalmente. É perceptível, então, que as crianças seguem uma rotina escolar nesta Instituição.

Os participantes selecionados para esta pesquisa foram: professora regente de uma turma com faixa etária de quatro anos e os 25 alunos desta classe. Os nossos sujeitos da pesquisa estavam alocados na Turma Infantil 1 A desta escola.

A professora selecionada para esta pesquisa, a qual chamaremos de Professora A, tem 51 anos de idade e é formada em Pedagogia e Administração pela Unicamp, trabalhando há 23 anos com crianças (sendo 17 anos como monitora de recreação esportiva para crianças com idade de 4 a 6 anos, em que trabalhava com jogos e brincadeiras).

Os alunos participantes desta pesquisa eram de ambos os sexos e se dividiam em 13 meninas e 12 meninos.

Após o processo de definição do campo de investigação e dos sujeitos participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados foram pensados e organizados com base nos estudos de Yin (1994), Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994) e Triviños e Neto (1999), entre outros.

3.5 Os instrumentos de dados

A pesquisadora pautou e ampliou o conhecimento a respeito do tema estudado por meio de levantamento bibliográfico. Para a coleta de dados, realizou observação da prática pedagógica da professora escolhida, utilizando um diário de campo para as anotações de observação. Além disso, houve registros fotográficos dos momentos em que os alunos manusearam os brinquedos e uma entrevista de áudio, gravada com a professora regente da turma. Também foram analisados os seguintes documentos da Escola: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ensino, Plano de Aula da Professora.

Desta forma, a nossa pesquisa teve como abordagem metodológica de investigação o estudo de caso. Yin (1994) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes; ao procurar respostas para o “como?” e o “por quê?”, ao procurar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenômeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenômeno, do programa ou do processo.

Com esta metodologia, pudemos compreender, investigar e explorar minuciosamente os acontecimentos da sala de aula sorteada, a qual possuía simultaneamente diversos fatores envolvidos, como os alunos, a professora, a escola em sua totalidade, com suas normas e vigências. Assim, a escolha desta metodologia ajudou-nos a esclarecer e atingir os objetivos propostos na pesquisa.

É importante relatarmos como estes instrumentos de dados foram utilizados durante o processo de coleta e análise dos dados. Iniciamos a pesquisa de campo pela observação das aulas. Esta foi realizada em 160 horas, em dias letivos alternados, distribuídos em 40 visitas, em um período de aproximadamente quatro meses

durante o segundo semestre letivo de 2013, com o intuito de acompanhar a rotina, as vivências e propostas realizadas pela professora e os alunos neste período.

Escolhemos a observação por permitir uma visão ampla e detalhada da prática pedagógica utilizada pela professora em sala de aula. O ato de observar permite-nos lançar um olhar para o outro e pensá-lo como objeto de estudo.

Além disso, a observação permite ver aquilo que muitas vezes não é citado durante um discurso, uma entrevista, ou fala de um sujeito. Lüdke e André (1986) informam que a observação fornece vantagens para pesquisa e que este método é um dos mais usados para se analisar a área educacional. Desta forma, a observação foi um fator essencial para atingirmos os nossos objetivos.

Nesta pesquisa, escolhemos a observação não-participante, visto que a pesquisadora não está inserida na escola escolhida e também não está envolvida com o processo de aprendizagem e ensino destas crianças. Com este tipo de observação, tivemos o intuito de registrar, em um diário de campo, as situações vivenciadas no cotidiano escolar pelos participantes da pesquisa.

Marconi e Lakatos (1999) abordam a observação não-participante e relatam que o pesquisador, ao utilizar esta estratégia de pesquisa, permanecerá em contato com o objeto do estudo, porém não estará integrado a ele, atuando, assim, como observador. Nesse caso, o observador presencia o fato, mas não participa, atua ou se envolve nele.

Para registramos e anotarmos todos os pontos importantes observados nas aulas, utilizamos o diário de campo. Bogdan e Bilken (1994) explicitam que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. (Bogdan e Bilken, 1994, p. 150).

Nesta pesquisa, cada sessão de observação era realizada no turno matutino em que a pesquisadora chegava à escola juntamente com os alunos e os acompanhava em todas as atividades propostas pela professora, desde o café da manhã e

almoço até as atividades lúdicas: casinha de boneca, parque, rodinha, entre outros.

A entrevista com a professora foi realizada no período após o encerramento das observações em sala de aula. A docente disponibilizou prontamente um de seus horários de estudos pedagógicos para a sua realização. A análise dos documentos da escola também foi feita após as observações em sala, em dias alternados, com a documentação disponibilizada tanto pela professora quanto pela direção. É importante relatarmos que, durante as observações e entrevista, procurava-se não influenciar e não induzir as respostas.

Durante a observação, a pesquisadora se aproximou da turma e da professora selecionada, como também dos demais funcionários da escola. As fotografias foram feitas de forma tranquila e natural com os alunos, fazendo os registros fotográficos o tempo todo. Desta forma, a pesquisadora esteve atenta a cada momento da rotina e observou a prática das crianças e da professora. Um fato curioso nesse processo foi a adaptação das crianças com a presença da pesquisadora em sala e, quando não era dia de pesquisa, os alunos questionavam a razão pela qual a pesquisadora não estava presente.

A rotina das crianças com os brinquedos e a forma com que a professora os utilizava foi fotografada diversas vezes pela pesquisadora. Através da fotografia, guardamos momentos e visualizamos bem a prática das crianças com os brinquedos. Bogdan e Biklen (1994) explicitam que as fotografias fornecem fortes dados descritivos, os quais dão pistas daquilo que é valorizado pelas pessoas e fornecem uma visão histórica do meio e do observado. Esses dados não provam nada de forma conclusiva, mas com outras fontes de dados podem ser uma fonte crescente de provas.

A entrevista seguiu o modelo semi-estruturado⁶, proposto por Triviños e Molina (1999), para uma melhor orientação da

⁶ Entende-se a entrevista estruturada como: “Quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo

pesquisadora e para realizá-la de forma simples e natural. É importante que o pesquisador saiba que “o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado” (Lüdke; André, 1986, p. 18). Assim, permitindo que a entrevista ocorra da melhor maneira possível.

Com a permissão da pesquisadora, a entrevista foi realizada em um ambiente tranquilo. Somente a pesquisadora e a entrevistada estavam presentes, em um horário sem alunos, respeitando o tempo e o cronograma da professora. Esta entrevista em áudio foi documentada através de gravadores, com o intuito de retirar o maior número de informações da fala da professora, para não correr o risco de perder os dados fornecidos e manter, assim, a fidedignidade da entrevista.

Neste estudo, também realizamos a análise de alguns documentos da escola. De acordo com Lüdke e André (1986), a análise de documentos torna-se um instrumento importante para a abordagem qualitativa, já que ele possibilita integralizar informações obtidas por outras técnicas, encontrando assim novos aspectos e perspectivas de um assunto ou até de um problema.

Portanto, o uso desses instrumentos deu-se com o objetivo de percebermos como os brinquedos são trabalhados na Educação Infantil: se propiciam momentos de criatividade aos alunos ou se apenas reproduzem o modelo de sociedade existente.

3.6 Análise e discussão dos dados

É chegada a hora de nos defrontarmos com os dados coletados neste estudo. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “chega-se a um ponto em que se têm dados suficientes para realizar aquilo que nos propusemos e a explicação do porquê permanece vazia. É essa a altura

pesquisador, e, ao mesmotempo, permite que se realize explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado paradissertar sobre o tema ou abordar aspectos relevantes que sejam relevantes sobre o que pensa” (Triviños e Molina, 1999).

de dizer adeus e de passar para a análise dos dados”. Desta forma, como encontrar respostas para tantas dúvidas surgidas neste estudo? Como analisar os dados? (Bogdan; Biklen, 1994, p. 221).

Nesta pesquisa, realizamos uma primeira análise e leitura interpretativa de todos os dados coletados: nas observações, nas diversas fotografias, na entrevista semiestruturada e também nos documentos. Em seguida, identificamos os aspectos essenciais e os fatores chaves destes resultados.

Para facilitar o processo de análise e interpretação dos dados, escolhemos a categorização para compreendê-los melhor, separando-os, classificando-os e, assim, contemplando os objetivos deste estudo e autenticando os resultados encontrados.

Segundo Galiazzi e Moraes (2005):

Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador. (Galiazzi, 2005, p. 116).

Desta forma, para darmos respostas às questões e alcançar os objetivos propostos inicialmente, após pontuar os aspectos relevantes e categorizá-los por meio de nova releitura dos dados, apresentaremos a análise de dados organizados em quatro eixos.

4. EIXOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Após analisarmos os dados, é chegada a hora de apresentarmos os resultados que encontramos durante a pesquisa. Para, enfim, identificarmos os pontos e construir conclusões de como se configura o papel do brinquedo para a formação das crianças na Educação Infantil acerca da sociedade disciplinar foucaultiana.

Neste capítulo, organizamos os dados em quatro eixos para atender aos objetivos deste estudo, os quais são: Temos uma escola disciplinar? É hora de aprender ou é hora de brincar? E os brinquedos, para que servem? Há possibilidades de transgressão na escola?

4.1 Temos uma escola disciplinar?

Este eixo tem o intuito de identificar se ainda está presente nas escolas de hoje em dia alguns dos apontamentos feitos por Michel Foucault, ao retratar a sociedade disciplinar em seu livro “Vigiar e Punir”. Foucault estudou e descreveu as práticas disciplinares e caracterizou a escola como um lugar chave para a disciplina.

Desta maneira, nos apoderamos principalmente das contribuições do pensamento de Michel Foucault, acerca da sociedade disciplinar, para refletir sobre as problemáticas encontradas nesta escola de educação infantil.

Para facilitar a compreensão dos dados coletados e focar na discussão a que nos propusemos nesta pesquisa, iremos contemplar neste eixo os seguintes objetivos da pesquisa: refletir se os brinquedos procuram reproduzir o tipo de sociedade existente ou se propiciam a criatividade em seus momentos lúdicos e identificar aspectos que compõem a cultura punitiva e disciplinar das instituições educacionais.

Abordaremos também as questões propostas na entrevista, que ajudarão a nortear a nossa discussão: Enquanto as crianças brincam, é possível perceber a realidade na qual estão inseridos? Na sua ótica, a escola impõe algum tipo de comportamento às crianças? Você considera que as crianças reproduzem algum tipo de comportamento existente na sociedade através dos brinquedos? Estas questões foram registradas e refletidas em campo durante as observações.

Neste eixo, temos o intuito de apresentar o movimento da escola escolhida, da sala de aula, perceber nos detalhes se estão presentes algumas das características da sociedade disciplinar foucaultiana.

Ao investigarmos e percebermos como é feita a organização desta escola à luz do referencial teórico Foucaultiano, facilitamos a compreensão dos próximos eixos de análise, nos quais discutiremos o brincar e a prática educativa da professora A.

Refletindo à luz dos dados coletados e fundamentando-nos na lógica da sociedade disciplinar referida por Michel Foucault, percebemos na escola alguns dos elementos apontados nesta teoria.

Durante as observações, alguns fatores colocam-nos em confronto com o que Foucault apresenta acerca da sociedade disciplinar e das instituições disciplinares. Apresentaremos alguns destes pontos a seguir.

Notamos que nesta turma, em alguns casos, era a professora A que determinava quem iria sentar em qual lugar. A professora agia conforme Foucault (2010, p. 138) nos mostra, “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo.”

Os alunos se dividem em dois grupos: uma mesa com todas as meninas e outra mesa com todos os meninos, seguindo as orientações da professora. Aqueles que trocam de lugar, a professora pede que sente no lugar certo. (Anotações das observações, Souza, 2013).

Desta forma, observamos também que a professora normalmente estava à frente da turma e organizava a sala. A

Imagem 1⁷ mostra-nos os alunos organizados para realizarem uma atividade pedagógica, em grupos de meninas e em grupos de meninos. É válido dizer, que os alunos não tinham a opção para trocar de lugar, já que a professora não autorizava.

Imagem 1 - Organização da sala de aula



Foto: Acervo Pessoal, 2013.

Além disso, esta escola apresentava alguns dos princípios de clausura abordados por Foucault (2010). Importava saber onde cada aluno estava e o que cada aluno estava realizando dentro do período de aula.

⁷ As imagens realizadas neste trabalho foram feitas em todos os momentos da pesquisa com a turma escolhida. A seleção dessas imagens tem a ver com o diálogo que a pesquisadora estabelece com o texto. "... fotografia é memória e com ela se confunde. Fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem – escolhida e refletida – de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior." (Mattos apud Kossoy. 2003: 156)

O comportamento dos alunos era vigiado dentro desta Instituição Escolar. Notamos, também, que as crianças não possuíam autorização para fazer nada, sem antes comunicar à professora e aguardar que ela autorizasse.

O controle do tempo também é uma estratégia disciplinar, segundo Foucault (2010). As crianças desta pesquisa possuíam horários, rotina e regras definidas. Fazia parte do cotidiano destas crianças serem controladas em suas inúmeras atividades e em todos os seus comportamentos. Nada passava pelo olhar atento da professora A.

Notamos que as crianças desta turma tinham atividades rotineiras. Elas não tinham o direito e nem podiam contestar essas normas e horários estabelecidos. Deviam segui-los à risca. Caso isso não acontecesse, sofriam algum tipo de punição, como ficar sem brincar, sentados, entre outros.

Dentre as atividades rotineiras, encontramos: entrada na escola, rodinha de conversa, música de bom dia, escolha do ajudante do dia, café da manhã, horário de almoço, escovação dos dentes e horário de saída dos alunos. Todas essas atividades tinham horários para iniciar e terminar.

Esta concepção condizia com o que nos diz Batista (1998, p. 11), “não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo que a determina”. Desta forma, as crianças sempre precisavam estar atentas em acabar logo o que estavam fazendo, para não perderem a atividade seguinte, correndo o risco de não poderem brincar depois. Esta atitude foi recorrente durante os dias de observação.

Percebemos no quadro seguinte, que o tempo e os horários rígidos não eram presentes somente nas atividades rotineiras, e sim em todas as atividades realizadas por esta turma. Refletindo à luz das ideias de poder citadas por Foucault, pensamos: Será que toda essa estrutura foi organizada para beneficiar as crianças em sua aprendizagem ou têm o intuito de apenas controlar os alunos neste espaço educacional, conforme os padrões organizacionais e educacionais?

Quadro 2 - Detalhamento do Cronograma de Horários desta turma

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
07:45 as 08:00	LEITE	LEITE	LEITE	LEITE	LEITE
08:00 as 09:00	CASINHA		PARQUE		
08:20 as 09:10		EDUCAÇÃO FÍSICA		EDUCAÇÃO FÍSICA	
09:10 as 09:30	MERENDA	MERENDA	MERENDA	MERENDA	MERENDA
10:00 as 11:00		INFORMÁTICA			PARQUE
10:20 as 11:10	EDUCAÇÃO FÍSICA				

Fonte: Horário da Escola X

As crianças, na maioria das vezes, não possuíam autonomia para escolher o que desejavam fazer. Sabemos que esta característica de aprisionamento das crianças em um padrão rígido de estrutura de horários e normas não é um “privilégio” somente desta escola, e sim da maioria das Instituições Escolares que trabalham com crianças. Barbosa (2006) nos mostra que “Em sua função como organizadora e modeladora dos sujeitos, a rotina diária na educação infantil segue um padrão fixo e universal na sua formulação, na sua estrutura e no modo de ser representada.” (Barbosa, 2006, p. 177).

Durante a pesquisa de campo, percebemos que se os alunos desejassem realizar alguma atividade que não estava proposta naquele dia, provavelmente, seriam impedidos pela professora A.

Os alunos, algumas vezes, desejavam ir ao parque, mas a professora A deixava bem claro que só iriam no dia em que era determinado para essa atividade. Desta forma, observamos que os

alunos se mantinham disciplinados aos horários e normas estabelecidos e repassados professora A, mas que também eram impostos pela própria Instituição Escolar. Aqui, percebemos mecanismos de controle na escola, os quais estiveram presentes também em algumas instituições educacionais da Antiguidade.

Na sociedade em que vivemos, se não obedecemos às leis e sanções existentes, somos julgados e punidos. E é neste mesmo ponto de vista que as escolas de tempos antigos e de tempos atuais educam os alunos. As escolas se utilizam da cultura disciplinar, em que a professora manda e os alunos obedecem. Foi assim desde tempos antigos e é assim até os dias atuais.

Com Gonçalves (2007) podemos ver que esta é uma construção que vem durante o tempo. Para ele,

[...] As práticas escolares trazem a marca da cultura e do sistema dominante, que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista. [...] A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas de poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental. [...]. (Gonçalves, 2007, p. 32).

Durante a pesquisa de campo, notamos também que a professora acredita que as crianças reproduzem dentro da escola aquilo que presenciam na sociedade. Quando questionada, a Professora A nos fala sobre isso, conforme o trecho a seguir.

PESQUISADORA- Você considera que as crianças reproduzem algum tipo de comportamento existente na sociedade através dos brinquedos?

Sim. Cada criança *reproduz o social em que vive, o social em que está sendo inserido*. Por exemplo, a criança que tem a família que briga dentro de casa, vai trazer esse comportamento para a escola. *E ela reproduz através dos próprios brinquedos!*. Quando ela está brincando. Como eu falei, o vice e o versa, que a gente fala. A mesma coisa acontece quando a criança, *ela reproduz comportamento pacífico*, quando dentro

da família o social é bem interagido. Tem um social bem assim: unido, a família unida, pai, mãe, Igreja. (Entrevista Professora A / Escola X, 2013, grifo nosso).

Observando-se a fala da Professora A, nota-se a crença de que a sociedade influencia e determina o comportamento das crianças na escola. Para ela, está claro que as crianças trazem para a escola o que vivenciam em seu exterior, sejam elas experiências boas ou ruins. Ela acredita que as crianças refletem na escola aquilo que vivenciam em casa com seus pais e familiares. Isso corrobora o que diz Vygotsky (1988), sobre uma das funções básicas do brincar que, utilizando das capacidades de observação, imitação ou imaginação, consegue resolver situações conflitantes durante as vivências das crianças.

Em outro trecho da entrevista, visualizamos também esta concepção apresentada pela professora que vê as crianças como reflexos da nossa sociedade e das suas experiências pessoais, enquanto sujeitos constituintes do meio em que vivem:

PESQUISADORA- Enquanto as crianças brincam, é possível perceber a realidade na qual estão inseridos?

Sim. Pois, alguns demonstram agressividade como arma, e outras atitudes...como briga, brigas entre eles. E outros demonstram passividade, e até a rotina do lar, como passeios, alimentos, cuidado com a boneca, que é como se fosse o filhinho. *Demonstrando até a sua vida social.* (Entrevista Professora A / Escola X, 2013, grifo nosso).

É perceptível também que, sempre que alguma criança tinha algum comportamento aprovado pela professora, ela parabenizava-a e chamava a atenção dos demais, para que fossem melhores e agissem da maneira correta.

A professora realiza com as crianças a rodinha de conversa logo que inicia a aula. Na rodinha, a professora conversa com os alunos sobre o “dedo do meio” que alguns estão apontando para os colegas durante as brincadeiras em sala de aula. Explica o que se trata e quem

continuar, ficará sem participar de algumas brincadeiras. (Anotações das observações, Souza, 2013).

Neste excerto da observação, de acordo com os registros do diário de campo, notou-se que os alunos refletem aquilo que vivenciam na escola, mas que são punidos para manterem a ordem dentro desta Instituição.

Este acontecimento também é relatado pela professora A em seu caderno de Plano de Aula. A professora descreve que havia feito uma roda de conversa com os alunos para falar sobre o “dedo do meio” e outros palavrões. Somente isto é descrito pela docente.

Desta maneira, a professora utilizava-se das disciplinas que, para Foucault são “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo” (Foucault, 2010, p. 133). E isto vem em consonância com o que nos diz Gallo

A disciplina, que se tornou sinônimo de campo de saber tanto na epistemologia quanto na estrutura curricular do saber escolar, apresenta uma ambigüidade conceitual muito interessante: invoca em si tanto o campo do saber propriamente dito quanto um *mecanismo político de controle*, de um certo exercício de *poder*. *Disciplinarizar é tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades*. (Gallo, 2008a, p. 257, grifo nosso).

Este tipo de comportamento em punir os alunos, foi observado em atitudes realizadas pela Professora A. Citamos como exemplo quando as crianças não terminavam as atividades pedagógicas propostas pela professora, e não poderiam brincar com os demais colegas da sala, enquanto não as terminassem. Caso a criança não terminasse naquele dia, ela não brincava com os colegas. Notamos isto, na observação a seguir.

Os alunos vão para o pátio da escola após o café da manhã. A professora A propõe que eles brinquem de amarelinha. Dois alunos recusam a pular amarelinha. E a professora A fala que quem não

participar vai ficar sem brincar depois. Assim, todos os alunos pulam amarelinha. (Anotações das observações, Souza, 2013).

Este foi um dos momentos da pesquisa em que observamos a punição. As crianças foram obrigadas a pular sem vontade, para que pudessem brincar depois. Esta mesma atitude não foi notada somente neste dia de observação. Em outra data, a professora realiza a mesma sanção com as crianças que não quiseram participar da atividade proposta por ela. Podemos observar esta brincadeira na Imagem 2.

Imagem 2 - Brincadeira Amarelinha



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Em outro dia de observação, os alunos que não seguiram as regras estabelecidas pela professora na brincadeira no pátio, perderam o direito de brincar. Esta e entre outras sanções são aplicadas pela professora A, como observamos no trecho a seguir:

A professora relata que não gostou de como a atividade foi conduzida no dia anterior. Relata que as crianças não obedeceram as regras impostas por ela. E desta forma, ela fala novamente quais são

as regras e retrata novamente que as crianças não brincarão mais com o quebra-cabeça porque não souberam utilizar no dia anterior. (Anotações das observações, Souza, 2013).

Observamos também que, quando as crianças se direcionam ao parque de areia, é a professora que determina quais brinquedos serão utilizados pelos alunos. Em uma das situações observadas, as crianças não puderam utilizar os baldes, nem as pás e peneiras, que são os brinquedos disponíveis no parque de areia. A professora justifica dizendo que ficariam um pequeno tempo no parque e só poderiam utilizar os brinquedos fixos para facilitar na hora da organização. Aqueles que “teimam” em pegá-los, perdem a vez de brincar no parque.

Frente às situações observadas e a informação relatada pela professora, percebemos algumas incoerências. Como verificamos no trecho a seguir da entrevista:

PESQUISADORA- Na sua ótica, a escola impõe algum tipo de comportamento às crianças?

Sim. *Somente a regra dos horários para um ótimo aprendizado. Porque...aqui existe horário para tudo. Então isso faz com que eles saibam que tem horário para brincar, horário para se alimentar, horário para aprender. Então, o único tipo de comportamento que a escola impõe é esse: as regras no momento e a hora, no momento da hora.* Em todos os lugares, o próprio ser humano, já adulto, ele sabe que ele tem os seus compromissos com horários e a criança acaba tendo esse tipo de comportamento, saber que tem hora pra isso, hora pra aquilo. (Entrevista Professora A / Escola X, 2013, grifo nosso).

A professora nos relata que as crianças somente sofrem algum tipo de imposição de comportamento na escola no que se refere à questão do horário, mas não é isto que notamos durante as observações em sala de aula.

Na Imagem 3, alguns alunos realizam uma atividade pedagógica na mesinha. Aqueles que já terminaram, estão

assistindo um filme na televisão. Em contrapartida, aqueles que ainda não terminaram, não podem assistir à televisão. Observamos que a professora A colocou a televisão virada para aqueles que ainda realizavam a atividade na mesa, com intuito de não permitir que essas crianças olhassem ou assistissem ao filme. Os alunos não têm alternativa.

Imagem 3 – Atividade em sala de aula



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Como dito anteriormente, observamos que as crianças são obrigadas a realizarem atividades sem desejar e também devem guardar os brinquedos para irem ao parque. A professora só permite que os alunos brinquem com determinado brinquedo, de acordo com seu Plano de Aula. As atividades pedagógicas, filmes, brinquedos, músicas, dentre outros momentos vividos na escola, são planejados e organizados pela professora A.

Isto nos faz concordar com o que nos aponta Veiga-Neto,

A escola moderna constitui-se, ao longo da Modernidade, como o espaço privilegiado onde se deram [...] ações continuadas e minuciosas de dominação. [...] Ela logo se firmou como a grande instituição onde se concentram – e continuam se concentrando – intensas e múltiplas práticas[...] de poder disciplinar. (Veiga-Neto, 2008, p. 30).

Outro ponto que nos coloca em confronto com o que a professora disse na entrevista e que foi notado durante as observações na escola é a fila indiana. Os alunos andavam todos os dias em duas filas: uma fila de meninas e outra fila só para os meninos. Os alunos não podiam trocar de fila. Eles se deslocavam e movimentavam pela escola somente em filas. Caso a fila não estivesse “bonita” e em “ordem”, a professora parava de andar até que eles se organizassem novamente. Os alunos muitas vezes bagunçavam durante a fila.

Com base em Foucault (2010), percebemos também que os alunos seguiam regras e normas fora da sala de aula e nas demais dependências da escola, como refeitório, casinha de boneca, entre outros lugares.

Nos dois horários, que as crianças se dirigiam ao refeitório, as refeições eram servidas pela professora A. Ela nos relatou que no início do ano foi bastante dificultoso para que estes alunos aprendessem a ficar em “ordem” e “quietos” no refeitório.

No refeitório, os alunos não deviam sair do lugar e nem conversar muito alto com os colegas. Os alunos tinham que esperar a professora servir a todas as crianças daquela turma, para que depois comessem a comer.

A professora relatou à pesquisadora que preferia que fosse desta maneira a organização das crianças no refeitório, caso contrário poderia virar uma bagunça, alguns alunos terminavam antes que os outros, e a desordem era estabelecida no refeitório. Para a professora A, o refeitório era um lugar onde se devia ter “bom comportamento” e silêncio, como nos mostra a Imagem 4.

Imagem 4 - Todos os alunos, no refeitório, comendo ao mesmo tempo, sentados e sem fazer muita bagunça.



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Desta maneira, os alunos não conseguiam criar movimentos contra o controle, condizendo com o que nos fala Guimarães (2003, p. 41) neste trecho.

Se as depredações acusam os descontentamentos e críticas a toda a instituição escolar, tenta-se impedi-las exercendo uma vigilância constante no comportamento dos indivíduos e estabelecendo o padrão ideal de atitudes perante a escola, com o objetivo, dessa forma, de evitar que as indisciplinas se transformem em armas contra as estruturas já estabelecidas. (Guimarães, 2003, p. 41).

Nesse sentido, os dados coletados e relatados neste eixo de pesquisa vêm em concordância com o que relata Garcia (2002). Ela nos mostra que os modelos escolares existentes promovem

Corpos silenciados por práticas autoritárias; corpos contidos em uniformes, presos em formas, em carteiras, em horários e normas,

impedidos de semovimentar na sala de aula, impedidos até de ir ao banheiro quando sentem necessidade [...]; corpos que se insurgem contra as normas [...]; corpos impedidos de se tocar [...]; corpos tornados invisíveis [...]; corpos que falam, que denunciam, que dizem tantas coisas incompreendidas por quem só sabe ler o instituído [...]. (Garcia, 2002, p. 15)

Acerca da rotina escolar desta Instituição e da estrutura física desta escola, o PPP nos informa que as turmas de alunos são constituídas por até 30 crianças, agrupadas segundo a faixa etária nos períodos da manhã (07:30 min as 11:35min) e no período da tarde (13:00min as 17:05min), além de descrever que as 08 salas de aula desta escola medem 50,40m². Elas seguem, portanto, um padrão rígido e uma estrutura fechada. Mantendo, desta forma, o princípio do Panóptico de Foucault (2010) já relatado neste eixo. Aborda também a quantidade de carteiras e a mesa do professor, que sempre está à frente na sala, para controlar todos os alunos.

O PPP desta escola foi construído da seguinte maneira: aplicou-se um questionário com questões sobre aspectos socioeconômico das famílias dos educandos. Os resultados desta pesquisa deram suporte para entender a realidade que os alunos vivenciam. Em seguida, analisaram o espaço físico da nova escola, após a mudança para o bairro. Após esta etapa, reuniões foram realizadas com a equipe gestora, professores e funcionários (secretária, cozinheiras, monitoras, auxiliar de serviços gerais e ajudante geral) para discutir sobre esses elementos e pensar a melhor forma de construir este instrumento, identificando as aspirações e metas a serem trabalhadas.

Concordamos com o que nos adverte Mello (2007)

[...] as crianças não são “mudas, telepáticas”. Elas se tornam... São forçadas a sê-lo pelas relações, pelos espaços padronizados da escola que produzem pessoas padronizadas, uma vez que a escola, de um modo geral, ou procura e respeita o igual e a disciplina ou expulsa todas as características humanas que não sejam ditas produtivas. (MELLO, 2007, p. 172).

Para sintetizar essa categoria de análise, podemos inferir com base nas explicações citadas neste eixo, que encontramos, durante as observações, alguns dos apontamentos feitos na sociedade disciplinar foucaultiana. Nesta escola, ainda prevalece o controle dos alunos e a imposição de comportamentos.

4.2 É hora de aprender ou é hora de brincar?

Este eixo tem a intenção de apontar as práticas pedagógicas realizadas pela professora A durante o período de observação das aulas. Procuramos abordar o seguinte objetivo da nossa pesquisa: identificar qual a postura do professor de educação infantil em relação ao uso do brinquedo com as crianças.

Para a realização da análise deste eixo, apoiamos-nos nas questões da entrevista realizada com a professora, juntamente com as observações em campo, os registros fotográficos e as práticas cotidianas da docente de Educação Infantil, com a finalidade de enriquecer a nossa discussão.

As questões alocadas da entrevista para discutir este eixo foram: Qual sua formação profissional? Especifique graduação e pós-graduação; Qual sua idade e há quanto tempo trabalha com este nível de ensino? Como você define o tema brincar? Qual é o objetivo de propor jogos e brincadeiras nessa faixa de idade? Para você, os brinquedos podem propiciar momentos criativos para as crianças? Na sua ótica, as crianças podem aprender através dos brinquedos? Dê um exemplo, por favor; Quais os brinquedos você considera importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças?

Desta maneira, nos apoderaremos principalmente das contribuições do pensamento da professora A com relação ao brincar, às brincadeiras, aos jogos e brinquedos e como esta conduz esses elementos com suas crianças para, assim, percebemos se estes enriquecem a sua prática pedagógica.

Para iniciarmos este eixo, propomos conhecer melhor a professora participante desta pesquisa. A professora A formou-se

em Pedagogia com Administração na Unicamp. Não possui pós-graduação. A administração foi feita junto com a Pedagogia, em um curso só. Estas informações foram passadas pela própria professora durante a entrevista. Para sabermos um pouco mais sobre sua trajetória profissional, mostramos um trecho da entrevista a seguir:

PESQUISADORA- Qual sua idade e há quanto tempo trabalha com este nível de ensino?

Minha idade é 51 anos, aqui em Rio Claro estou há 5 anos. Mas eu trabalho com...nesse nível, nesta idade, há 17 anos, só que como monitora. Mas eu era professora e dava aula de recreação esportiva. Sempre com essa faixa etária. Aqui em Rio Claro, desde que eu comecei, foi sempre essa faixa etária.

Com a recreação esportiva, era uma idade avançada, mas era pouca diferença. Era entre 4, 5 e 6 anos.

Eu falo recreação esportiva, porque na realidade a monitora lá em Piracicaba, ela pode sentar e olhar a criança. Mas eu, como nunca gostei, de ficar sentada, eu preferia trabalhar jogos, brincadeiras. Então eu preferia trabalhar algo com eles. Porque eles ficavam muito assim, dispersos, sem motivação nenhuma. E *eu achava que a brincadeira modificava o pensar deles*. Cada vez que eles me viam, me viam com alegria. Já sabiam que eles tinham algo em retribuição, não só um simples ...a pessoa sentar e olhar para eles.

[...] Faz 23 anos que trabalho com crianças. Depois entrei como professora aqui em Rio Claro. (Entrevista Professora A / Escola X, 2013, grifo nosso)

Neste trecho, observamos que a professora A vê a brincadeira como um fator importante para a aprendizagem das crianças e que adotava em sua prática jogos e brincadeiras com as crianças da Educação Infantil. Essa afirmação está em consonância com Vygotsky (1988), o qual explicita que a brincadeira de faz de conta e até mesmo o jogo simbólico são propulsores de um grande desenvolvimento cognitivo e também social nas crianças.

Como a professora nos relatou sobre a importância do brincar e das brincadeiras, novamente lhe fizemos outra questão, para

aprofundar em suas concepções e pensamentos sobre o brincar para a Educação Infantil.

PESQUISADORA- Como é que você define o tema brincar?

Brincar, eu defino assim, que é *uma maneira de verem a vida ludicamente*. Ter algo em mãos e transformar este momento em alegria. (Entrevista Professora A / Escola X, 2013, grifo nosso).

Desta maneira, a professora retrata que, para ela, ao brincar a criança se sente feliz, se sente alegre, entra em um mundo e vive ludicamente. Mas o que é o lúdico? Segundo Santos (2003) o lúdico vem do latim (*ludus*) e significa brincar. Então, de acordo com a professora A, esse ato é uma maneira de as crianças verem a vida brincando.

Luckesi (2004) acredita que a ludicidade não é somente uma atividade de lazer restrito às experiências externas, para ele:

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisas semelhantes. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferecem, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o Sujeito (Luckesi, 2004, p. 18).

À luz das observações realizadas, do nosso diário de campo e das fotografias do dia a dia desta Instituição Infantil, notamos que a brincadeira sempre esteve bastante presente na vivência destas

crianças. Desta maneira, resta-nos pensar e analisar: como esta brincadeira estava presente?

Dos quarentas dias de visitação e observação nesta escola, as crianças realizaram algum tipo de brincadeira livremente em apenas vinte e dois dias. Eu digo 'livremente' quando a professora A não intervinha no processo de brincar das crianças. Elas brincavam com aquilo que era proposto e disponibilizado pela professora, mas seguindo sempre as normas e regras da professora, a qual mantinha a ordem e disciplinava, como nos fala Foucault (2010). Apresentaremos a seguir alguns desses momentos registrados em fotografias.

Imagem 5 - Brincando livremente no parque



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Imagem 6 - Brincando livremente na sala de aula



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Imagem 7 - Brincando livremente no pátio da escola



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Imagem 8 - Brincando livremente na casinha



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Nas imagens apresentadas acima, mostramos alguns dos momentos em que as crianças brincavam livremente pela escola. Assim, constatamos que os brinquedos da escola eram usados pelas

crianças na maioria de suas atividades livres, sem o acompanhamento pedagógico da professora. Os alunos escolhiam com o que gostariam de brincar, dentro daquilo que era disponibilizado pela professora A, e brincavam sozinhos ou com algum colega.

Os critérios de disponibilização dos brinquedos dependiam muito do Planejamento da Professora A para cada dia de aula. Quando a brincadeira era na sala de aula, normalmente a professora escolhia quais materiais iria dispor para os alunos. Nas atividades externas, na maioria das vezes, as crianças brincavam com todos os materiais dispostos. Mecanismos em que podemos identificar o poder de controle da professora sobre os brinquedos.

Desta maneira, importa-nos saber por que é importante para a professora A propor jogos e brincadeiras para as crianças da Educação Infantil. Observamos melhor sua opinião no trecho da entrevista a seguir:

PESQUISADORA- Qual é o objetivo de propor jogos e brincadeiras nessa faixa de idade?

Desenvolver a coordenação motora fina e grossa, tem o prazer lúdico. No momento do jogo, a criança, ela experiencia as regras de uma maneira indireta. Um pouco, ela copia as regras que foi ensinada e um pouco, eles mesmo criam as regras. Eles acabam criando as regras. (Entrevista Professora A / Escola X, 2013).

O que a professora relata na entrevista condiz com o que estudioso Vygotsky (1988) retrata sobre as regras em seu estudo. Para ele, o ato de brincar é conduzido por regras e não é qualquer comportamento que é aceito durante as brincadeiras. Porém, isto não condiz com a prática realizada por ela em sala de aula. O que observamos é que a professora deixava as crianças brincarem com os brinquedos livremente, mas sempre dentro das regras.

Somente em um dos dias de observação, a professora A utilizou jogos com o intuito pedagógico. A professora A trouxe para a sala de aula o Bingo das Letras para trabalhar as letras e a

formação de palavras com as crianças, contando com o auxílio da educadora. As crianças se divertiram bastante e conseguiram realizar a atividade com sucesso.

Foi esta uma das poucas brincadeiras que percebemos uma interação entre a professora A com os seus alunos. Ela utilizou o jogo com o propósito de ensinar às crianças algo que já estava sendo trabalhado em sala de aula: as letras do alfabeto. A imagem 9, a seguir, mostra as crianças realizando esta atividade.

Imagem 9 – Atividade Bingo das Letras em sala de aula



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Começamos a perceber, portanto, que o uso do brinquedo por esta professora era para ocupar os momentos de brincadeiras livres e os horários de atividades externas que a professora A tinha que realizar com estes alunos.

Desta forma, refletimos acerca de mais uma das questões realizadas com a professora A na entrevista.

PESQUISADORA- Para você, os brinquedos podem propiciar momentos criativos para as crianças?

Sim. Não somente seu uso específico, mas também a transformação no ato do brincar. Por que às vezes eles estão brincando....vamos falar....com a boneca! Só que aquela boneca, naquele momento, ela não é uma boneca, é a filhinha dela. Ou então, ele está brincando com jogos de montar. Você olhando assim, você não sabe o que ele montou, mas para ele é um caminhão, para ele é um prédio, para ele é um animal. Então nesse momento, ele está criando, ele está imaginando algo transformado por ele mesmo. (Entrevista Professora A / Escola X, 2013).

Em seu discurso, percebemos que a professora vê o brinquedo como material para que a criança crie com ele e, assim, viva novas experiências. A professora A corrobora com as afirmações de Vygotsky (1998a) e Leontiev (1998), segundo os quais através do brinquedo a criança se apropria do mundo real, constrói conhecimentos, relaciona-se e integra-se culturalmente. Segundo Vygotsky (1998a), a representação da criança no brinquedo está muito mais próxima de uma lembrança de algo que já tenha acontecido do que da pura imaginação.

Para refletirmos acerca disto, deteremo-nos em outro trecho da entrevista realizada com professora A e nas observações realizadas em sala de aula.

PESQUISADORA- Na sua ótica, as crianças podem aprender através dos brinquedos? Dê um exemplo, por favor.

Sim, elas aprendem. Sim, porque tem os brinquedos....no meu parecer... no momento lúdico, *eu acredito que eles aprendem a convivência social*. Porque aquele que tem, por exemplo, o social definido, bem definido, ele acaba transmitindo isto para outras crianças. Aqueles que têm, vamos falar...um social meio conturbado. E já...e aí depois é claro, que tem os brinquedos como jogos, e aí, eles aprendem como memorização com os jogos da memória. Os jogos lógico-matemáticos que tem. São vários jogos que eles podem

aprender muito. Mas eu acredito que eles aprendem mais com os jogos, jogos regrados, do que um brinquedo. Apesar que, *você pode pegar um brinquedo e trabalhar o lado pedagógico com eles.* (Entrevista Professora A / Escola X, 2013, grifo nosso).

Como podemos observar no trecho acima, a professora relata a importância dos brinquedos para possibilitar a aprendizagem das crianças e promover o seu desenvolvimento. Para ela, as crianças aprendem a conviver socialmente através dos brinquedos, além de poder utilizar o lado pedagógico. Desta forma, a professora concorda novamente em sua fala com Vygotsky (1998a), pois, para ele, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil.

Porém, ao buscarmos em sua prática pedagógica momentos em que a professora A utilizou o brinquedo com esse “lado pedagógico”, que ela mesma disse na entrevista, não conseguimos encontrar. Como já disse anteriormente, ele era utilizado para preencher os horários livres das crianças.

Em vários dias de observação, a professora A falava para seus alunos: “Agora é hora de aprender! Não é hora de brincar!”. Isto acontecia quando a professora estava realizando algumas de suas atividades pedagógicas e as crianças não lhe davam atenção ou conversavam.

Esta frase inspirou o título deste eixo, por ter sido realmente muito presente durante os dias de observação naquela turma. A professora separava o momento em que as crianças iriam aprender, os quais seriam os diversos momentos pedagógicos, como as atividades em folha, os registros dos cadernos, as explicações da lousa, do momento em que elas iriam brincar dentro da sala de aula.

É hora de aprender ou é hora de brincar? Marcou a prática pedagógica da professora A durante todo o período de observação. À luz do referencial teórico foucaultiano, percebemos nesta prática de dividir e segmentar as atividades das crianças, mecanismos de poder disciplinar. Para Foucault (2010),

[...] O poder disciplinar é [...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] “Adestra” as multidões confusas [...]. (Foucault, 2010, p. 143).

Dessa maneira, percebemos o controle da atividade que é abordado por Foucault. Segundo ele, este controle é para construir um tempo integralmente útil, sem desperdícios. Desta forma, o controle de horário é um importante mecanismo do poder disciplinar.

E nos perguntamos: Será que é possível separar e fragmentar esses dois momentos durante o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças? Rossini (2003) nos diz que “... o aprender tem que ser gostoso...”. E nada mais prazeroso para a criança do que aprender brincando. (ROSSINI, 2003, p. 11).

Lisboa (2011), por sua vez, alega que “[...] é dever do professor mudar os padrões de conduta em relação aos alunos, deixando de lado os métodos e técnicas tradicionais acreditando que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento na sala de aula.” (Lisboa, 2011, p. 1).

Durante a análise dos documentos escolares, encontramos o relato da própria professora A em seu caderno de Plano de Aula e que aborda a questão descrita acima:

Esta turma é boa, mas sinto que eles, mesmo eu falando todos os dias que aqui é uma escola, a gente vem para aprender, também para brincar e que tudo tem hora, eles só querem brincar e não tem muito interesse por aprender, parece até alunos de maternal. (Plano de Aula Professora A / Escola X, 2013).

A professora A trabalhava em sala de aula com o sistema de rodízio, conhecido por muitos professores como “cantos”. Durante este rodízio, a professora realizava as atividades pedagógicas em uma mesa com algumas crianças e os demais alunos estavam

realizando atividades diferentes em outros cantos, que poderiam estar relacionadas com desenho, leitura de gibis, brinquedos, jogos de memória, entre outros. A professora A estava somente preocupada com a atividade que tinha que realizar com aquele pequeno grupo e que precisava estar “bonita” e “bem feita” para os pais das crianças gostarem.

Outra prática que foi muito visualizada nas observações é que durante as explicações de atividades ou a leitura de um livro feita pela professora A, as crianças não podiam brincar, nem pegar brinquedos, nem cantar, nem conversar, deveriam somente estar atentas ao que a professora A estava falando.

Não podemos também nos esquecer de relatar aqui, que durante o início da observação com essas crianças, o brinquedo não foi usado durante a prática da professora A nessa turma, o que causou certa angústia na pesquisadora. A professora A relatou à pesquisadora que estava atrasada com suas atividades pedagógicas e com as atividades das datas comemorativas realizadas na escola e por isso não havia utilizado ainda os brinquedos com as crianças.

A professora ainda relatou que nas segundas e terças-feiras eram os dias de mais atividades lúdicas (seriam o dia da casinha e do parque) e que só conseguia realizar algum tipo de atividade pedagógica no restante dos dias da semana. O que nos mostra o pensamento da professora A em dividir a atividade lúdica com a atividade pedagógica.

Para finalizarmos as práticas realizadas pela professora A com a sua turma da Educação Infantil, refletiremos acerca da última questão da entrevista alocada neste eixo de análise de dados.

PESQUISADORA- Quais os brinquedos você considera importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças?

Como eu disse são os jogos. E os exemplos seriam: pequeno construtor, o lego, quebra-cabeça. A massinha, trabalha muito o motor, o manuseio. O fantoche, trabalha a oralidade. (Entrevista Professora A / Escola X, 2013, grifo nosso).

A professora mostra-nos na entrevista os jogos como exemplos de brinquedos importantes para o desenvolvimento cognitivo. Ela também relata durante a sua fala: o pequeno construtor e o lego. O pequeno construtor foi, neste período de observação, pouco utilizado pela professora A. Já o lego foi utilizado mais vezes durante a prática desta professora. A professora não nos relata o porquê acredita que estes brinquedos sejam importantes para a aprendizagem destas crianças.

Percebemos, portanto, ao elaborarmos este eixo, que a professora A considera como brinquedo todo e qualquer material utilizado pelas crianças para brincarem. Ela cita a massinha, o fantoche, os jogos, entre outros, como brinquedos. Novamente, neste trecho a professora A concorda com Vygotsky (1998), o qual afirma que o termo brinquedo faz referência ao ato de brincar, desta maneira, com a atividade em si e não com um material específico.

Há uma falta de informação dos professores de Educação Infantil sobre o que é um brinquedo, um jogo, uma brincadeira e o brincar. Friedmann (1996) esclarece essa questão mostrando que:

(...) brincadeira refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada: jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras: brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar: atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores. (Friedmann, 1996, p. 12).

Assim, podemos identificar que a sua postura em relação aos brinquedos com as crianças é uma postura livre, em que as crianças interagem, brincam e utilizam o brinquedo da forma que quiserem. A professora A não se preocupa em apresentar às crianças se o brinquedo utilizado por elas poderia enriquecer o seu aprendizado com algum tema estudado em sala de aula.

O brincar é um fazer espontâneo da criança e o brincar livremente também possibilita a aprendizagem. Mas, para que esse brincar livremente conduza ao aprendizado, é necessário estar sob

o olhar do educador. O professor deve auxiliar seu aluno, observando como ele está utilizando o brinquedo, interferindo quando necessário, “como facilitador, ao oferecer condições favoráveis e, como acionador, ao criar condições pedagógicas específicas”. (Uemura, 1988 p. 65)

Cabe ao educador permitir que a criança crie por meio dos brinquedos, dando-lhe tempo para manusear e observar o seu objeto. Sendo, desta forma, o professor um motivador que sugerirá ideias, estimulará o pensar, o agir e a fala através dos brinquedos.

Em muitos momentos, as crianças quebravam os brinquedos por não entenderem como utilizá-los, além de utilizarem-os para acertar algum coleguinha durante uma briga. Os brinquedos eram quebrados quando alguma criança utilizava-o de maneira incorreta, batiam no chão ou jogavam para o outro lado da sala.

Desta forma, os brinquedos acabam por ocupar o tempo da professora e ajudar a preencher os espaços livres de atividade com estes alunos, além de seu uso ser cronometrado pela docente.

Tezani (2011) comenta a relevância dos momentos lúdicos na infância. Para ela, a criança precisa jogar, brincar, criar e inventar para desenvolver seu equilíbrio com o mundo. É importante que o professor perceba que incluir brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é essencial e que leva a enormes contribuições para o desenvolvimento do aprender e pensar, pois através deles a criança pode superar suas dificuldades de aprendizagem, aperfeiçoando o seu relacionamento com o meio em que vive.

Durante a leitura do Plano de Ensino da Escola, não encontramos nenhuma menção ao brinquedo como algo que seria trabalhado durante o ano letivo com aquelas crianças. Encontramos, por outro lado, algumas referências a jogos e brincadeiras como estratégias para atingir os objetivos propostos no plano, mas não se especificava como isto aconteceria.

No Plano de Aula, a Professora A apresentava o seu planejamento semanal em que, algumas vezes, estavam descritos os brinquedos e as brincadeiras que seriam utilizados pelas crianças na aula.

O que nos chamou a atenção é que sempre ao final de cada semana, a professora fazia um relatório no próprio caderno de plano sobre o que lhe chamou mais atenção e o que ocorreu naquela semana. Não encontramos, em nenhuma fala da professora, relatos sobre os brinquedos, sobre como as crianças se interessaram por algum brinquedo ou como obtiveram aprendizagem com determinado brinquedo ou como algum brinquedo ajudou na sua prática pedagógica.

Observamos somente relatos das atividades pedagógicas realizadas em sala e algumas brincadeiras que eram realizadas com as crianças. Como exemplo, explanaremos um trecho retirado deste caderno sobre a atividade mágica das cores: “Esta atividade que se pode dizer uma brincadeira, pois, a diversão é grande.” (Professora A, Caderno de Plano, 2013.)

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico, não encontramos nenhum detalhe de como o brinquedo deveria ser trabalhado pelas professoras desta Instituição Escolar. O brinquedo sequer está descrito na relação de conteúdos como meio e estratégias para adquirir conhecimentos na educação infantil.

O PPP era composto por 70 folhas. O índice era subdividido em: Introdução, Diagnóstico, Identificação da Unidade Escolar, Organização da Escola e do Ensino, Prioridade e Objetivos para o período de vigência, Proposta Pedagógica, Planos de Trabalho de referências, Anexos. Apresenta, também, os subsídios para a elaboração dos planos de ensino que estão organizados em alguns eixos temáticos: Identidade e Autonomia, Movimentos, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, Matemática.

Na relação de conteúdos desta escola, aparecem as brincadeiras e os jogos como estratégias para atingirem os objetivos dos eixos de ensino da educação infantil. Encontramos as brincadeiras no eixo do movimento, da linguagem oral e escrita, da natureza e sociedade e da matemática. Não se especifica como essa brincadeira será utilizada em nenhum destes eixos.

Já os jogos encontram-se no eixo do movimento, da música, da linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e da matemática. Também não se especifica como estes jogos devem ser utilizados em nenhum destes eixos.

Para Foucault, na sociedade disciplinar o observador está presente em todo tempo com o intuito de observar e vigiar os indivíduos. Desta forma, esses indivíduos são controlados pelo olhar e sentem esse controle, tornando-se assim “dóceis” e “úteis”. O poder disciplinar incide sobre o corpo, com o intuito de controlar suas forças, e retirar desse corpo um aumento da força produtiva e, de outro lado, uma diminuição da força política. O poder disciplinar funciona através desse controle do tempo, do espaço e das atividades do indivíduo.

Para sintetizar esse eixo de análise, podemos inferir com base nas explicações citadas, que a postura desta professora de educação infantil em relação ao uso do brinquedo com as crianças era livre, sem ir em busca de proporcionar novas aprendizagens e conhecimentos a essas crianças, mostrando-nos que o brinquedo deixou de enriquecer a sua prática pedagógica.

Assim, podemos perceber que a prática pedagógica desta professora apresenta algumas concepções e ações que se correlacionam com o que Foucault aborda na sociedade disciplinar.

4.3 E os brinquedos para que servem?

Este eixo de análise tem como finalidade investigar como o brinquedo foi utilizado pela professora A em suas aulas. As análises foram realizadas a partir da fala da professora, complementada pela observação da pesquisadora e da visualização das imagens registradas, além da análise de alguns documentos escolares.

Iremos contemplar neste eixo os seguintes objetivos da pesquisa: compreender como o brinquedo é proposto às crianças das creches e pré-escolas; investigar se o brinquedo é usado na Educação Infantil como instrumento de disciplina e controle das

crianças, utilizando como referencial os estudos de Foucault; analisar se o brinquedo enriquece as práticas pedagógicas ou se leva ao disciplinamento dos corpos e perceber se as crianças são normatizadas e padronizadas através dos brinquedos.

Para isso, elencamos algumas perguntas da entrevista para embasar nossas análises, tais como: O que é brinquedo? E qual sua importância na educação escolar das crianças? Você tem utilizado brinquedos em sala de aula e qual é o tempo disponível para as crianças brincarem? Quando as crianças estão brincando, quais os brinquedos mais utilizados por elas ou que elas gostam mais? Porque você acha que acontece essa preferência? As crianças trazem brinquedos de casa? Como esta questão é trabalhada por você durante a aula? Você acredita que o material lúdico disponível na sua instituição de ensino seja suficiente? Como é feita a escolha deste material?

Para iniciarmos este eixo e nos lançarmos a discutir o que propomos aqui, pretendo relatar primeiro os brinquedos disponíveis na Escola X. Começaremos pelas áreas externas.

No Pátio coberto, eram dispostos alguns brinquedos para as crianças, como 2 escorregadores, 4 balanços de chão e 1 cesto de basquete. Além disto, eram disponibilizadas várias bicicletas e alguns caminhãozinhos, como nos mostram as imagens 10 e 11 e 12.

Imagem 10 – Brinquedos disponíveis para o uso das crianças no pátio.



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Imagem 11 – Bicicletas disponíveis para o uso das crianças no pátio



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Imagem 12 - Caminhãozinhos disponíveis para o uso das crianças no pátio



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Na área externa também havia a Casinha, a qual dispunha de vários brinquedos. Encontramos por lá: sofá, passa roupa, mesa com cadeiras, telefone, carrinho de boneca, micro-ondas, geladeira, penteadeira, bonecas, almofada, um baú cheio de bonecas, algumas peneiras de areia, carrinho de compras, carrinho de feira, carrinho de limpeza com vassoura, pá e rodo e alguns bonecos, como Shrek e Mulher Maravilha. Além disso, havia bolsa, banheira de bebê, óculos de sol, fogão, panelinhas, liquidificador, uma oficina com ferramentas, tais como martelo, furadeira, chave inglesa, entre outros. Na penteadeira, encontramos materiais de beleza como chapinha, espelho e batom. Este local era conhecido como o Instituto de Beleza. As imagens a seguir mostram alguns destes brinquedos.

Imagem 13 – A Casinha da Escola X



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Imagem 14 - Brinquedos disponíveis na casinha 1



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Imagem 15 - Brinquedos disponíveis na casinha 2



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Além dos brinquedos do pátio e da Casinha, ainda encontramos na área externa os brinquedos fixos do parque e aqueles que eram para este ambiente. Entre estes brinquedos, encontrávamos várias pás, peneiras, baldes menores, entre outros. A imagem 16 nos mostra o parque da escola e a imagem 17, os brinquedos disponibilizados.

Imagem 16 – Parque da Escola X



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Imagem 17- Brinquedos disponibilizados para uso no parque de areia



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Vale aqui ressaltar que as crianças podiam brincar somente do lado esquerdo do parque, pois o lado direito era o parque da creche. Mas, algumas vezes, os alunos acabavam brincando em todo o ambiente.

Já dentro do interior da escola, tinha os brinquedos disponíveis na sala de aula. Os brinquedos se encontravam dentro de baldes grandes. Os baldes, por sua vez, estavam identificados da seguinte maneira: “Brinquedos de meninos” e “Brinquedos de meninas”. Dentro do balde “Brinquedos de meninas”, encontramos bonecas, tiaras, fantasias, entre outros e, dentro do balde “Brinquedos de meninos”, identificamos carrinhos, avião, bonecos de super-heróis, entre outros. As imagens 18, 19, 20 e 21 a seguir representam o que estamos descrevendo acima.

Fora estes, também havia na sala para as crianças pecinhas de madeira, lego, jogos pedagógicos, quebra-cabeça, entre outros.

Imagem 18 - Balde Meninas



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Imagem 19 - Balde Meninos



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Imagem 20 - Os brinquedos das meninas



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

os brinquedos. É consultado a todas as professoras no HTPC, porque são muitas professoras. (Entrevista Professora A / Escola X, 2013, grifo nosso).

A professora A disse-nos um pouco mais sobre os materiais da escola. Notamos, durante a observação, que este rodízio de baldes não acontecia. Por muito tempo, ficaram estes dois baldes na sala de aula, depois eles foram colocados fora da sala, sendo que restou somente uma caixa de papelão com alguns poucos brinquedos, os qual a própria professora denominava, em sua maioria, como brinquedos de menina. Depois de algum tempo, apareceu um balde com brinquedos de lego e ele ficou até o final das observações.

O armário para ter acesso aos materiais realmente existia. Ficava trancado na sala multifuncional. Havia diversos jogos pedagógicos e alguns brinquedos. Todos pareciam bem novos e com pouco uso. Não notamos a professora A pegar algum destes materiais para utilizá-los em suas aulas. A chave encontrava-se na secretaria da escola.

Após relatarmos os brinquedos disponibilizados para a turma da Professora A, buscamos compreender como esses eram propostos às crianças. Para darmos início a nossa reflexão, abordamos primeiramente uma das questões da entrevista, para entendermos um pouco melhor as concepções que esta professora apresenta com relação aos brinquedos.

PESQUISADORA- O que é brinquedo? E qual sua importância na educação escolar das crianças?

Brinquedo, pra mim, é todo objeto que ao ver dos olhos da criança permite que haja uma transformação lúdica. Porque através do lúdico, a criança reproduz suas vivências consolidando seus valores. Neste momento, oportuniza intervenções da professora para desenvolver regras de convivência e etc. (Entrevista Professora A / Escola X, 2013).

A professora A relata que o brinquedo é um objeto que permite à criança uma transformação lúdica. O que seria essa transformação lúdica? A professora em questão não se remete ao lúdico somente nesta questão. (Eixo 2)

Desta forma, podemos acreditar que a professora vê o brinquedo como um objeto prazeroso que permite transformações na criança. Ela relaciona o lúdico com felicidade, alegria, diversão. Para Vygotsky (1998) e Leontiev (1998), o brinquedo contribui com o desenvolvimento infantil, especialmente na idade pré-escolar.

Ao relatar sobre a importância dos brinquedos, ela nos mostra mais uma vez que acredita que, por meio deles, as crianças reproduzem aquilo que vivem em seu meio e os valores adquiridos com a família. Esta não é a primeira vez que observamos esta fala na entrevista da professora A. (Eixo 1).

Porém, ao refletirmos um pouco mais sobre a fala desta professora, percebemos que ela diz que o brinquedo oportunizava intervenções para desenvolver as regras de convivência, mas não era bem isto que ocorria. Percebemos o que ela diz, faz e também o entende sobre o brinquedo.

Como já dito anteriormente, as crianças quebravam os brinquedos, brigavam entre elas, jogavam os brinquedos pela sala e para que, realmente a professora fizesse algum tipo de intervenção, era necessário que algo muito “grave” acontecesse. Digo “grave”, quando alguma criança chora, faz um barulho bem alto ou se machuca. Fora isto, as crianças utilizavam o brinquedo da forma que desejavam, sem intervenções da professora, mas seguindo a sua organização.

A professora sempre se preocupava com o pedagógico e as atividades a serem cumpridas pelos alunos. E, como já dissemos anteriormente, trabalha no sistema de rodízios. A entrevista nos mostra isto:

PESQUISADORA- Você tem utilizado brinquedos em sala de aula e qual é o tempo disponível para as crianças brincarem?

Existe o momento que é regrado, que a criança através do brinquedo, como o rodízio de mesas, que para algumas professoras são chamados de cantos. Eu trabalho com cantos, mas assim, trabalho como uma maneira que eles possam revezar e participar de todos os brinquedos. ... Porque senão eles vão muito naqueles brinquedos que às vezes, não que não seja assim, o outro não seja prazeroso, mas que encontre mais dificuldade, ou então não tenha tanta graça para eles. Então, eles preferem escolher apenas um brinquedo e não outro. Então essa maneira de rodízio, permite com que a criança conheçam todos os brinquedos e possam conhecer melhor e até, às vezes, gostar. Porque só, como diz né, nada como brincar para poder gostar.

O tempo disponível varia. Se for o regrado, é mais ou menos uns cinquenta minutos, às vezes, entre quarenta e cinquenta minutos mais ou menos. Agora tem, no rodízio, às vezes, fica um tempo maior, uma hora. Porque até dar toda volta, são vinte e cinco alunos. Para que eles possam participar.

O regrado é aquele quando eu faço o rodízio. Ou então, quando eu quero ensinar algum jogo para eles. Então...eu estou junto. E todo jogo geralmente tem regra. Jogo da memória tem regra. Jogo da velha tem regra. Todos os jogos, geralmente mesmo sendo um brinquedo, *eu considero os jogos como um brinquedo regrado*. Porque ele tem que seguir as regras do brinquedo.

E tem os *brinquedos lúdicos*, que é aqueles que *...eles mesmo criam e imaginam através do brinquedo e viver deles*. Já o lúdico não é regrado.

O lúdico seria a caixa de brinquedo. *O lúdico...o desenho na lousa que é com o giz, desenho livre também considero como lúdico porque ele está desenhando o que ele quer, o que ele vem vindo naquele momento, o que está passando pela cabecinha da criança. Seria isso o lúdico.*(Entrevista Professora A / Escola X, 2013, grifo nosso)

Esta prática de cantos foi notada em vinte dos quarenta dias observados nesta turma. Portanto, era uma prática bastante frequente. Quando a professora realizava a atividade pedagógica do dia com um grupo de crianças em uma mesa, as demais estavam brincando com outros materiais, separados em grupos determinados pela professora A.

No entanto, o que observamos na prática de rodízio da professora A, foram cantos extremamente estruturados e fixos. Esta estrutura acaba por impedir a criação de ideias de brincadeiras por parte das crianças que nem podiam se locomover do lugar em que estavam e perdiam totalmente a sua autonomia, pois, como ela mesmo disse, havia um tempo determinado.

Nestas atividades de rodízio, a professora utilizava muito: o quebra-cabeça, o desenho, livros, massinha, desenho livre na lousa, brinquedos diversos no chão, pecinhas de madeira, quebra-cabeça, lego e joguinhos pedagógicos. Este rodízio, normalmente, era realizado nas mesas da sala, a professora separava as mesas e dispunha os materiais para os alunos.

Observamos que as crianças brincavam no chão, quando utilizavam os brinquedos da caixa ou os do balde de meninas e meninos. Estes não eram um dos materiais escolhidos para estar com os alunos nas mesinhas. Além disso, as crianças que estavam com esses brinquedos deveriam brincar no fundo da sala para não atrapalharem os demais colegas.

A Imagem 22 mostra esta prática da professora. Em uma mesa, a professora está realizando atividades com os alguns alunos, enquanto em uma mesa algumas crianças desenhavam e em outra, algumas crianças brincavam com o quebra-cabeça. Podemos observar que uma das alunas até coloca o material na boca.

Imagem 22 – Sistema de rodízio



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

No trecho da entrevista, percebemos os conceitos de brinquedos e jogos de acordo com a Professora A. Para ela, brinquedos regrados seriam os jogos. E os brinquedos lúdicos seriam os brinquedos da caixa, além do desenho da lousa e o desenho livre. Quando ela fala sobre esta caixa seriam os mesmos brinquedos descritos no balde acima.

Ao pensarmos ainda como os brinquedos eram indicados às crianças, propomo-nos a refletir agora sobre a Casinha. A Casinha era um dos lugares preferidos dos alunos. As crianças iriam até lá uma vez na semana, especificamente na segunda-feira.

A professora, antes de ir até a Casinha, falava todas as suas normas e regras para as crianças. Chegando na casinha, as crianças podiam brincar da forma que desejarem. A professora A não intervinha. A casinha dispunha de muitos brinquedos, conforme já descrevemos acima. A professora A estava ali para olhar as crianças e mantê-las dentro ou próxima à Casinha.

O mesmo acontecia no Pátio, onde as crianças utilizavam os brinquedos que eram disponibilizados pela professora, como bicicleta, caminhãozinho ou o escorregador e os balanços. A professora agia da mesma maneira que na Casinha. E no parque da escola não era diferente. Quando autorizado, as crianças podiam utilizar os brinquedos da areia, quando não brincavam pelo parquinho livremente.

Um dos poucos lugares e momentos que percebíamos que as crianças tinham autonomia para brincar com todos os brinquedos era na Casinha. Ocorreu uma vez que as crianças deixaram de ir à Casinha, porque ela estava suja, pois havia faltado funcionários para limpá-la. E, também, por não se comportarem bem e fazerem bagunça em sala de aula.

Em muitas dessas atividades externas, a professora A organizava cadernos, colava bilhetes, conversava com outra professora, enquanto as crianças estavam com os brinquedos.

Após expormos como o brinquedo era trabalhado com essas crianças, nos propomos a refletir um pouco mais sobre o que a professora A nos fala sobre este material.

PESQUISADORA - Quando as crianças estão brincando, quais os brinquedos mais utilizados por elas ou que elas gostam mais? Porque você acha que acontece essa preferência?

Eles gostam mais da caixa de brinquedos, que são brinquedos variados. Possui *bonecas...bonecas, carrinho, bicho de pelúcia, brinquedos de casinha*. Então, são brinquedos variados e eles gostam mais desses daí. E o computador.

Essa preferência acontece, geralmente, quando um aluno já tem essa preferência, ele acaba por induzir os demais, mais ludicamente. Por exemplo, um fala: “ai eu quero ir”, “eu vou lá na casinha”, “eu vou lá brincar na caixa”. Ai, os outros automaticamente vão junto com eles, brincar. Então, o computador que é...um brinquedo único, teria que dividir por vinte cinco alunos. O computador, ele é disputado por que ele é um só. E ele é dividido por vinte cinco alunos e por causa dos joguinhos, que é bem prazeroso mesmo, os joguinhos.

E a caixa de brinquedo porque é variado, já ...parece que já faz parte da vida da criança, porque desde pequeno ela aprende dentro de casa ter brinquedos numa caixa, ela traz isso de casa, essa preferência. (Entrevista Professora A / Escola X, 2013).

A professora A nos relata que as crianças têm preferência pelos brinquedos da caixa que, como ela mesma descreve, são os brinquedos, como bonecas, carrinho, bicho de pelúcia, brinquedos de casinha. Desta forma, a Casinha era um dos momentos preferidos das crianças, pois era lá que se tinha a maioria desses brinquedos e que as crianças encontravam em grande quantidade e variedade.

Os brinquedos da caixa eram escassos, muitas vezes quebrados e pouco utilizados pela professora A. As crianças normalmente utilizam os materiais dispostos na mesa e os da caixa eram para serem utilizados no chão. A Imagem 23 mostra as crianças no fundo da sala brincando com os brinquedos da caixa.

Imagem 23 - Os brinquedos da caixa.



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Nesta escola, havia o dia do brinquedo em que as crianças traziam de casa o brinquedo que desejassem. Durante as nossas observações, percebemos poucas crianças que traziam brinquedos. Acabando, portanto, perdendo um grande dia de socialização em que as crianças poderiam dividir, trocar, conhecer e experienciar novos brinquedos.

Na entrevista, a professora A nos fala mais sobre este dia.

PESQUISADORA - As crianças trazem brinquedos de casa? Como esta questão é trabalhada por você durante a aula?

Sim. Elas trazem brinquedo. A maior questão é o compartilhar com os colegas. Também trabalho a questão do cuidado com os objetos para que durem mais. E também o sentimento, que cada um traz junto dos seus brinquedos. Por exemplo, eu converso muito com eles, quando eu falo assim para eles: “Olha! se você quebrar o brinquedo do amigo, quem que vai ficar triste? É o amigo!...Que ficou sem o brinquedo!”. Então, ele tem que ter cuidado fora que ele é caro, às vezes o brinquedo nem sempre a mamãe pode comprar, porque nem sempre ela tem dinheiro. (Entrevista Professora A / Escola X, 2013).

Alguns colegas até compartilhavam com os outros o brinquedo que traziam de casa, mas nem sempre. O que a professora A diz sobre a importância em não estragar o brinquedo do outro realmente existia com as crianças, pois em uma situação um aluno estragou um brinquedo de outro colega.

Durante a leitura dos documentos que nos propusemos a analisar, reforço novamente, como já dissemos no eixo anterior, que não encontramos nenhuma menção ao brinquedo no Plano de Ensino desta escola. Já no Plano de Aula, somente estavam descritos os brinquedos que seriam utilizados pelas crianças na aula.

Já no Projeto Político Pedagógico, encontramos relatos de que a escola possuía um grande acervo de brinquedos pedagógicos que possibilitavam a exploração e a manipulação (brinquedos de encaixe), bem como aqueles que propiciam o faz-de-conta,

incentivando as crianças a assumirem diversos papéis. Além disso, esse documento retrata que os brinquedos (kit médico, kit beleza, kit supermercado, entre outros) são oferecidos em forma de rodízio para todas as salas de aula.

Entretanto, como já foi retratado no eixo acima, este sistema de rodízio dos brinquedos não ocorria de fato na escola. Durante toda a observação, encontramos dentro desse sistema de rodízio somente os brinquedos de meninos, brinquedos de meninas e os brinquedos de encaixe (lego) em baldes, como já mostrado. Esses “kits” não passaram por esta turma durante este período de observação.

Podemos perceber que, por meio do uso dos brinquedos, conseguiu-se obter algum controle dos alunos desta turma de educação infantil. Em algumas situações observadas, eles foram utilizados para que as crianças deixassem a professora realizar alguma outra atividade à parte, como trabalhar com tranquilidade alguma atividade pedagógica com algum grupo de alunos, para que as crianças ficassem entretidas e a professora pudesse organizar seu armário, sua mesa ou colar bilhetes no caderno das crianças, ou para que elas não fizessem muito barulho. As imagens 24, 25 e 26 retratam um pouco disto:

Imagem 24 – Alunos brincando na sala de aula enquanto a professora organiza a mesa



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Imagem 25 – Alunos brincando na sala de aula enquanto a professora organiza atividades



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Imagem 26 – Alunos brincando enquanto a professora organiza varal de atividades



Fonte: Acervo Pessoal, 2013.

Assim, a professora A conseguiu obter algum tipo de comportamento (silêncio, tranquilidade, atenção) através do uso dos brinquedos para que pudesse cumprir outra atividade.

Enquanto os alunos se divertiam com os brinquedos, sem muitas vezes nem saberem como utilizar aquele material, a professora se preocupava em realizar algum outro trabalho.

Além dos pontos elencados acima, percebemos que na escola as crianças acabam por representar através dos brinquedos alguns dos papéis existentes na nossa sociedade. Durante as observações, por várias vezes foi notada a escolha das meninas para brincarem com os brinquedos de meninas e a escolha dos meninos por brincarem com os brinquedos de meninos.

Além disto, a professora A, algumas vezes, incentivava que as crianças fossem brincar de acordo com os papéis que ela sugeria. Ela falava para as meninas brincarem de casinha e os meninos brincarem de construção, carrinho, entre outros. Algumas vezes, sugeria também que as crianças invertessem os papéis.

Desta forma, a professora contribui com a formação dessas crianças. Está, então, em consonância com o que nos diz Vygotsky (1988), sobre a importância das crianças representarem suas vivências através dos brinquedos.

Na sociedade atual, temos pais donos de casa que cozinham e exercem as atividades do lar como muitas mulheres. E o mesmo acontece no universo feminino, em que muitas mulheres desempenham atividades que em anos posteriores eram consideradas como atividade para homens.

Portanto, a escola de hoje deve trabalhar e oportunizar as crianças, através do uso brinquedos, vivenciarem esta nova realidade de família que estamos conhecendo. Percebemos que o uso dos brinquedos pela professora com esta turma era por muitas vezes de maneira autoritária. Assim, a professora conseguia obter os comportamentos dos alunos de acordo com o que ela desejava. Desta forma, ela não utilizou o brinquedo na maioria de suas práticas como um material enriquecedor e sim com o intuito de controlar os corpos.

4.4 Há possibilidades de transgressão na escola?

Neste último eixo de análise, propomos nos aventurar nesta pesquisa. Temos o intuito de enxergar além do nosso objeto de pesquisa, do nosso referencial teórico e analisar se há a possibilidade de transgredir aquilo que é imposto nas escolas, romper com as relações de poder e o controle que estão instaurados em nossa sociedade.

Não estamos aqui desfazendo todo o trabalho percorrido acima e nem discordando do que observamos e concluímos nesta escola. Mas vejo como um exercício de se propor desafios daquilo que já está colocado e a que escolhemos estudar.

Propomo-nos a refletir se nessa escola, que possui elementos de disciplina e controle abordados na sociedade disciplinar de Foucault, há alguns momentos de resistência e combate a esse poder imposto.

Desta forma, precisamos entender primeiramente o que seria essa transgressão. O dicionário Michaelis (2009) define a palavra transgressão como: “Ato ou efeito de transgredir; infração, violação.” Ou seja, infringir leis, normas ou regulamentos.

Será que durante as observações realizadas nesta turma conseguimos notar alguns desses apontamentos: A professora consegue transgredir alguma ordem disciplinar? As crianças conseguem transgredir alguma ordem disciplinar? Utilizaremos essas questões para nortear as nossas discussões.

Este é um exercício que exige da pesquisadora refletir e aprofundar os momentos vivenciados durante os quarenta dias de observação. Será necessária a utilização de uma “lente” que permita não somente enxergar os fatos e elementos da sociedade disciplinar foucaultiana, aos quais sabemos claramente que estão presentes nesta escola, mas sim que permita abrir o “olhar” das experiências vivenciadas e confrontá-las com as possíveis práticas de combate às relações de poder explicitadas nessa pesquisa.

Confesso que não é um exercício fácil. Estamos com um referencial formado e a discussão pronta! Sabemos e temos confiança no que vimos dentro da escola. E agora? Como dar o salto da nossa pesquisa?

Sabemos que pesquisar é a ação de refletir sobre o que nos propusemos a estudar e, neste caso, é confrontar com aquilo que nós mesmos construímos durante a ação de buscar e adquirir novos conhecimentos. Com este intuito e nos propondo a realizar essa análise, iniciaremos com as práticas pedagógicas da Professora A, agora com uma “lente” que permita rever as condutas desta professora, com o intuito de notar se ocorreram momentos de transgressão às ordens impostas nesta escola.

Iniciaremos com as questões sobre a rotina escolar. Notamos, em sua prática, que a professora A seguiu uma rotina rígida e detalhada com as crianças desta turma. Mas, nos propomos a pensar: até que ponto essa rotina é somente elaborada por ela? Não há participação de toda a direção escolar para programar essas atividades com os alunos? A rotina seria tão ruim no cotidiano

destas crianças? Sabemos que a prática da rotina é utilizada na maioria das Escolas de Educação Infantil.

Desta forma, a rotina escolar não é um privilégio somente da professora desta pesquisa. As escolas de Educação se programam para trabalhar e constituírem o seu ensino desta maneira. A professora acata em sua prática “algo” que já vem imposto como natural e parte do sistema escolar.

A professora, portanto, sofre também imposições por parte da escola e as insere na sua maneira de ensinar. Mas será que é somente nas escolas que estão presentes essas normas e leis de conduta? Sabemos que essa questão é algo bem maior do que somente uma sala de aula ou uma escola. O que a professora vivencia dentro do seu ambiente é reflexo de um círculo vicioso, do qual a Educação Infantil não está fora.

As Escolas Municipais “recebem ordens e normas” da Prefeitura de cada cidade, que recebem do governo do seu Estado e este do Presidente do país. Acaba se tornando algo muito maior do que somente a imposição de uma rotina para as crianças. Não sabemos quem impôs a rotina, mas sabemos que já é algo cultural e intrínseco no meio escolar.

Desta forma, aquilo que a professora A muitas vezes “impõe” para suas crianças em sala de aula não é reflexo somente do seu modo de pensar e agir como educadora. Ela é e foi influenciada pela cultura em que vivemos e não podemos nos opor a isto. Está imbricado e é algo cultural.

A escola acaba por sofrer ordem e controle também de outras Instituições. Porém, o que me proponho a pensar é se essa professora conseguiu “driblar”, resistir às “amarras” impostas por essa rotina escolar.

Acreditamos, com esse novo “olhar”, que a Professora A resistia muitas vezes a esse controle e a esse horário rígido imposto pela Rotina Escolar. Durante as observações, percebemos que ela estendia um pouco mais seus horários de almoço para que as crianças pudessem comer sem pressa. Às vezes, ocorria alguma

sanção por este ato, mas ela sempre tentava que as crianças comessem tranquilamente e sem muita correria.

A professora A não tinha a possibilidade de trocar os horários das atividades externas que eram estabelecidos e fixos por semana, como já mostramos anteriormente, mas quebrava um pouco esse controle do espaço dividindo o ambiente com alguma outra turma que estivesse utilizando a casinha ou o parque e negociando a participação dos seus alunos para desfrutarem do espaço escolar. Não se percebeu nenhum controle por parte da direção com relação a esta atitude. E ela foi muito vivenciada durante os dias de observação.

Desta forma, as crianças poderiam vivenciar o parque em um dia que não era o determinado para aquela atividade e, além disso, experienciar trocas com alunos de outra sala, fazer novas interações e, assim, adquirir conhecimentos.

O controle do tempo é uma estratégia disciplinar, como mostramos no Eixo 1, mas em alguns casos foi contornado pela professora A em favor das crianças. Além disso, ela realizou poucas vezes atividades em rodinha, aquelas nas quais os alunos se dispunham no chão e podiam apreciar uma boa leitura ou ouvir alguma história. Deste modo, deixava de lado a organização e a ideia de sempre manter os alunos presos a carteiras ou enfileirados em grupos de meninos ou meninas. Devemos ressaltar que esses momentos foram escassos durante as observações, mas existiam e isso já é um início para quebrar com esse padrão e esse controle que se estabeleceram nas escolas desde tempos antigos.

Mesmo havendo alguns momentos de punição durante as observações das aulas, devemos ressaltar o cuidado e o carinho que esta professora tinha por esses alunos e também pelos pais e responsáveis dessas crianças.

Sabemos que a relação entre professor e aluno no cotidiano da escola é delicada, mas também é prazerosa. Percebíamos o orgulho desta professora em realizar atividades pedagógicas, principalmente aquelas diferenciadas das demais professoras desta escola. Orgulhava-se de deixar a criança ser livre e realizar suas

tarefas sem a interferência dela, somente com o seu auxílio e o quanto seus alunos eram criativos. Relembro, então, como já falamos anteriormente, que ser professor é um trabalho árduo e exercer essa profissão nos dignifica tanto.

Muitas vezes é errando que buscamos acertar. Mesmos com as conclusões que fizemos acima, temos a clareza do quanto é grandioso o ato de educar. Como pesquisadora responsável por essa pesquisa e também professora por profissão, tenho a satisfação e o dever de perceber o quanto o trabalho desta professora foi grandioso com essas crianças.

Vemos outra transgressão por parte da professora com relação à escola que, muitas vezes, “parabeniza” somente o aluno “bom” e aquele que tem “bom” comportamento. Neste caso, a professora A discute com as crianças os comportamentos bons e ruins realizados por ela. Explica o porquê de um comportamento ser considerado ruim e não poder ser realizado mais, e a importância de comportamentos e atitudes boas para com os colegas de classe.

Sabemos que, mesmo com essa atitude, a professora “ameaçava” realizar alguma punição com aqueles que não melhorassem seus comportamentos, mas acreditamos que esta era uma atitude que tinha o intuito de valorizar a individualidade e a particularidade de cada criança de sua sala. Não são todos ruins e indisciplinados. Para ela, era sempre válido conversar e refletir sobre os acontecimentos que ocorriam naquela turma.

O caderno de Plano de Aula da Professora A era um “material” que permitia à professora expressar em muitas vezes como foram as atividades durante o horário de aula. Como já dissemos anteriormente, não era relatado especificamente sobre o uso dos brinquedos por esta professora, mas havia detalhes e apontamentos de como foi o andamento de alguma atividade específica e tinha algum intuito pedagógico. Poderia ser este um “instrumento” de recusa a essa educação de controle? Acreditamos que sim, pois este era um dos poucos espaços que a professora poderia expressar seus pensamentos, seus atos e ideias sem o controle intensivo da escola, apesar de sabermos que algumas

vezes a supervisora escolar realizava a leitura deste material para saber como os alunos estavam em sua aprendizagem. Até onde nos foi dito, era somente para isto.

Assim, podemos nos arriscar a dizer que essas sanções e algumas punições utilizadas por essa professora A tinham o objetivo de que todas as crianças aprendessem. Sabemos e conhecemos a realidade escolar e as dificuldades de ensinar para 25 crianças ao mesmo tempo.

Não temos com essa atitude a intenção de justificar ou apaziguar algumas das atividades realizadas pela professora A durante esses quarenta dias de observação, mas sim de refletirmos e nos conscientizarmos do quanto a nossa profissão é “heroica” e tem sua valorização. Digo “heroica”, pois não é fácil lidarmos com crianças doentes, crianças que em muitas vezes não têm o que comer ou os pais estão presos, pois sabemos que esta é a realidade de muitas escolas brasileiras.

Observamos, também, que os próprios documentos escolares estudados no decorrer desta pesquisa não dão um norte e um auxílio para que essa professora tenha um aporte para trabalhar e usar os brinquedos com essas crianças. Além disso, não sabemos e não podemos afirmar se durante os HTPC realizados semanalmente, discutia-se algo sobre o brinquedo, mas podemos inferir que a utilização desses brinquedos em sala de aula devem se tornar temáticas nos encontros pedagógicos, com o intuito de embasar e dar norte para as práticas pedagógicas destas professoras.

Temos que reafirmar aqui o quanto a brincadeira esteve presente nesta turma de quatro anos. Mesmo não havendo tanto exploração desse brincar, percebemos alguns momentos em que havia liberdade para as invenções das crianças. Nota-se que poucos eram os momentos que as crianças conseguiam driblar esse controle, mas ocorria dentro desta turma.

Desta maneira, começaremos aqui a refletir se as crianças também tinham esse espaço para subverter a ordem disciplinar.

Iniciaremos com a explanação de um episódio que mostra esse violar do controle e das “amarras” pela professora.

Em um dos dias de observação, a professora levou um pião para os alunos conhecerem. Era um pião moderno e diferenciado destes que conhecemos. Havia luzes e era bem colorido. A professora brincou algumas vezes para as crianças observarem e deixou um dos alunos brincarem sem muita explicação. Logo, o menino quebrou o brinquedo.

Será que esse ato de quebrar os brinquedos não significa uma recusa a todo esse controle que essas crianças sofriam nesta Instituição Escolar?

A quebra dos brinquedos era algo um pouco comum na sala de aula. Por que será que isto acontecia mesmo com a professora explicando que não poderia ocorrer? Seria uma das formas para as crianças chamarem a atenção da professora? Ou para que a professora se dedicasse um pouco mais a eles?

São indagações que não podemos responder por completo com tanta certeza. Mas nos deixam alguns apontamentos que nos permitem refletir acerca desta prática e acreditar que possa ser sim uma atitude de transgressão destas crianças. Justificamo-nos dizendo que a criança pode ter, ao encontrar um brinquedo, diversas possibilidades de brincadeira, então por que ela optaria por quebrá-lo?.

O fato de algumas crianças se recusarem a guardar os brinquedos no dia a dia já é meio de recusar e combater as normas impostas. É através dessa transgressão que algumas crianças realizavam, que a professora A acabava por ter que auxiliar os alunos na organização da sala de aula.

Outro momento em que observamos essa resistência por parte das crianças foi no parque. Esse era dividido em duas áreas, como já mostramos no Eixo 4.3. As crianças só podiam utilizar um dos lados do parque, pois o outro era da Creche. Porém, notamos diversas vezes durante as observações que os alunos passavam para o lado proibido. Sabemos que o que é proibido nos encanta e nos instiga a explorar cada vez mais. Neste caso, a professora A não

tinha muito o que fazer, somente lembrá-los que não podiam brincar daquele lado e pedir para que se deslocassem para o outro lado do parque daquela escola.

Outra situação de transgressão realizada por essas crianças é a atitude de ir explorar outro material ou brinquedo que alguma criança estivesse utilizando e não fosse o seu momento de manuseá-lo. Digo momento de manuseá-lo no sentido de que a professora estava realizando alguma outra atividade e não gostava que as crianças utilizassem outros materiais que pudessem distrair os alunos. Poucas foram as ocasiões que aconteceram esta situação, mas notamos que alguns desses alunos já estão indo contra algo que lhes é imposto.

E, por último, observamos mais uma recusa dos alunos às ordens e atitudes colocadas pela professora A. E esta ocorria durante a fila “indiana”. Os alunos, por diversas vezes, não se mantinham organizados, subiam na grade da rampa e alguns até ficavam na fila contrária à deles. Essa transgressão foi muito notada durante as observações nesta escola.

Dessa forma, sabemos que as explicações feitas acima não são pautadas em algum aporte teórico ou em determinada visão filosófica, mas mesmo assim são válidas para construirmos as considerações finais deste trabalho e refletirmos um pouco mais sobre o nosso objeto de pesquisa.

Não nos esquecendo de que nenhuma pesquisa se encerra por completo ou finda as suas indagações, mas sempre traz contribuições valiosas para refletir sobre o objeto de pesquisa e repensar a prática como pesquisador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À resposta certa, não importa nada:
o essencial é que as perguntas estejam certas.
(Mário Quintana)

É chegada a hora de concluirmos o nosso estudo. Um duro e prazeroso trabalho. A “brincadeira” de pesquisar chegou ao fim! Digo, fim desta brincadeira! Sempre há a possibilidade de novas portas e caminhos para outros estudos.

O processo de conclusão e finalização da nossa pesquisa é necessário, pois precisamos cumprir com os prazos do Mestrado. Para concluirmos o que foi investigado, evidencio alguns pontos relevantes desta pesquisa e deixo outras ideias e perguntas para novos estudos.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados: observação, entrevista semiestruturada, registros fotográficos e análise documental, proporcionaram-nos diversas reflexões que culminaram na organização de quatro eixos para apresentarmos os nossos principais resultados.

Tais eixos ajudaram-nos a aprofundar as discussões sobre as escolas de hoje em dia com as questões colocadas por Foucault sobre a sociedade disciplinar. Além disso, apontaram-nos diversos pontos que ainda existem no dia a dia da escola, que busca padronizar e normatizar seus alunos. São mecanismos que se encontram na escola e permanecem desde o séc XVII, quando Foucault nos apresentou esta sociedade.

Percebemos, em todos os espaços analisados da escola, momentos de controle e de sanções aos alunos, desde o espaço físico e da estrutura rígida da escola em que todos se olham e se observam, além dos horários fixos e das regras impostas. As relações de poder são muito presentes na Escola, determinando as normas e organizando a disposição dos mobiliários, dos

brinquedos e também dos alunos. É uma forma de poder que corre e dissemina por todo o sistema escolar.

Discutimos também a prática da professora A com os brinquedos e, a partir disso, podemos observar seus pensamentos e concepções com o uso deste objeto na sala de aula. Percebemos o quanto o brinquedo foi pouco explorado. O brinquedo precisa ser descoberto como recurso didático, como um objeto com finalidade educativa, que se integra ao sujeito (Uemura, 1989) nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Notamos que para esta professora, o brinquedo era qualquer objeto que proporcionasse prazer lúdico às crianças. Desta forma, o brinquedo poderia ser os jogos pedagógicos, os próprios brinquedos, ou algum objeto que desse vazão e propiciasse momentos de alegrias e prazer.

Na nossa pesquisa, através da entrevista, podemos constatar que a professora A acreditava que os brinquedos oportunizam principalmente relações de interação social às crianças, além de vivências de diferentes emoções como alguns conflitos que são trazidos de casa pelos próprios alunos.

Além disto, no último eixo podemos conhecer a realidade e quantidade de brinquedos dispostos nesta Escola da Rede Municipal de Rio Claro – SP. Consideramos uma escola com variedade de brinquedos e que se preocupava com a organização destes dentro da instituição.

Desta forma, não entendemos o pouco uso dos brinquedos pela professora da nossa pesquisa. Como já dissemos anteriormente no nosso estudo, falta ainda a consciência dos educadores para perceberem que os brinquedos proporcionam à criança a construção do seu conhecimento, por isso a brincadeira não pode ser considerada como apenas uma atividade de recrear-se, pois seria a forma da criança se comunicar consigo mesma e com o mundo. Assim, o ato de brincar com os brinquedos é prazeroso e importante para a criança.

Percebemos também neste eixo, o quanto as crianças não têm liberdade e nem autonomia para escolher seus próprios

brinquedos, que o uso deste era sistematizado e organizado de acordo com a professora da pesquisa.

O que a pesquisa pôde comprovar é que os brinquedos muitas vezes não eram utilizados como propulsores da aprendizagem da criança. Percebemos que eles eram utilizados para controlar os alunos e suas atividades em sala de aula. Como já dissemos anteriormente, os brinquedos eram disponibilizados como mera diversão para as crianças, as quais nem sempre sabiam como utilizar aquele objeto. O uso dos brinquedos era um mecanismo de controle das crianças.

Não podemos nos esquecer que as crianças também aprendem durante seus momentos livres de brincadeira, mas é sempre necessário que o professor esteja atento à brincadeira e ao brincar da criança, para que proporcione ao seu aluno maneiras de aproveitar e retirar informações deste objeto.

Além disto, como os brinquedos poderiam proporcionar a aprendizagem ou a criatividade dessas crianças em uma sistemática tão rígida, em que a criança tinha que brincar no tempo determinado pela professora e logo mudar de atividade, pois precisava percorrer o sistema de rodízio da educadora.

Fico me perguntando como pesquisadora: onde se encontra a autonomia dessas crianças para escolherem qual brinquedo desejam usar, conhecer, explorar e dividir com o seu colega. E desta forma, propiciar a criatividade e a aprendizagem dessas crianças.

Esta professora não percebia o brinquedo como um objeto que necessita de tempo e espaço suficiente, para que a criança solte sua imaginação, invente, sem medo de ser punida ou de desgostar alguém.

Esta conduta que ainda é adotada nesta escola influencia na prática pedagógica da professora da Educação Infantil, a qual impõe comportamentos e posturas padronizados pela sociedade desde tempos antigos, como nos mostra Michel Foucault.

Desta forma, notamos que nesta escola existem características da sociedade disciplinar de Michel Foucault. Mas como relatamos

na nossa análise de dados, há também espaços para resistências e transgressões a essas relações de poder que se estabeleceram neste ambiente.

Mesmo que a escola “não” possibilite a criança a criar e a extrapolar além dos limites que lhe são impostos, os alunos conseguem “driblar” essas amarras e fazem suas construções, suas reivindicações, mesmo que pequenas ou singelas, mas já é o início de um processo de construção de uma nova relação de poder que precisa ser estabelecida nas escolas de Educação Infantil. Que tal deixarmos as crianças vivenciarem aquilo que desejam? Utilizarem e brincarem com o que mais gostam?.

E, através da construção deste “novo poder”, repassar novas ideias para os demais setores da nossa sociedade, que ainda vivem com concepções de aprisionamento e controle. Sabemos que a escola é um exemplo e também formadora de opinião de diversas crianças e é aqui neste ambiente que se deve iniciar todo esse processo.

Não sabemos a receita de como construir essa nova relação de poder. Mas, que tal começarmos por dialogar e preencher a escola com momentos em que as crianças criem e vivenciem somente o que lhes interessam? E se nos desprendermos, nem que seja um pouco, de todo o referencial teórico e conteúdos programáticos propostos para a Educação Infantil? Talvez assim conseguiríamos enxergar nossas crianças com um olhar mais puro e livre de “pré-conceitos”.

Identificamos, nesta pesquisa, que para a Instituição Escolar e a professora que nos propusemos a estudar, o uso do brinquedo foi, em sua maioria, com o intuito de preencher os espaços das crianças e adquirir alguns comportamentos desejados pela professora. Mas, mesmo constatando isto, sabemos também que as crianças conseguiram construir aprendizagens nestes espaços em que brincavam com os colegas, disputavam por algum brinquedo e vivenciavam esse mundo do poder.

Desta forma, os espaços que as crianças experimentaram nesta instituição de Educação Infantil foram, na maioria, momentos de

controle, mas também de criatividade e aprendizagem, pois a criança não para de criar e inventar novas brincadeiras, mesmo sendo boa parte do tempo vigiada.

Assim, notamos que é necessário repensar muitas de nossas atitudes enquanto profissionais, devemos ter um novo olhar atento e diferenciado para a criança e para a relação que elas estabelecem com os brinquedos. Este novo olhar deve permitir e propiciar às crianças que criem e inventem através dos brinquedos e não somente reproduzam comportamentos e posturas com o intuito de torná-las obedientes, seguidoras dos preceitos dessa sociedade dominante.

O olhar do educador deve propiciar às crianças que vivenciem e cresçam através dos brinquedos, que extrapolem as amarras e as cordas que os seguram, permitindo-lhes viajar através do brinquedo que lhes é tão querido.

É necessário que o professor dialogue mais com seu aluno, tentando perceber seus interesses e curiosidades pelos objetos propostos por ele durante a aula. Assim, a professora poderá conhecer um pouco mais do universo de cada criança e utilizar o brinquedo para interagir com esse aluno, promovendo novas aprendizagens, vivências e desenvolvendo a sua criatividade.

Deixo aqui registrada, também, a importância de nós educadores estarmos sempre em contato com os estudos. A prática nos dá a segurança para ensinar e atuar dentro das escolas da Educação Infantil, como eu mesma disse na Introdução deste estudo. Mas acabamos por acomodar as nossas práticas, sem refletir em como estamos trabalhando e ensinando os nossos alunos.

Com certeza, o brinquedo é um dos temas que deve ser estudado pelos professores. Quem está em contato com a Educação Infantil e sabe da realidade que muitas crianças estão vivendo em seus lares e em suas famílias (nas quais nem sempre estão presentes o pai e a mãe), deve notar a importância do brinquedo para, através dele, romper barreiras e proporcionar momentos de alegrias, risos, descontração e felicidade nessas crianças.

A escola é o momento de brincar, de viver, de crescer. Não nos preocupemos somente em ensinar conteúdos programáticos da educação e nos esqueçamos do principal da Educação Infantil que é proporcionar amor a estes alunos.

Deixo aqui o meu estudo, com o intuito de acrescentar às práticas pedagógicas de muitas professoras que estão interessadas em aprender um pouco mais sobre o brinquedo e sua importância para a Educação Infantil. E sigo acreditando no poder transformador da educação, na capacidade de formar e educar muitas crianças, defendendo o brinquedo como um propulsor de aprendizagens infantis.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>>. Acesso em: 20/06/2014.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A Sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 20/06/2014.

ALMEIDA, A. C. P. C. de; SHIGUNOV, V. A Atividade lúdica infantil e suas possibilidades. **Revista da Educação Física**. Maringá. v. 11, n. 01, 2000.

ÁLVARES, L. O. **O brinquedo em instituições públicas de educação infantil: os significados atribuídos por pais e professoras**. 146 folhas. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1026>. Acesso em: 07/2013.

ALVES, A. M. P.; GNOATO, G. O brincar e a cultura: jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960. **Psicologia em Estudo**. vol.8, no.1. Maringá: Jan./June 2003.

ARAÚJO, V. C. de. Reflexões sobre o brincar infantil. **Educação em destaque**, Colégio Militar de Juiz de Fora, V.1/n.1 - Jan/Jun / 2008. Disponível em: <http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1215525080.pdf>. Acesso em: 05/02/2014.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ARTONI, C. A revolução dos brinquedos. **Revista Galileu**, São Paulo, 2003, n. 145, p.28/33.

AZEVEDO, R. C. de S. **Modos de conhecer e intervir: a constituição do corpo no cuidado de enfermagem no hospital** [tese]. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem; 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101737/212252.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10/10/2013

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATESON, G. **Une théorie du jeu et du fantasme**. In: Vers une écologie de l'esprit I. Paris: Le Seuil, 1977. p. 209-224.

BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**.1998. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BEM, L. E.; TAVARES, L. B. **O brincar na sociedade contemporânea**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/1a464455bad77f5ae23d529c974f8325_2958.pdf>. Acesso em: 10/05/14.

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

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L. O brinquedo: conceituação e importância. In: BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. **Psicologia do brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos**. São Paulo: EDUSP, 1986. p. 17-28.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, G. Le marché du jouet: choix des enfants et rôle de la famille. **Education et Pedagogies**, Paris, n. 13, p.38-45, 1992.

BURKE, P. **Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CACIANO, C.; SILVA, G. A. da. Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual. **Revista e-Ped**, FACOS /CNEC Osório. Vol. 2 – n ° 1, ago / 2012. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2012/pdf/foucault_e_educacao_as_praticas_de_poder_e_a_escola_atual.pdf>. Acesso em: 10/10/2013.

CARVALHO, A. M. A. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CORREIA, M. S. A. **A brincadeira infantil na perspectiva de Gilles Brougère: recurso didático ou fim em si mesmo?**. In: Semana de Pedagogia 2011, 2011. Maceió. Anais. Disponível em:

<<http://pedagogia.dmd2.webfactional.com/media/anais/230.doc>>. Acesso em 10/05/2014.

COSTA, M. C. da. **Brinquedos e brincadeiras: um resgate histórico**. Chopinzinho, 2008. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/fazcont.html>. Acesso em: 04/09/2013.

EIZIRIK, M. F. **Michel Foucault: um pensador do presente**. Ijuí(RS): Unijuí; 2005.

FLORES, V. L. Reflexões sobre o brinquedo e a brincadeira na formação histórica e cultural humana. **Cenários**, Porto Alegre, v.1, n.5, 1º semestre 2012.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **A vontade de saber**. 2ª edição. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1979a.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **L'impossible prison: Recherches sur le Systeme Pénitenciaire au XIX Siècle**. Paris: Éd, Du Seuil, 1980.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender** - o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GALLO, S. Foucault: (re) pensar a educação. In: RAGO, M.; VEIGANETO, A. (orgs). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

GARCIA, R. L. (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed., São Paulo: Atlas, 1991.

GODINHO, E. M. **Educação e disciplina**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

GOMES; T. P.; CASTRO, G. **Macário de brincar e desenvolvimento infantil: uma análise reflexiva**, 2010. Disponível em: < http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.8/GT_08_04_2010.pdf>. Acesso em: 10/05/14.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2007.

GUIMARÃES, A. M. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

HENRIOT, J. **Le jeu**. Paris: Synonyme – S.O.R., 1983.

_____. **Sous couleur de jouer: la métaphore ludique**. Paris: José Corti, 1989.

KIRCHNER, R. Trabalho das passagens, de Walter Benjamin. **Viso: Cadernos de estética aplicada**. Revista eletrônica de estética. No. 3, set-dez/2007. Disponível em: http://www.revista-viso.com.br/pdf/Viso_3_RenatoKirchner.pdf. Acesso em: 13/05/14.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. Série Idéias n. 7. São Paulo: FDE, 1995. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=019. Acesso em: 15/08/2013.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LEMOS, F. C. S. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, jun. 2007.

LEÓN, A. de L. A arte da punição: a norma e o direito na ótica de Michel Foucault, **Verba Juris**. ano 1, n. 1. Paraíba, jan./dez. 2002. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/vj/article/view/14773> . Acesso em: 07/2013.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

LIRA, A. C. M. Brinquedo: história, cultura, indústria e educação. **Atos de pesquisa em educação**, PPGE/ME FURB, v. 4, nº 3, p. 507-525, set./dez. 2009. Disponível em: <http://>

<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1730/1176>.> Acesso em: 10/07/13.

LISBOA, M. A Importância do lúdico na aprendizagem com o auxílio dos jogos. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_544_publipg.pdf. Acesso em: 07/2013.

LUCKESI, C. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, B. (Org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: UFBA, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Setembro de 2006. In: **Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1º ciclo**. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6326>. Acesso em: 10 de jan. de 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, A. T. de. **A teoria de dienes no Ensino de transformação de medidas de comprimento, área e volume no curso de pedagogia**. [tese]. Natal (RN): Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. . Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/10250/1/AdailsonTM_TESE.pdf. Acesso em: 20/05/14.

MAIA, A. C. Sobre a analítica do poder de Foucault. **Tempo Social**. Revista Sociologia. USP, São Paulo, 7(1-2): 83-103, outubro de 1995. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v0712/analise1.p>. Acesso em: 15/03/2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 1999.

MATTOS, A. L. R. **História e fotografia:** a fotografia como fonte historiográfica no registro das transformações das paisagens urbanas – Morro Dois Irmãos no Rio de Janeiro/RJ. Encontro Regional da Anpuh-Rio: Memória e Patrimônio, XIV, 2010. Anais.Rio de Janeiro.

MEDRANO, C. A. **Do brincar pestileno ao brinquedo esterelizado: uma análise foucaultiana** [dissertação]. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem; 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=25261> Acesso: 20/09/2013.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. In: SANTOS, L. A. T. dos. **O Brinquedo na educação infantil como promotor das culturas da infância e humanização**, Presidente Prudente: 2010. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2010/larissa_trindade_santos.pdf. Acesso em: 03/2012.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. In: ROCHA, L. S. **Idosos convivendo com câncer: possibilidades para o cuidado de si.** [dissertação] 2011. 104 f.; il.; 30 cm. Disponível em: <http://http://coral.ufsm.br/ppgenf/Dissert_Lucimara_S_Rocha_2011.pdf> Acesso em: 10 jan. 2013.

MOLINA, Daniel. El filósofo que se atrevió a todo. Publicado en Buenos Aires: **Clarín**, Sección “Cultura Y Nación”. 1999. Disponível em: <http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/1999/04/25/e-00401d.htm>. Acesso em: 20/10/13.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MORUZZI, A. B. **A Pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012. Disponível em: http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5294 Acesso em: 05/06/2014.

MOURA, T. M. de. **Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiania, 2010. Disponível em: <http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-Thelmamura.pdf>. Acesso em: 10/04/13.

NARDI, B. M. **Contributos do Jogo no Desenvolvimento da criança**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=900>> Acesso em: 16/08/2013.

NETO, J. P. M. N. **Poder e punição em Michel Foucault**. 44 f. Monografia (Especialização em Filosofia Moderna), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: [http://www.mp.ce.gov.br/esmp/biblioteca/monografias/filosofia.moderna.do.direito/poder.e.punicao.em.michel.foucalt\[2007\].pdf](http://www.mp.ce.gov.br/esmp/biblioteca/monografias/filosofia.moderna.do.direito/poder.e.punicao.em.michel.foucalt[2007].pdf). Acesso em: 14/01/13.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio- histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. M. de. **A prisão repensada na perspectiva de Foucault**. Fortaleza: FGF, 2004.

ONU. **Declaração dos direitos da criança**. 1959. Disponível em: http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf>. Acesso em 10/08/2013.

POLITO, A. G. **Michaelis moderno dicionário da língua portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda, 2009. Disponível em: [http:// http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/](http://http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/). Acesso: 01/06/2014.

PONTES, V. M. de A.; ALENCAR, D. D. S. O brincar na educação infantil: um olhar sobre os(as) professores(as) e sua prática pedagógica. **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2012. Disponível em: <http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/10%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Ludicidade/O%20brincar%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>. Acesso em: 15/05/14.

RAMALHO, M. T. de B. **A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil**. Florianópolis: UFSC, 2000. 140 p. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RESENDE, H. de. **Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault**. ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, v.12, n.1, p.242-255, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2307/0>. Acesso em: 20/06/2014.

ROCHA, C. F. O espaço escolar em revista. In: VEIGA-NETO, A. **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. Universitário/UFGRS, 2000.

ROSSINI, M. A. S. **Aprender tem que ser gostoso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, S. M. P. dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SIA, T. G. **A construção de brinquedos na educação infantil: uma experiência com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano**. 149 f. Piracicaba - SP. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Metodista de Piracicaba; 2008. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/OJCVKODJKIWK.pdf>. Acesso em: 20/10/13.

SILVA, C. C. B. da S. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 167 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde18092003175503/publico/TESEVIRTUAL.pdf>. Acesso em: 05/05/2014.

SOUSA, N. C. de; MENESES, A. B. N. T. de. O poder disciplinar uma leitura em vigiar e punir. **Saberes**, Natal – RN, v. 1, n.4, p. 18-35, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/saberes/Numero4/Artigos%20em%20FilosofiaEducacao/Noelma%20C%20de%20Sousa%20e%20Antonio%20Basilio%20N.%20T.%20de%20Meneses,%20uma%20leitura%20em%20Vigiar%20e%20Punir,%20p.%2018-35.pdf>>. Acesso em 10/08/2013.

SOUZA, A. A. S. de S. **O brincar e sua importância frente à teoria de Vygotsky e sua contribuição para a educação infantil**. Londrina: 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/AMANDA%20APARECIDA%20SANTOS%20DE%20SOUZA.pdf>. Acesso em: 10/05/2014.

TEZANI, T. C. R. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_544_publipg.pdf. > Acesso em: 07/2013.

TRIVIÑOS, A. S.; NETO, V. M. **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS/Sulina,1999.

UEMURA, E. **O brinquedo e a prática pedagógica**. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=684&listaDetalhes%5B%5D=684&processar=Processar. Acesso em: 12/12/13.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA-NETO. **Foucault & a educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VENTURA, M. M. S. Atividades lúdicas: jogos e brincar promovem o desenvolvimento do pensar da criança. **Revista do Professor**. Porto Alegre. n.103, p.05-08, jul/set. 2010.

VON, C. **A história do brinquedo**: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem. São Paulo: Alegro, 2001.

VOPALDO, G. **Jogo, brincadeira e brinquedo**: usos e significados no contexto escolar e familiar. Florianópolis: Cidade Futura; 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3ª ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YIN, R. Case Study Research: Design and Methods. In: ARAÚJO, C.; PINTO, E. M. F.; LOPES, J.; NOGUEIRA, L.; PINTO, R. **Estudo de Caso**. Janeiro de 2008. Disponível em: http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf. Acesso em: 10 de jan. de 2013.

ZACHARIAS, V. L. C. F. **A criança e o faz de conta**. 2009. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/fazcont.html>, acesso em 15/08/2013.

ÍNDICE REMISSIVO

A

ADULTOS: 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 36, 37, 39, 40, 43, 47, 48, 61, 86, 152

B

BRINQUEDO: 1,3,4, 5, 7, 10, 11, 12,13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 25, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 59, 60, 62, 65, 67, 72, 74, 75, 77, 83, 86, 92, 96, 98, 102, 104, 108, 112, 114, 115, 116, 117, 1124, 126, 127

BRINCADEIRAS: 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 29, 39, 40, 43, 60, 61, 71, 84, 71, 91, 92, 93, 97, 98, 104, 105, 119, 139, 141, 144,

BRINCAR: 7, 13, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 33, 37, 38, 39, 43, 44, 61, 77, 80, 83, 85, 86, 91, 92, 93, 97, 99, 100, 102, 103, 113, 117, 118, 120, 121, 132, 134, 136, 140

C

CAPES: 11

CRIANÇAS: 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 30, 32, 35, 37, 38, 29, 40, 41, 44, 48, 49, 60, 62, 63, 67, 68, 70, 73, 74, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 88, 90, 91, 92, 98, 100, 101, 108, 109, 113, 118, 120, 124, 139, 152

CRIATIVIDADE: 10, 11, 12, 19, 23, 35, 40, 62, 63, 75, 77, 137, 139,

CORPOS DÓCEIS: 11, 50, 53, 56, 59, 60

CULTURA PUNITIVA: 11, 63, 77

D

DISCIPLINA: 11, 54, 56, 84

E

ESCOLA DISCIPLINAR: 7, 13, 77

EDUCAÇÃO INFANTIL: 1, 3, 4, 7, 9, 10, 11,12, 15, 44, 47, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 77, 81, 91, 93, 97, 102, 105, 106, 124, 129, 138, 139

F

FOUCAULT: 4, 10, 11, 12, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 58, 60, 61, 63, 65, 77, 78, 79, 80, 84, 88, 90, 91, 94, 101, 107, 107, 127, 128, 135, 137, 143, 145, 146, 149, 150

I

INFÂNCIA: 7, 11, 16, 31, 32, 47, 48, 49, 50, 61, 104, 141, 148, 149, 150

J

JOGO: 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 41, 42, 50, 52M 71, 91, 92, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 118, 120, 136

P

PLANO DE AULA: 12, 72, 84, 88, 104, 123, 131

PODER: 7, 46, 47, 50, 53, 53, 54, 55, 56, 57, 82, 84, 88, 100, 102, 118, 128, 131, 140

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: 70, 90, 105

S

SOCIEDADE DISCIPLINAR:

7, 10, 11, 12, 45, 46, 53, 59, 61, 62, 63, 65, 77, 78, 106, 127, 135, 137

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: 48,49,

T

TRANSGRESSÃO: 7, 13, 77, 127, 128, 131, 133, 134,

SOBRE A AUTORA

LETÍCIA RODRIGUES DE SOUZA



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2008) e especialização em Psicomotricidade (2009) pelo Instituto Passo 1; mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2014) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP, 2021), com período sanduíche no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC, PT). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSEI/FEUSP). Foi Professora Substituta EBTT, na área de Pedagogia, no IFSULDEMINAS - Campus Pouso Alegre - MG (2023 a 2024). Atualmente, é Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) e no curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Coordenadora do Projeto de Extensão REUNE (Rede Educação, Universidade e Escola Pública), Univás e Superintendência de Ensino de Pouso Alegre-MG, 2023 e Coordenadora Pedagógica da Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás.



A importância dos brinquedos é temática que vem se evidenciando para a compreensão da aprendizagem infantil e os estudos de Michel Foucault estão cada vez mais se destacando para debater as problemáticas da educação. A partir da questão de pesquisa - *Como se configura o papel do brinquedo para a formação das crianças na Educação Infantil acerca da sociedade disciplinar foucaultiana?*”, procuramos identificar que posturas têm a professora que trabalha com a educação infantil no que se refere aos brinquedos à luz de questões caras para Michel Foucault. Em linhas gerais, percebemos o uso dos brinquedos para controlar o comportamento dos alunos e também espaços de resistência a esse controle dentro deste ambiente escolar. Com relação aos brinquedos, notamos que há a necessidade de se aprofundar sobre seu potencial para ser utilizado como material pedagógico nas instituições de educação infantil.

