

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290004203

TCC/UNICAMP
P342u
FE

DANIELA GASPAR PEDRAZZOLI

**OS USOS DO BRINCAR PELA PROFESSORA-AUXILIAR
COM UMA TURMA DE UM PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

CAMPINAS – SP

2009

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

458 976 0002
2009 26 854

DANIELA GASPAR PEDRAZZOLI

**OS USOS DO BRINCAR PELA PROFESSORA-AUXILIAR
COM UMA TURMA DE UM PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas sob orientação da Profª. Drª. Ana Lúcia Guedes-Pinto.

CAMPINAS – SP

2009

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	TCC
	P342u
V:	EX:
Tombo:	4203
PROC.:	148/09
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	14/10/09
CÓD TÍTULO:	467.128

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P342u	<p>Pedrazzoli, Daniela Gaspar</p> <p>Os usos do brincar pela professora - auxiliar com uma turma de um primeiro ano do ensino fundamental / Daniela Gaspar Pedarzzoli. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.</p> <p>Orientador : Ana Lúcia Guedes - Pinto.</p> <p>Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Brincar. 2. Ensino fundamental. 3. Professores – Formação. I. Guedes - Pinto, Ana Lúcia II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>09-214-BFE</p>
-------	---

DANIELA GASPAR PEDRAZZOLI

**OS USOS DO BRINCAR PELA PROFESSORA-AUXILIAR
COM UMA TURMA DE UM PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Ana Lúcia Guedes-Pinto

Profª. Drª. Maria José Pereira Monteiro de Almeida

Campinas, Julho de 2009

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais: pelo amor, pela compreensão, pelo carinho e pela força.

A Renata: pela preocupação, pelo carinho e por sempre cuidar de mim.

A Marcela: por acreditar em mim.

Ao Lucas: pelo amor, incentivo e compreensão; e por fazer parte da minha vida.

A Cristiane: pela paciência e pelos conselhos.

A Marcela, Alexia, Laura e Catarina: por serem minha inspiração.

A Roseli: pelos ensinamentos e pelo carinho.

Às minhas amigas: Bianca, Liana e Luciana, pela confiança, pela amizade e pela cumplicidade.

Aos meus alunos, que tornaram esta pesquisa possível.

À Prof^a. Ana Lúcia, exemplo de talento e competência, pela paciência, dedicação e carinho.

À Prof^a. Maria José: por aceitar fazer parte deste trabalho.

RESUMO

Rodari (1982) destaca a importância do brincar como uma das linguagens fundamentais da criança. O autor descreve inúmeras situações de brincadeira, tendo em vista a interação do professor com crianças pequenas, mostrando como elas se expressam e significam o mundo em que vivem. Tendo em vista a contribuição trazida pelo autor e também os estudos de Vygotsky (2007), pretendo problematizar algumas situações que vivi como professora junto às crianças. Como professora-auxiliar de um primeiro ano da rede de Campinas, constatei que os espaços/momentos de brincadeira permitidos às crianças da turma em que trabalhava eram escassos. Além disso, a classe desenvolvia um difícil relacionamento comigo. Eram rebeldes e não prestavam atenção naquilo que eu lhes falava. Nesse contexto, em que se fazia necessário cumprir meu papel de professora-auxiliar, relacionar-me com as crianças e, ao mesmo tempo, seguir as minhas crenças quanto a função da escola, criei táticas, assumindo a perspectiva de Certeau (1985), para alcançar aquilo que queria. Foi através do brincar que encontrei o caminho para me relacionar com os alunos. Notei que o brincar passou a ter um papel importante em minha prática de professora, auxiliando-me a compreendê-los melhor, assim como a conseguir estabelecer com eles um relacionamento de cumplicidade.

SUMÁRIO

ALGUNS ASPECTOS DO MEU PERCURSO PESSOAL, CONSTITUTIVOS DA PROFISSÃO ESCOLHIDA: TORNAR-ME PROFESSORA.....	7
INTRODUÇÃO.....	13
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	20
OLHANDO PARA O AMBIENTE ESCOLAR.....	30
O ESPAÇO ESCOLAR.....	35
O BRINCAR EM MINHA PRÁTICA DE TRABALHO.....	37
DETETIVES.....	37
OVO CHOCO.....	40
O MESTRE MANDOU.....	44
BOLINHOS NA BARRIGA.....	46
O MÁGICO.....	47
O SHOW DAS PRINCESAS.....	49
DENTRO OU FORA.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57

ALGUNS ASPECTOS DO MEU PERCURSO PESSOAL, CONSTITUTIVOS DA PROFISSÃO ESCOLHIDA: TORNAR-ME PROFESSORA

Ingressei na Faculdade de Educação com a intenção de trabalhar com Educação Infantil. Há muitas razões para essa escolha. Talvez em função de minha convivência constante com crianças pequenas, pela maneira como me sinto ao redor delas, por me identificar com o modo como elas vêem o mundo, de descobri-lo, de senti-lo sempre tão interessante e tão mágico. Ou até mesmo por lembrar minha infância tão gostosa e fantasiosa com as minhas irmãs, na qual muitas vezes me transportava para outro mundo, brincando, aprendendo e ensinando.

Desde pequena meus pais me mostraram que os conflitos devem ser resolvidos através do diálogo. Eles sempre se mantiveram muito abertos para ouvir, dispostos a compreender e preparados para explicar a atitude mais sensata a ser tomada. Nutriram uma relação recíproca de confiança, dialogando também sobre decisões que influenciariam diretamente nossas vidas, explicitando-as com paciência e carinho.

A descoberta de que iria ter uma irmãzinha foi tratada desta maneira. Minha mãe me contou que nós iríamos ter mais “uma irmãzinha ou irmãozinho querida(o)” e que ela precisaria de nossa ajuda para cuidar dela(e) – dar banho, trocar a fralda, colocar para dormir – e para ensinar as coisas da vida e dar muito carinho.

Quando a Marcela finalmente nasceu, fiquei muito contente, queria ajudar em tudo. Fomos crescendo muito unidas – era eu quem não desgrudava dela – e inseparáveis. Queria ensinar a ela tudo que sabia, queria protegê-la, não permitir que se chateasse e, caso isso acontecesse, mostrá-la como enfrentar e superar essas situações.

Como toda criança, brincávamos muito e inventávamos infinitas possibilidades de nos divertirmos independentemente do lugar onde estávamos – muitas vezes colhendo olhares de estranhamento das pessoas a nossa volta. Porém, isso não nos importava, pois tínhamos um mundo só nosso! Em nossa

imaginação desempenhávamos diferentes papéis em uma mesma e infinita história: éramos vilãs, vilões, meninos sapecas, mocinhas, pais, mães, filhas, amigas, meninas metidas, meninas comportadas, e podíamos conduzir a história a nossa maneira e vivenciar cada um desses personagens. Vivíamos intensamente os nossos personagens, criando e modificando a história como bem entendíamos.

Apesar de ficcional, trazíamos muito de nossa realidade para essas brincadeiras. Trazíamos nossas alegrias, frustrações, dúvidas e medos: inventávamos gincanas para não nos atrasarmos para a escola – algo que acontecia frequentemente –; imitávamos crianças pequenas que tinham medo de dormir no escuro para enfrentar as nossas angústias em relação a isso; ora ocupávamos o papel de adultas com diversas profissões, pois assim experimentaríamos o melhor de todas elas; também éramos crianças engraçadas, com muitos amigos, e que, muitas vezes, tinham atitudes mimadas em que a mãe (trocávamos de papel, sendo que às vezes eu assumia o papel de mãe ou de filha ou até mesmo do pai) precisava conversar e educar.

O nosso outro mundo – o mundo da fantasia - era utilizado por nós em qualquer momento, entretanto, era aproveitado apenas por nós. Era uma brincadeira em que nossos amigos e nossa família não participavam, pelo menos não diretamente, era algo nosso, em que somente a gente criava e realizava. Rodari¹ (1982), professor italiano, destaca a importância da brincadeira:

“A brincadeira, o jogo, não é uma simples recordação de impressões vividas; mas uma reelaboração criativa delas, um processo pelo qual a criança combina entre si os dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas curiosidades e necessidades” (p.162-163).

¹ Esse autor será apresentado com mais detalhes à frente.

Acredito que esse mundo da imaginação permitido pela brincadeira me marcou profundamente, além de ter me possibilitado ampliar e cultivar meus relacionamentos, principalmente com as crianças.

Voltando a minha trajetória, havia também momentos em que eu brincava com outras crianças, na maioria das vezes de mesma idade a minha, mas também com as mais novas, como no caso de uma de minhas primas – sete anos mais nova do que eu. Devido à diferença de idade, minha relação e minha forma de brincar com ela eram diferentes das usadas com minha irmã. Adorava meus momentos com minha prima porque me fazia bem perceber que ela gostava das minhas idéias, das brincadeiras inventadas, do que eu tentava ensinar. Ela prestava atenção e demonstrava que minha presença era importante para ela.

Ficava esperando cada vez mais situações em família que poderíamos passar juntas; momentos que me deixavam felizes. A nossa relação, construída nas brincadeiras na beira da piscina, nos banhos de banheira, na praia e nos churrascos de domingo, permitiu que ela confiasse em mim, que ela aceitasse minha ajuda em situações que mais ninguém conseguia auxiliá-la.

O tempo passou e nós crescemos. Resolvi prestar vestibular para o curso de Pedagogia, pois, como já explicitado antes, acreditava que iria trabalhar com Educação Infantil. Minhas expectativas aumentaram quando conheci, no último ano da escola, minhas cunhadas – na época Laura tinha três anos e Catarina tinha apenas três meses.

Com elas resgatei a deliciosa sensação de conquistar a confiança e o amor de uma criança; de perceber que eu poderia ajudá-las a se desenvolver, a superar seus medos, a aprender e a entender coisas novas. Convivia com elas o máximo possível, embora meu namoro ainda fosse recente e estivesse preocupada com o vestibular no fim do ano.

Em nossos encontros, procurava, inicialmente, o carinho, a confiança e o respeito delas – sempre através de brincadeiras, brinquedos e jogos que percebia que elas gostavam. Aos poucos começaram a demonstrar que também gostavam de ficar comigo, dos momentos que passávamos juntas.

Nosso relacionamento foi se fortalecendo. Nossa relação de cumplicidade foi se ampliando. Algumas de minhas ações começaram a se tornar planejadas – percebia como poderia colaborar para que elas entendessem algumas dificuldades e enfrentassem outras. Nossa convivência continua até os dias de hoje - a confiança e a amizade aumentaram – assim como se perpetuou por todo o período em que freqüentei a faculdade.

Assim, o brincar tem me acompanhado fortemente em diversos períodos de minha vida. A questão do desenvolvimento das brincadeiras na escola, o espaço que elas ocupam no desenvolvimento das práticas pedagógicas e o entendimento pelos professores de sua relevância é algo que também me indagou nestes quatro anos de faculdade. Caetano (2001), ao discutir em seu trabalho de conclusão de curso o processo de apropriação das práticas escolares por crianças muito pequenas, ressaltava variados aspectos relevantes sobre o papel da brincadeira:

“a brincadeira é um trabalho pedagógico que tem um papel específico no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

A brincadeira, às vezes, é vista como um passa tempo, como algo que não tem relação com a aprendizagem, quando se tem uma visão de que aprender é receber um conteúdo de uma forma sistemática. Damos pouca atenção ao brincar e em geral, quando falamos em brincar, pensamos em brinquedos. Ao mesmo tempo, as crianças estão perdendo o seu espaço de brincadeiras, as ruas, os quintais e dependendo cada vez mais de espaços propiciados pelos adultos.

Mas, principalmente com crianças pequenas, podemos ver como a brincadeira desenvolve a criança, devendo fazer parte do trabalho com estas e como brincar é uma atividade que também se aprende” (p. 58/59).

Muito dessa perspectiva apresentada por Caetano (2001) me mobiliza como professora e me nutriu o desejo de me tornar professora de Educação Infantil ao freqüentar o curso de Pedagogia. Procurei em todos os momentos, principalmente nos estágios – obrigatórios e opcionais -, observar como se dava essa relação e este espaço/tempo da brincadeira na escola.

No início de 2008 comecei a trabalhar como estagiária contratada – cargo profissional que se encarrega das mesmas funções de uma professora-

uso dos materiais, com a organização e na mediação de conflitos – normalmente os acompanhava nas aulas extras, no parque e na sala de aula de forma mais individual. Foi assim que algumas crianças começaram a me requisitar nas brincadeiras, na resolução de conflitos, nas dúvidas com as atividades e, muitas vezes, apenas para me contar algo de gostoso que havia acontecido com elas.

Com isso, fui percebendo que minha relação com a classe foi mudando ao longo do tempo. Fomos nos aproximando mais, em especial por meio das brincadeiras e com o uso delas. Notei que o brincar passou a ter um papel importante em minha prática de trabalho, auxiliando-me a compreender melhor os alunos, assim como a conseguir estabelecer com eles um relacionamento de recíproco carinho e respeito.

Diante desse pequeno relato memória, pretendo problematizar neste trabalho os usos que fiz das brincadeiras, como professora-auxiliar, para me relacionar com os alunos, para conseguir criar as regras e os limites necessários do nosso convívio e também para garantir que as brincadeiras ocorressem. Através dessas brincadeiras e das regras que compõem cada brincadeira específica de que participávamos, nosso relacionamento foi sendo construído e pude então começar a compreender meu papel naquelas relações e me sentir mais segura como professora iniciante.

INTRODUÇÃO

Muitos são os momentos marcantes em minha formação profissional acadêmica. Dentre esses, destacam-se algumas aulas na faculdade que abordavam questões relativas à psicologia, à gestão escolar, às práticas pedagógicas e ao processo de ensino. Também se destacam certos professores inesquecíveis e estágios que fiz de observação (nas disciplinas de Estágio Supervisionado e de Metodologia do Ensino Fundamental) e de atuação (na disciplina de Estágio nas séries iniciais do Ensino Fundamental).

Os estágios proporcionaram a vivência de situações reais que me levaram a refletir sobre minhas crenças como futura professora, uma vez que me colocaram de frente com minhas concepções e atitudes, assim como com as percepções e crenças das professoras titulares das turmas com quem trabalhei. Foram, sem dúvida, experiências riquíssimas que trouxeram saberes, questionamentos e também certezas do que acredito e do que não acredito como profissional.

A prática do estágio foi fundamental em minha formação e também na elaboração da problemática deste trabalho, pois foi através das experiências, da troca de opiniões e de questionamentos vivenciados durante dois desses estágios que pude delinear as questões que serão aqui discutidas.

O meu primeiro estágio ocorreu no ano de 2006, na disciplina de Metodologia do Ensino Fundamental I, em uma sala do Pré – assim chamado naquela época – em uma escola particular de Campinas. Era um estágio de observação, no período de uma vez por semana, em que precisávamos notar as possibilidades de inclusão³ realizadas pela escola.

³ De acordo com as discussões realizadas no andamento dessa disciplina, entendia-se por inclusão uma escola que fosse acessível para todos; não priorizasse, nem hierarquizasse conhecimentos; tivesse qualidade; rompesse com o paradigma científico; fosse flexível e aberta a novidades; nutrisse uma diferença que vem do múltiplo.

Por ser um estágio de observação, eu não tinha muitos momentos de interação com as crianças, apenas corrigia atividades, lembrava-os de devolverem os livros da biblioteca e pouquíssimas vezes tinha a chance de desenvolver alguma atividade mais recreativa ou próxima deles. Por outro lado, a professora da classe me recebeu abertamente, compartilhava comigo os fundamentos das atividades realizadas, contava-me sobre suas preocupações, deixava-me participar o máximo possível de sua intervenção com as crianças, sempre me revelando qual era sua intenção ao desenvolver as atividades em sala.

Nossas conversas eram muito importantes para mim, uma vez que ainda estava no início da minha formação e tinha muitas inquietações sobre o trabalho pedagógico. Além disso, percebia que os espaços/momentos do brincar eram deixados apenas para alguns minutos após a hora do lanche e para o parque, o que me deixava intrigada, pois aquela ainda era uma sala que pertencia ao segmento da Educação Infantil. Algumas vezes, quando a aula terminava, a professora permitia que as crianças brincassem livremente até que seus pais chegassem, assim como, pouquíssimas vezes, a professora-auxiliar encontrava pequenos espaços, quando a professora titular não estava na sala, para tocar o violão e ensinar música para as crianças. Acreditava que, por estar realizando estágio na Educação Infantil, iria me deparar com mais situações de brincadeira do que de fato assistia ao ir para a escola. Fiquei intrigada com relação aos poucos momentos de brincadeiras reservados a uma classe da pré-escola.

Foi diante deste contexto que a discussão sobre a nova lei – lei nº11.274, aprovada em 6 de Fevereiro de 2006 - de ampliação do ensino fundamental para nove anos pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória - passou a ser parte constante de nossas conversas.

De acordo com os documentos publicados na página eletrônica do Ministério de Educação⁴, a implantação do ensino fundamental de nove anos

⁴ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12379:ensino-fundamental-de-nove-ano-publicacoes&catid=313:ensino-fundamental-de-nove-anos&Itemid=633

foi proposta com o objetivo de garantir a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, em especial para as crianças pertencentes aos setores populares, uma vez que a grande maioria das crianças de seis anos de idade das camadas sociais média e alta já se encontram incorporadas ao sistema de ensino⁵. Assim sendo, a intenção majoritária é a de assegurar que com seis anos de idade a criança curse o primeiro ano do Ensino Fundamental para que só termine esta etapa de escolarização aos quatorze anos.

Naquela ocasião de estágio naquela turma, eu estava muito interessada em entender a posição da escola perante esta lei, assim como queria compreender quais seriam as modificações realizadas naquela série. Será que eles teriam ainda menos tempo para brincar? O primeiro ano deveria ter um cronograma mais rígido e preenchido, em relação ao conteúdo, do que a pré-escola?

A professora esclareceu-me que a escola não havia tomado uma posição concreta a respeito do assunto. Contudo, disse que, em sua opinião, os conteúdos e a rotina da série não deveriam mudar, uma vez que eles ainda eram muito crianças para viverem a rotina de uma primeira série. Questionei-a em relação àquela afirmação e ela revelou-me que achava que eles precisavam daqueles espaços/momentos do brincar, que para a idade deles já era tão restrito. Disse ainda que eles precisavam vivenciar mais livremente a infância.

Essa conversa, entre tantas outras, foi a que mais me marcou. Fiquei refletindo a respeito do que a professora havia dito e continuei pensando como se efetivaria essa mudança naquela escola e em tantas outras. A lei havia sido aprovada de fato há pouco tempo (esse estágio ocorreu no 2º semestre de 2006) e eram escassos, naquele momento, os documentos e as informações em relação às questões da implementação da nova deliberação. Aquele estágio acabou se finalizando, a dúvida foi sendo substituída por outras, mas nunca foi plenamente esclarecida.

⁵ Há outras questões envolvidas nessa mudança do aumento para nove anos do Ensino Fundamental. Há aspectos de ordem política e econômica, mas esses não serão discutidos neste trabalho.

Quase dois anos depois, ao trabalhar no tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso para a disciplina “Metodologia de Pesquisa em Ciência da Educação”, a idéia de escrever um projeto de estudo sobre os espaços/momentos das brincadeiras nas séries de Educação Infantil pareceu-me muito interessante. A constatação de que os espaços/momentos para as brincadeiras iam se tornando cada vez mais escassos de uma série para outra, até que pareciam ser deixados definitivamente de lado, me incitara para investigar sobre o que de fato iria ocorrer com o “novo” primeiro ano.

Sendo assim, inicialmente minha pesquisa se voltaria para a questão de como os professores estão compreendendo a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com a inclusão de crianças com seis anos de idade logo no primeiro ano. Instigou-me estudar como essa alteração está influenciando práticas pedagógicas em relação aos espaços e tempos reservados para o brincar.

Encontrei um documento do MEC importante publicado em 2007 – *Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade*⁶ - que tem como principal objetivo orientar os professores e gestores sobre essa ampliação do tempo de duração do Ensino Fundamental.

No documento ressalta-se que a mudança não pode constituir-se em uma medida meramente administrativa, ou seja, o primeiro ano não deve apresentar as mesmas características que o antigo pré, assim como também não pode ser considerado como uma primeira série. Nesse sentido, a proposta pedagógica para o primeiro ano deve abranger o conhecimento e o respeito às características sociais, psicológicas e cognitivas da faixa etária em questão. De acordo com o documento:

“Faz-se necessário destacar, ainda, que a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito,

⁶ O documento é composto por onze capítulos. Os capítulos são separados por temas e redigidos por diferentes autores. Localiza-se na página eletrônica:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_contet&view=article&id=12379:ensino-fundamental-de-nove-ano-publicacoes&catid=313:ensino-fundamental-de-nove-anos&Itemid=633

do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância. No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas.

Nesse sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência” (*ibidem*, p.8).

No que concerne à questão do brincar, parte-se do princípio de que “o brincar é da natureza de ser criança” (*ibidem*, p. 9) e propõe-se que esse espaço seja assegurado de forma que atenda as necessidades de crianças de seis anos de idade.

O capítulo destinado a essa discussão - redigido por Ângela Meyer Borba – enfatiza a falta de espaços/momentos para o brincar no planejamento pedagógico, afirmando que esse é considerado pelas escolas como tempo perdido e por isso acaba sendo substituído por conteúdos que acreditam que devem ser trabalhados. Alicerçada nos estudos de Vygotsky, a autora aponta o brincar como um importante processo psicológico, como fonte de conhecimento e aprendizagem, enfatizando seu papel social e cultural:

“o brincar é uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do homem. E o que dirá na vida das crianças, em que esse tipo de atividade ocupa um lugar central, sendo uma de suas principais formas de ação sobre o mundo!

Perceberemos também, com mais profundidade, que a escola, como espaço de encontro das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. Além disso, ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade” (*ibidem*, p. 42).

Desse modo, a autora assume a defesa em favor de preservar os espaços/momentos do brincar para as crianças dessa faixa etária no ambiente escolar. O relatório ainda afirma que esses espaços/momentos não devem se restringir a atividades realizadas nos pátios e parques, mas precisam contemplar momentos dentro da sala de aula.

Foi com esta problemática em mente que iniciei o meu último ano no curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que comecei a trabalhar em uma escola particular de Campinas auxiliando uma professora do primeiro ano. No contato diário que tinha com a turma de alunos me deparava com dificuldades de relacionamento encontradas durante a realização dos trabalhos. Também tinha dificuldades em relação à postura e ao espaço como estagiária contratada - exercendo as funções de uma professora auxiliar – que deve se responsabilizar por realizar certas atividades e manter o respeito com a turma. Todas essas questões com as quais me deparava foram me fazendo refletir sobre a minha prática e sobre as minhas crenças acerca dos sentidos do trabalho pedagógico do primeiro ano.

Além disso, os espaços/momentos de brincadeira permitidos às crianças na turma em que estagiava se restringiam à hora do parque no fim do período e em algumas aulas extras – como a de Educação Física que ocorria no período de uma hora durante duas vezes por semana -, o que me remetia às minhas dúvidas iniciais e me levava a questionar se minhas ações correspondiam às minhas expectativas. Percebia que as atividades de escrita, de matemática e de ciências a serem realizadas eram muitas e que o conteúdo era grande e precisava ser cumprido, principalmente porque as crianças deveriam ir para o segundo ano já alfabetizadas.

Nesse contexto, em que precisava construir um relacionamento de confiança e afeto com as crianças, em que também procurava seguir minhas crenças sobre o que considerava importante no desenvolvimento das atividades, buscava compreender meu papel de estagiária. Como não cabia a mim decidir sobre o planejamento das atividades e dos espaços/momentos para essas, precisei criar táticas para alcançar aquilo que queria e aquilo que esperava como professora-auxiliar.

Como já relatado, uma das principais dificuldades que encontrava se referia a me fazer ouvir, fazer com que as crianças me respeitassem e me enxergassem também como professora da sala. Percebia em minha frente duas opções: poderia ordenar silêncio e respeito através de ameaças ou poderia encontrar formas para alcançar os meus objetivos e criar com eles vínculo e respeito. E foi através do brincar que encontrei as táticas que precisava para a aproximação dos alunos.

Portanto, a partir da vivência que tive como professora-auxiliar delimito o problema da minha investigação para este Trabalho de Conclusão de Curso. Construí como proposta compreender o lugar do brincar na prática pedagógica que desenvolvia como professora auxiliar. Assim, a investigação deste trabalho sofreu algumas alterações em relação à questão inicial. Não estará mais voltado às compreensões dos professores sobre o brincar. O recorte agora se construiu tendo em vista meu trabalho como professora-auxiliar junto aos alunos de um primeiro ano.

Conforme mencionado antes, utilizava-me das brincadeiras com as crianças como um dos modos de aproximação. O brincar, nesse contexto, desempenhava um papel importante no relacionamento que construía junto aos alunos. Desta forma, pretendo, por meio da discussão de episódios sobre minha prática pedagógica, analisar os usos que fazia do brincar.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Podemos dizer que é comum associarmos a palavra brincadeira à infância e às crianças. Contudo, no segmento da Educação Infantil e mais ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental a brincadeira é frequentemente considerada de pouco valor e muitas vezes vista como opositora ao trabalho no contexto da escola formal, sendo reduzida a uma atividade paralela, de menor importância, com tempo e espaço escassos na organização do tempo pedagógico.

Fontana e Cruz (1997), ao abordarem as relações entre a psicologia e o trabalho pedagógico, explicitam três concepções do brincar reveladas pelas escolas formais. A primeira traz a brincadeira como momento de diversão e por isso tem seu espaço apenas na hora do recreio. A segunda compreende que as crianças têm necessidade de brincar, porém, esse precisa ser separado das tarefas consideradas sérias. Nesse sentido, o tempo reservado para essa atividade é determinado de acordo com a idade das crianças e com o andamento da programação pedagógica. Existe ainda a concepção que enxerga no brincar uma forma de aprender e por isso valoriza a brincadeira, evitando distinções rígidas entre o jogo e as tarefas sérias.

Diante do panorama apresentado pelas autoras discute-se: a brincadeira é realmente importante? É possível afirmar que ao brincar as crianças se desenvolvem?

Estudos da psicologia do desenvolvimento vêm demonstrando a relevância do brincar para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança. Sobre essas questões Vygotsky (1987 *apud* FONTANA e CRUZ, 1997), baseado em uma perspectiva teórica, histórica e social, aponta o brincar como fonte importante de desenvolvimento e aprendizagem, caracterizando-o como uma atividade criadora que integra imaginação, fantasia e realidade, proporcionando às crianças diferentes formas de expressão, interpretação e ação.

Segundo Vygotsky (2007), quando a criança é muito pequena seu comportamento é influenciado pelos objetos que vê, sendo sua percepção um estímulo para a atividade. Nessa etapa de desenvolvimento, os significados ainda estão ligados aos objetos concretos conhecidos por ela. Já quando aprende a brincar, ela passa a ressignificar esses objetos, de forma que não é mais somente o objeto que influencia a ação da criança, ou seja, ela passa a atuar independentemente daquilo que vê. A criança aprende a imaginar, transformando objetos e recriando situações, o que constitui uma transformação fundamental em seu psiquismo. Em suas palavras:

“A tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto. (...) Entretanto, na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. (...) Suponha que uma criança muito pequena (talvez com dois anos e meio de idade) queira alguma coisa – por exemplo, ocupar o papel de sua mãe. Ela quer isso imediatamente. Se não puder tê-lo, poderá ficar muito mal-humorada; no entanto, comumente, poderá ser distraída e acalmada de forma que esqueça seu desejo. No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (p.198-109).

Tendo em vista essa forma de entendimento do papel do brinquedo a partir da perspectiva teórica de Vygotsky, a criança pode transformar um cabo de vassoura em um cavalo, cadeiras enfileiradas em um trem, caixas vazias em banheiras ou piscinas. Ela conhece o significado dos objetos, mas os ressignifica em seu brincar e em sua imaginação ao afirmar que a caixa vazia é sua banheira. Ela cria um mundo imaginário e atua sobre ele, mesmo tendo ciência que aqueles objetos podem ter outros usos para os adultos. Portanto, o brincar favorece a capacidade de a criança em lidar com significados, proporcionando diversas possibilidades, o que implica no desenvolvimento da atividade simbólica, que, por sua vez, permite às crianças mais velhas e aos adultos atuar com o significado de objetos nunca vistos ou experimentados.

Ao brincar a criança age sobre os objetos, reproduzindo situações reais e imitando os adultos. Quando brincam, trazem em suas situações imaginárias marcas de suas experiências sociais, vivências e conhecimentos acerca da realidade. Nas brincadeiras as crianças falam, pensam, elaboram sentidos para o mundo, para as coisas e para as relações sociais que vivem com seus pares e com os adultos. Assim, através de suas brincadeiras as crianças transformam objetos e movimentos, reproduzem relações sociais em que estão imersas, revivendo-as e compreendendo-as, de maneira a dar sentido às coisas da vida. É uma forma de apreensão do mundo em que vivem. Vão se aproximando das regras sociais compreendendo o convívio com outras pessoas e com diversas situações.

Rodari (1982), mencionado anteriormente, baseado na sua experiência com a literatura e na sua vivência com crianças, destaca a importância do brincar como uma das linguagens fundamentais da criança. O autor descreve inúmeras situações de brincadeira, tendo em vista a interação do professor com crianças pequenas, mostrando como elas se expressam e significam o mundo em que vivem. De acordo com ele:

“(...) exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos da realidade (e por isso pode ser maior no adulto), é preciso que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforçam as estruturas e alongam os horizontes, possa crescer em um ambiente rico de impulso e estímulos, em todas as direções” (p.163).

O autor traz a brincadeira como um recurso fundamental para o desenvolvimento da criatividade da criança, ressaltando a importância da criação de um ambiente repleto de estímulos que possam nutrir a imaginação. Nesse sentido, compreende-se o relevante papel do professor como agente propiciador e criador desse espaço.

Rodari (1982) também chama atenção para a liberdade de expressão nos espaços educativos, indicando-a como outro fator relevante no desenvolvimento da criatividade. Nesse sentido, traz como sinônimo de criatividade “pensamento divergente”, uma vez que, segundo o autor, a

criatividade está na mente que trabalha, que faz perguntas, que é capaz de juízos autônomos e independentes, que recusa o codificado e não se deixa inibir pelo conformismo.

Fontana e Cruz (1997) ao discutirem a função da brincadeira afirmam:

“No confronto das possibilidades, no exercício das trocas e negociações, vai se delineando a disputa entre os modos de ver e dizer o mundo e o outro. Emergem, na dinâmica da brincadeira, as práticas sociais das crianças, suas histórias em construção no jogo “real” e conflitante das relações sociais” (p.139).

Ademais, ao assumir um papel específico a ser desempenhado na brincadeira, a criança acaba submetendo seu comportamento às regras e às condições daquela função ocupada. Quando um grupo de crianças está brincando de casinha e uma delas resolve representar o papel de mãe, essa criança irá atuar de acordo com as ações que essa personagem permite. Dessa forma, as brincadeiras são reguladas por regras implícitas, vividas no cotidiano, que levam a criança à superação da ação impulsiva, assim como a capacidade de fazer escolhas conscientes, de atuar de acordo com o significado de suas ações e de controlar o próprio comportamento por meio de regras. A brincadeira propicia à criança a auto-regulação de seu comportamento.

Por isso, segundo Vygotsky (2007), o brincar se constitui em um importante impulsionador do desenvolvimento psíquico, uma vez que permite que a criança ultrapasse os limites dados por seu desenvolvimento real. Ou seja, ao brincar a criança faz coisas que não consegue realizar sozinha no cotidiano.

O brincar ajuda no desenvolvimento da criança como um todo, sendo seu espaço e momento fundamental no ambiente escolar. Fontana e Cruz (1997), ao tratarem sobre a importância do brincar na escola, dizem:

“Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não

“Pensava a semana tendo em vista as atividades de alfabetização, matemática e demais disciplinas, mas também tinha outros elementos que aprendi a valorizar na educação infantil. Ali, eles eram momentos importantes em minha prática. Ao vivenciá-los no Ensino Fundamental fui percebendo que eram objeto de certa desconfiança em relação a sua relevância numa escola de trabalho sério. Eram lidos muito mais como tempo perdido em um ano tão cercado de demandas como a série de alfabetização, do que como momentos necessários ao desenvolvimento das crianças e geneticamente ligados à apropriação e elaboração da escrita, conforme destacados por Vygotsky (2000)” (p.20).

A autora também destaca a dificuldade em organizar o tempo a fim de possibilitar espaços/momentos para a brincadeira, demonstrando que as cobranças em relação aos conteúdos a serem trabalhados com as crianças em períodos determinados influenciavam suas escolhas:

“Queria ter saído para brincar com eles, mas quando olhei no relógio não dava mais tempo. Preciso voltar a planejar um tempo na rotina para a brincadeira e não o tempo que sobrar. (...) A escola é regida pela lógica dos calendários, normas, regimentos, agendas, carga horária. E os nossos fazeres docentes são fragmentados, hierarquizados, seqüenciados e padronizados, com a rigidez e normatização do tempo” (p.51).

Os episódios e sentimentos enumerados por Zanutim (2006) e Ribeiro (2006) em seus trabalhos se assemelham aos vivenciados por mim, só que não como professora da turma e sim como estagiária contratada para auxiliar a titular da classe. O desinteresse das outras professoras (titulares e estagiárias) no brincar das crianças e os pequenos espaços/momentos reservados para esses acontecimentos na rotina eram somados à minha realidade profissional de professora-auxiliar que não me permitia participar do planejamento e tampouco da decisão de quais espaços/momentos as crianças teriam para brincar. De encontro com essa dificuldade, havia também a resistência das crianças em se relacionar comigo e me aceitar como professora – era caracterizada assim diante dos alunos pela professora titular da turma.

Guedes-Pinto e Fontana (2006), assumindo o lugar de professoras-pesquisadoras e professoras formadoras, alicerçadas em autores como

Certeau, Bakhtin, Vygotsky e Augé, refletem sobre o processo de inserção dos futuros professores (estagiários) nas relações escolares.

De acordo com elas, o lugar social ocupado pelos estagiários nas relações escolares se configura como um não-lugar, uma vez que o papel desempenhado e a participação desses nas relações sociais estabelecidas na escola são caracterizados pela falta de vínculos e pela provisoriedade – os estagiários estão no ambiente escolar com a condição de passagem:

“Os estagiários não são alunos da escola onde estagiam, nem tampouco professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado às famílias dos alunos que ali estudam, ou à comunidade em que ela se insere. Eles estão “de passagem” pela escola e não tem um lugar assegurado nas relações ali produzidas” (p.82).

Assim sendo, o não-lugar se fundamenta na fluidez das relações entre os sujeitos, na ausência de identidade e de sentimento de pertencimento aquele grupo e pelo caráter provisório da situação.

Silva (2008), ao pesquisar os indícios de como seu lugar de professora-auxiliar foi sendo construído, revela que a inserção de um novo sujeito no ambiente escolar, principalmente na condição de estagiário ou de professora-auxiliar, gera insegurança e traz conflitos, criando a necessidade de buscar novos arranjos, espaços de negociações e possibilidades de atuação.

As dificuldades que encontrei em me relacionar com as crianças e a impossibilidade de atuar no planejamento da rotina pedagógica, já relatados acima, configuravam meu não-lugar, meu sentimento de não pertencimento em relação ao ambiente escolar no qual estava recentemente inserida.

Minha ansiedade perante esses acontecimentos era grande. Refletia diariamente sobre as dificuldades que encontrava, procurando maneiras de melhorar meu relacionamento com os alunos e enxergava a brincadeira como uma tática para conseguir isso. Certeau (1994: 99-101 *apud* GUEDES-PINTO, 2000: 87), ao estudar as práticas cotidianas, define **tática** como:

“(...) a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. (...) A tática não tem por lugar senão o do outro. E por

isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. (...) ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões... Em suma, a tática é a arte do fraco. (...) a tática, verdadeira prestidigitação, se introduz por surpresa numa ordem. A arte de “dar um golpe” é o senso da ocasião. (...) a tática é determinada pela ausência de poder”.

Utilizando-me, então, do brincar como tática de minha inserção na relação com a turma e reconhecendo minha “ausência de poder” em função do lugar social que ocupava, fui tentando interagir com as crianças, pouco a pouco, “golpe por golpe”. De início, conversava com elas no parque - espaço reservado e legitimado para isso – sobre o que estavam brincando, com o intuito de poder fazer parte da brincadeira. A princípio, não fui muito bem sucedida, pois minha presença causava estranhamento, em especial para os meninos.

As tentativas realizadas em sala de aula também fracassaram. As crianças aproveitavam esses momentos em que tentava me inserir em suas brincadeiras para gritar, correr, bagunçar as carteiras e os materiais, ou seja, utilizavam essa ocasião para fazer tudo aquilo que não era permitido naquele ambiente.

Foi o momento destinado à mudança de espaços – ida e volta para as aulas de Música e de Educação Física, e para a biblioteca - que acabei encontrando a lacuna que procurava. Como já relatado, esses eram momentos tensos para mim, pois as crianças ficavam muito agitadas, gritavam, saíam correndo na frente uns dos outros ou fugiam para outros espaços da escola. Compreendia a excitação deles por sair um pouco de dentro daquela sala de aula fechada, mover o corpo, extravasar, explorar novos espaços. Porém, também percebia que precisava mantê-los próximos, tinha que levá-los até o outro espaço no horário combinado e não podia prejudicar as outras turmas que estavam em aula perto daqueles espaços.

Diante desse contexto, desenvolvia, criava e recriava com eles brincadeiras para serem realizadas em fila, enquanto caminhávamos da sala de aula para os outros espaços. Conforme essa prática de brincar enquanto

nos deslocávamos para os lugares foi sendo incorporada e desejada, passei a conseguir criar regras e certos combinados para que elas pudessem acontecer e para que aqueles momentos, antes considerados na minha visão como tensos, passassem a ser prazerosos para mim e para as crianças.

Assim, através dos usos e re-invenções que fiz do brincar, atuando em um contexto escolar que já tinha suas práticas cotidianas construídas, fui criando e demarcando meu espaço de interação com os alunos. Portanto, ao transformar, de forma sutil, um espaço não pertencente a mim a fim de alcançar a relação que almejava ter com as crianças, acabei atuando como o que Certeau (1985) denomina de agente consumidor:

“(...) do lado do consumidor também há uma produção: ele transforma o espaço que lhe é imposto. Quando um freguês vai ao supermercado também é um caçador furtivo: ele circula, ele caça, ele faz uma produção, muito embora invisível, que não é marcada pela criação de novos produtos: ele se serve de um léxico imposto para produzir algo que lhe seja próprio” (p.6).

Ainda tomando a perspectiva assumida pelo autor, nessa minha prática cotidiana, na forma como eu transformei o brincar em tática para conquistar algum lugar como professora-auxiliar, percebo também a presença de três elementos essenciais apontados por Certeau: o estético, o ético e o polêmico.

Estético por que empreguei a brincadeira de uma maneira agradável e prazerosa tanto para mim quanto para as crianças. O deslocamento da sala de aula para o ginásio ou outra sala ganhou uma dimensão: a fruição do caminhar. Nas palavras de Certeau (*ibidem*, p.6): “Um caráter estético na medida em que se trata de uma *arte de fazer*”.

De caráter ético por rejeitar a ordem imposta, por ir contra algo já estabelecido. Ou seja, por “(...) abrir um espaço. Um espaço que não é fundado sobre a realidade existente mas sobre uma vontade de criar alguma coisa” (*ibidem*, p.7-8). Quando optei por utilizar o brincar como uma forma de me relacionar com as crianças caminhei no sentido contrário às práticas que encontrei naquela escola para uma sala de primeiro ano.

E polêmico por esse se constituir "(...) sempre [em] uma arte de pessoas fracas tendo em vista reencontrar, através da utilização das forças existentes, um meio de se defender ante uma posição mais forte" (*ibidem*, p.8). Assim, em um conflito existente na resistência das crianças para se relacionar comigo, eu, no meu lugar de profissional fraca na teia de relações de poder da escola, usei da brincadeira como meio para me defender preservando meu lugar social de professora-auxiliar, para conseguir interagir com elas.

Pretendo, nesse texto de Conclusão de Curso, problematizar algumas das situações vividas por mim nesse não-lugar de professora-auxiliar na escola.

OLHANDO PARA O AMBIENTE ESCOLAR

Neste trabalho de pesquisa procuro problematizar meu próprio fazer pedagógico junto aos alunos, assumindo meu papel profissional como professora auxiliar de um primeiro ano do ensino fundamental em uma escola particular de Campinas. Ao tomar como foco minha prática pedagógica procurei fundamentar esse estudo em autores que se propuseram, assim como eu, a compreender o cotidiano escolar, refletindo sobre os diversos fatores que constituem a escola, entendendo-a como uma instituição em processo permanente de constituição.

Ezpeleta e Rockweel (1989), compreendendo a necessidade de discutir o cotidiano escolar de forma a contemplar a realidade daquele espaço como centro da produção teórica da sociologia da educação, relatam a inexistência da ligação da escola às categorias explicativas trazidas pelas teorias propostas nas décadas de 1960 e 1970:

“(...) as primeiras pistas conceituais de como abordar a escola provinham muito mais de domínios estranhos à realidade educacional. A teoria referente à escola, por motivos que deveriam ser investigados, parecia separá-la do resto da ordem social e aprisioná-la numa cela conceitual que se tornara “senso comum” desde o século XVII. Mesmo depois de várias décadas de sociologia e antropologia da educação, a escola parecia ter escapado do questionamento e da construção teórica que a resgataram deste “senso comum” e a tornaram objeto de conhecimento” (p.10).

As teorias tradicionais existentes para observar a escola e apreendê-la acabavam por expor suas deficiências e carências, descrevendo-a negativamente. De acordo com elas, a escola era tomada até então como aparelho ideológico do Estado, tomando a teoria de Althusser, sendo sua história assim escrita e documentada a partir do poder estatal, destacando-se, portanto, uma existência homogênea para ela.

O encontro com outras teorias e estudos sugeriu às autoras novas formas de abordar a escola, confirmando a relevância de estudar realidades concretas em seus contextos sócio-históricos. Diante dessa perspectiva, as

autoras demonstram que a escola não é sempre a mesma, não se reduz a uma instituição simples que apenas reproduz o sistema. Trazem a idéia da construção social permanente da escola a partir dos sujeitos que nela atuam:

“Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento. Cada um de nossos países mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema público de escola, a qual se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de “modernização” que cada Estado propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção” (*ibidem*:11-12)

Assim, há na história documentada – que é escrita de acordo com as teorias tradicionais que se baseiam nos documentos oficiais - outra história, uma história não-documentada que se compõe de múltiplas realidades cotidianas. É a partir da história não-documentada que as autoras procuram entender a dinâmica escolar, compreendendo o cotidiano como momento de movimento social e dando ênfase a seu caráter heterogêneo:

“Este conceito de vida cotidiana obriga-nos a conservar a heterogeneidade, uma das características mais notáveis de qualquer escola. Existe não apenas uma grande diversidade de âmbitos, de sujeitos, de escolas, mas também coexistem, sobretudo em cada conjunto de atividades, em cada “pequeno mundo”, elementos com sentidos divergentes. Qualquer registro de atividades cotidianas da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórias, ações aparentemente inconseqüentes. Quando integramos conceitualmente o cotidiano no objeto de estudo, tentamos recuperar este aspecto heterogêneo” (*ibidem*:25).

Guedes-Pinto e Fontana (2006), enfocando o processo de inserção na escola básica vivido por seus alunos – futuros professores – e buscando compreender as relações sociais produzidas entre eles, partem também do

pressuposto de que o espaço escolar é repleto de relações de trocas, de saberes, de poder, de práticas culturais, entre outras, e por isso é produzido e constituído por todos os atores que estão inseridos nesse ambiente:

“(...) passamos a abordar o cotidiano escolar não como um produto – o que é; mas como um processo em realização – o que está sendo. Processo esse multideterminado e contraditório, passível de ser apreendido, descrito, vivido e compreendido na dinâmica relacional que se estabelece entre seus participantes” (p.85-86).

De acordo com essa perspectiva, uma das alternativas possíveis para este tipo de pesquisa é a da observação e do registro descritivo dos indícios que o contexto escolar oferece, procurando documentar o funcionamento da escola e as relações que se estabelecem nesse contexto. Para que isso seja possível faz-se necessário vivenciar o contexto estudado.

Pedrasa (2007), ao buscar compreender, nas relações sociais produzidas na sala de aula, o processo de apropriação e elaboração da escrita em seus alunos e sua mediação nesse processo, traz como enfoque de sua pesquisa uma problemática real vivida por ela no cotidiano com seus alunos, oferecendo suporte para a compreensão da relevância de problematizar questões relativas ao fazer pedagógico, analisadas por ela própria no papel de professora-pesquisadora.

Assim, ao observar e ao registrar sua própria prática pedagógica, ela pôde refletir sobre suas ações e seu trabalho, ressignificando-os:

“No exercício da análise do vivido articulavam-se a professora, preocupada com o andamento do trabalho de sala de aula e com os indicadores do aprendizado dos alunos, e a pesquisadora, interessada em entender os efeitos produzidos pelas relações de ensino nas condições específicas em que se produziam. Desta forma, a pesquisadora mediou os trabalhos da professora e a professora mediou os trabalhos da pesquisadora. Assim, os saberes teóricos e o apoio acadêmico possibilitaram a transformação da minha prática docente, da mesma forma que essa prática alimentou e sustentou o trabalho de pesquisa” (p.105).

A autora enfatiza também o quanto a realização da pesquisa que aconteceu diretamente sobre o trabalho que desenvolvia como professora com seus alunos auxiliou-a no seu processo cotidiano de trabalho pedagógico. A autora torna visível a importância de poder problematizar sua prática pedagógica a partir das questões que o estudo do Trabalho de Conclusão de Curso formulava. Assim, o estudo forneceu subsídios para seu trabalho como professora e sua prática pedagógica alimentava sua investigação. Instaurava-se um rico intercâmbio.

Prezotto (2003), em sua dissertação de mestrado, pesquisando os usos de si como professora, revela, do mesmo modo, que a alternativa de narrar-se, relatando a professora que era e que tinha sido, auxiliou-a na reflexão sobre o seu processo de ocupar o papel de professora.

Discute ainda a importância de relatar o fazer pedagógico vivido como possibilidade de conservação da história e de sua continuação, visando o intercâmbio de experiências:

“Ao tomar como foco da narração o trabalho docente vivenciado por mim e as relações de ensino que se dão na dinâmica desse processo, permito, ao mesmo tempo, a conservação da história desse trabalho e a sua continuação, que poderá ser tomada por mim e por outros. Isto é, a narrativa tem como uma de suas funções manter viva a memória de experiências vividas e compartilhadas” (p.30).

Optando também por focar sua problemática de pesquisa em sua própria prática pedagógica, Machado (2007) traz em sua abordagem metodológica a discussão sobre o papel do pesquisador baseando-se na perspectiva vygotskiana. De acordo com ela, o pesquisador não se constitui como um personagem neutro, devendo interagir com os próprios sujeitos pesquisados a fim de intervir no próprio experimento. Portanto, a pesquisa não pode ser desvinculada do ambiente real em que a vida humana transcorre, mas deve acontecer nas condições reais de produção das práticas sociais.

Dialogando com as autoras citadas, percebo a importância de narrar uma experiência única, como possibilidade de conservar uma história, de documentar uma vivência cotidiana de um contexto escolar. Do mesmo modo,

entendo na possibilidade de escrever sobre minha própria prática pedagógica a oportunidade de repensar minhas ações, promovendo um processo auto-reflexivo e formativo. Guedes-Pinto (2004), dissertando sobre a relevância de se trabalhar com a reconstrução da memória, afirma:

“Ao nos propormos reconstruir nosso passado (distante ou próximo) temos a oportunidade de repensarmos e ponderarmos a respeito de quem somos e de quem temos sido. Podemos dizer também que o processo de rememorar abre diversas vias, entre as quais a de nos surpreendermos conosco ao longo dessa retomada e ao longo desse recontar e a de nos darmos conta de elaborações e reflexões que nem sabíamos habitar-nos. Nesse sentido, o trabalho com a memória é “formativo”, ou seja, proporciona transformações e re-direcionamentos no seu caminhar” (p.3)

Para que este trabalho de rememorar as minhas ações cotidianas a fim de compreender a problemática dessa pesquisa pudesse ser realizado com êxito, foi fundamental o registro sistemático e detalhado dos acontecimentos que ocorriam diariamente no espaço escolar com as crianças da turma em que desenvolvia a função de professora auxiliar. Também por meio desses registros permanentes pude analisar e repensar minhas práticas pedagógicas, podendo, portanto, nelas intervir e dar outros direcionamentos até então não pensados. O registro constante oferece essa dimensão de nos distanciarmos de nossas ações, tornando possível retomá-las a partir de outro viés.

Faz-se ainda necessário, para finalizar o delineamento de minhas opções metodológicas, descrever as condições de produção desta pesquisa. Para isso, apresento no capítulo seguinte o espaço escolar em que este estudo se insere.

O ESPAÇO ESCOLAR

Este estudo foi realizado junto a uma turma de alunos de um primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola particular confessional de Campinas. É uma turma composta por 24 alunos, 12 meninas e 12 meninos.

A unidade escolar em se insere essa pesquisa é de grande porte, contemplando quatro prédios, dois ginásios, três quadras, um campo de futebol, três parques com tanque de areia, duas salas de informática, duas salas com lousas digitais, duas salas de música, uma sala de inglês, uma sala de artes, uma capela, dois pátios, um refeitório para os professores e funcionários e uma cantina para os alunos. Tem um anfiteatro, duas salas dos professores, uma sala da diretoria, cinco salas de coordenação (dividas em Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, 3º a 5º anos do Ensino Fundamental, 5º a 8º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio), almoxarifados, uma sala de xerox, duas monitorias e cinco secretarias. A área verde da escola é grande e bem arborizada. Os prédios e os jardins são muito bem cuidados.

A sala ocupada pela classe pesquisada se encontra no prédio de Educação Infantil, que contempla também outras quatro salas: Infantil I, Infantil II, Infantil III e outra turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. A equipe pedagógica para este segmento é composta por uma coordenadora, cinco professoras em cada período (manhã e tarde), cinco estagiárias (que atuam como professoras auxiliares) em cada período (uma em cada sala), quatro professores especialistas (entre os quais se encontra a professora de Educação Física, a professora de Música, o professor de Inglês e a professora de Informática) e três monitoras.

Como estagiária, minha função assemelhava-se às de uma professora auxiliar: preparava materiais que seriam utilizados nas atividades, organizava as atividades já realizadas, corrigia com as crianças as tarefas e atividades, auxiliava na aplicação de atividades, ajudava as crianças a irem ao banheiro, auxiliava na hora do lanche e na resolução de conflitos. Ademais,

acompanhava os alunos para as aulas de Educação Física, de Música, de Informática e de Inglês, permanecendo com eles nessas aulas. Vale ainda ressaltar que algumas vezes acompanhei a turma também, sem a presença da professora titular, para a biblioteca e para o parque. Esses deslocamentos de uma sala para outro ambiente físico da escola muitas vezes eram extensos, pois a área da escola é bem ampla e os prédios se distribuem nesse terreno que abrange uma enorme área, conforme descrito antes.

Como destacado anteriormente, tendo como referência minha inserção nessa realidade como professora-auxiliar procuro discutir neste trabalho os usos que fiz do brincar para me relacionar com as crianças de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. Para isso, discutirei episódios selecionados por mim que trazem indícios para a elucidação dessa questão.

O BRINCAR EM MINHA PRÁTICA DE TRABALHO

Neste capítulo procuro descrever diversas situações vividas por mim como professora-auxiliar em que me encontrei com certas dificuldades para exercer meu papel junto aos alunos. Ao problematizá-las busco tornar visíveis os vários elementos que constituem as táticas das quais me utilizei para realizar o trabalho pretendido. Passo, então, à descrição dessas situações:

DETETIVES

Hoje, durante a ida à biblioteca, inventei uma brincadeira nova com as crianças. A professora titular da turma havia dividido o grupo em dois: doze ficariam na sala junto com ela, treinando a leitura, e outros doze iriam comigo para a biblioteca e depois trocaríamos os grupos, fazendo um revezamento entre eles.

Estava chovendo muito e por isso teríamos que tomar o caminho de dentro, que possui teto em todo o percurso, ou seja, um caminho muito mais longo que o habitual. Para piorar a situação, para percorrer esse caminho passaríamos ao lado de diversas salas de aula, bem perto da sala do diretor do colégio e, além disso, percebi que minha coordenadora estava andando no corredor, em nossa direção, ao nosso encontro. Não parava de pensar: "Como vou conseguir passar em silêncio com as crianças por todo esse caminho? Como impedir que eles não corram para a chuva, ou não saiam correndo e escorreguem?"

Comecei o percurso pedindo para as crianças:

"– Gente, nós vamos passar no meio das classes, então, para não atrapalhar, a gente tem que falar baixinho, combinado?"

Ninguém respondeu. Perguntei de novo e alguns fizeram que sim com a cabeça.

O barulho estava começando a aparecer. Fiquei aflita, então propus, sem muita convicção:

“– O que vocês acham da gente brincar de detetive? Só que detetive fala bem baixinho, anda na ponta dos pés, investiga, olha tudo que tem em volta...” – disse imitando tudo o que o detetive descrito faria: andando um pouco abaixada, na ponta dos pés e sussurrando.

Fui percebendo que eles começaram a entrar na brincadeira comigo. Logo em frente, vi a coordenadora e disse para eles:

“– Gente, vamos passar bem devagar e sem fazer barulho pela Fátima⁷? Aposto que ela nem vai ver a gente! Nossa, vai ser legal, né?”

Os sorrisos deles demonstraram como a idéia foi apreciada. Assim, a brincadeira foi acontecendo, dentro dos limites propostos, porém, para minha surpresa, por pouco tempo. Após passarmos pela coordenadora, Roberto e Eduardo começaram a passar na frente da fila, andando tão rápido que tive de chamá-los para perto e explicar que detetives iam andando sempre juntos para que ninguém os conseguisse ver. A questão é que eles queriam que a brincadeira continuasse, mas sem os limites estabelecidos. Por isso, parei um pouco a fila e expliquei que a brincadeira só poderia continuar se andássemos todos juntos, e nenhum dos alunos discordou da proposta.

Nesse momento, mesmo sabendo que eles tinham compreendido minha explicação, percebi que precisava trazer mais elementos para o nosso faz-de-conta, para que ficasse ainda mais interessante e despertasse a atenção das crianças. Disse:

“– Detetive presta atenção em tudo a sua volta, no caminho, o que tem no caminho... ah, quando chegar à biblioteca eu vou perguntar para os meus detetives algumas coisas e vou ver quem tem olhos de detetive mesmo e vai saber me responder...” – ninguém falou nada, então, continuei: “– Vou perguntar, por exemplo, quantos bebedouros tinham no caminho, se tinha

⁷ Os nomes usados nos episódios relatados são fictícios

banheiro, se tinham salas, quantas salas, se a cantina tinha gente...” – e fui falando de acordo com o que observava no caminho. As crianças estavam super atentas, contando e observando tudo o que eu mencionava. Alguns, como Fábio, diziam: “Ah Dani, essa vai ser fácil...”.

Subimos as escadas da biblioteca como detetives: prestando atenção em tudo e sem fazer nenhum barulho. Chegamos ao nosso destino e eu precisava continuar o faz-de-conta começado, precisava fazer as perguntas aos detetives. Fui puxando da memória o caminho e perguntava, de criança em criança o que tinham conseguido observar, e a resposta era sempre rápida e animada. O rostinho de felicidade deles quando passavam por mim e eu dizia: “Parabéns! Você foi um/uma ótimo/ótima detetive. O caminho está livre para você. Pode passar”. Foi muito gostoso. Foi difícil conter a agitação, o suor e a felicidade que tomaram conta de mim.

Nesse episódio, em que precisava acompanhar e supervisionar metade da turma à biblioteca em um dia de chuva – dias em que as crianças demonstram mais agitação por não poderem ir ao parque – usei a brincadeira e o faz-de-conta como tática para conseguir mantê-las organizadas mais ou menos em fila, assim como para conservar relativo silêncio no espaço percorrido – conforme mencionei, esse é repleto de salas de aula e abriga também a sala da direção.

Dessa forma, propus para as crianças uma brincadeira que as chamasse atenção e que as agradasse, ao mesmo tempo em que, reconhecendo os limites do meu papel como professora-auxiliar, encontrei na brincadeira de detetive uma maneira de manter minha situação, de conseguir fazer com que as crianças se unissem a mim. Certeau (1985) destaca que, nas práticas cotidianas comuns, nas situações que podem ser cerceadoras aos sujeitos ordinários, eles lançam mão da ocasião através de táticas para reverter o equilíbrio de forças ali definido. No uso dessas táticas, conforme já dito, há elementos da estética, da ética e do polêmico. No recorte da situação acima descrita, acredito que tais elementos se agregam: a brincadeira proposta possibilitou uma auto-organização do grupo, criou regras para seu

desenvolvimento e ao mesmo tempo ocorreu em um lugar não destinado a esse fim.

Contudo, imersa na brincadeira, fui surpreendida por Roberto e Eduardo rompendo com a dinâmica estabelecida: *“Roberto e Eduardo começaram a passar na frente da fila, andando tão rápido que tive de chamá-los para perto e explicar que detetives iam andando sempre juntos para ninguém os ver”*. Nesse momento, foi necessário retomar os combinados e as regras para que aquela brincadeira pudesse continuar a acontecer.

Não sentindo ainda que nossa conversa seria o suficiente, precisei acrescentar à brincadeira mais um artifício, reconhecendo mais uma vez minha “ausência de poder” e interagindo com as crianças “golpe por golpe”: *“(…) mesmo sabendo que eles tinham compreendido minha explicação, percebi que precisava trazer mais elementos para o nosso faz-de-conta, para que ficasse ainda mais interessante e despertasse a atenção das crianças”*.

Por fim, o episódio aqui retratado e analisado torna visível o uso que fiz do brincar como tática para conseguir realizar a tarefa de ter que me deslocar pelo ambiente escolar com as crianças, do mesmo modo que revela como fui conseguindo, sem fazer uso de advertências ou ameaças, criar as regras e os combinados necessários para que essa brincadeira pudesse se desenvolver.

OVO CHOCO

Após a atividade que mostrava as características de um auto-retrato – as crianças viram várias obras e foram apresentados aos seus pintores – voltamos para a sala de aula e a professora titular da turma dividiu a sala em dois grupos: metade ficou com ela trabalhando no retrato pintado da foto do pai de cada criança – presente do dia dos pais – e a outra metade ficou comigo realizando uma atividade no caderno quadriculado. Quando terminamos, as crianças que não precisavam de ajuda começaram a pintar a atividade e as que necessitavam levantaram as mãos e eu passava por elas ajudando.

Como algumas terminaram antes do que outras, a professora titular da turma me disse para dar algum jogo para eles, sugerindo o jogo de damas. Neste momento, pensei que poderia fazer alguma brincadeira, já que a intenção dela era mantê-los ocupados para que fosse possível acabar a pintura com as crianças que faltavam terminar e trocar de grupo. Seria um bom momento para brincar com eles, pois não atrapalharia o planejamento feito por ela e ao mesmo tempo seria um momento divertido e gostoso de brincadeira em sala de aula, o que eles não estão acostumados a ter na rotina diária.

Contudo, a professora titular me pediu para procurar a foto do pai do Adriano, pois ela não a estava encontrando e precisaria enviá-la de volta na semana seguinte. Assim, combinei com os alunos que quem acabasse poderia pegar um jogo para brincar e escolher um amigo e fui, então, procurar a tal foto.

Passei um bom tempo procurando pela foto, porém, não encontrava de jeito nenhum. Durante esta procura muitas crianças que estavam pintando terminaram seus trabalhos e entraram na classe. O barulho estava grande, eu não a encontrava de jeito algum e as crianças começaram a brincar de jogar tampinhas umas nas outras (usamos tampinhas coloridas como peças do jogo). Quando notei a bagunça de crianças correndo e de tampinhas sendo jogadas para todo lado, pedi para que elas parassem, recolhessem as tampinhas e guardassem os tabuleiros.

Isso feito, após muitos pedidos, decidi desistir de procurar a foto naquele momento e pedi para que quem não estivesse mais pintando se sentasse na roda que iríamos fazer uma brincadeira muito legal, chamada ovo choco. As crianças se sentaram, algumas demonstrando apreensão e dúvida.

“– Quem gosta de brincar de ovo choco?” – perguntei.

“– Ah, eu não quero não. Não gosto” – disse Fábio.

“– Como que brinca de ovo choco?” – perguntou Vitória.

“– Eu nunca brinquei” – disse Fernando.

No meio de tantos comentários eu disse:

“– Olha, quem não quiser brincar não brinca, mas vai ter que ficar assistindo porque a bagunça que vocês estavam fazendo com os jogos não pode continuar” .

A classe ficou em silêncio por um momento. Continuei:

“– Mas vocês poderiam ao menos tentar, né Fábio?”

“– Tá bom...” – ele respondeu.

“– Então tá! Primeiro ano, é assim que brinca: uma pessoa fica andando em volta da roda enquanto a gente canta. Quem quer ser essa pessoa?”

“– Eu quero! Eu sei brincar” – afirmou Roberto.

“– Tá, então vamos cantar: ovo choco está rachado, quem rachou foi a galinha, corre cutia na casa da tia, corre cipó na casa da vó, lencinho branco caiu no chão. Posso por? Pode, sem demora, se não o ovo estoura, na panela de amora, 1, 2, 3, fecha o olho de uma vez” – cantei a música praticamente sozinha. “– Vai gente, fecha o olho” – disse fechando o meu.

As crianças me imitaram, fechando os olhos.

“– Pode abrir Roberto?” – perguntei.

“– Pode sim!”

“– Agora, olha atrás gente... tá atrás de quem?” – questiono.

“– Aqui!” – responde Marcelo, sorrindo para Roberto muito animado.

“– Então pega ele! Vai gente: pega, pega, pega...” – comecei sozinha e logo as crianças estavam participando comigo.

Brincamos mais algumas vezes. As crianças começaram a me acompanhar na música inicial, nas perguntas, em toda a articulação da brincadeira. Alguns alunos que estavam pintando do lado de fora com a professora titular entraram na sala e ficaram olhando até serem convidados a brincar. O Fábio não quis sair da brincadeira de jeito nenhum.

Essa brincadeira também gerou barulho, porém, eu consegui, conversando com as crianças, que não gritassem e que respeitassem as regras da própria brincadeira. Algum tempo depois a professora titular entrou na sala e pediu que trocássemos os grupos.

O caso descrito apresenta, como da outra vez, o uso que fiz, como professora-auxiliar, da brincadeira como tática para conseguir organizar a bagunça que estava se instaurando na sala de aula: *"O barulho estava grande, (...) as crianças começaram a brincar de jogar tampinhas umas nas outras (usamos tampinhas coloridas como peças do jogo). Quando notei a bagunça de crianças correndo e de tampinhas sendo jogadas para todo lado (...)".* Caso não tomasse alguma atitude, aquela pequena bagunça poderia ganhar proporções maiores e seria mais difícil para mim obter o silêncio e a ordem de que necessitava.

Acredito que esse episódio também retrata os pequenos espaços/momentos reservados para o brincar na rotina diária de sala de aula do primeiro ano da escola pesquisada. Minha intenção era de encontrar e criar nesses pequenos espaços/momentos algum-lugar como professora-auxiliar.

A partir da responsabilidade atribuída a mim como professora-auxiliar para "cuidar" das crianças que tinham acabado a tarefa, fui procurando criar pequenos espaços/momentos para poder brincar com elas em sala de aula. Esse brincar acabou se configurando como uma tática para conseguir desempenhar a função designada a mim.

Silva (2008), ao refletir sobre as condições de trabalho da professora-auxiliar no quadro da escola básica, assinala como essa função é repleta de ambigüidades. A autora mostra como o âmbito de ação desse profissional é estreito e como são utilizadas pequenas arte manhas para marcarmos, de algum modo, nosso "pouco lugar". O que vivenciei como professora-auxiliar me traz elementos que confirmam essa tênue linha divisória de papéis sociais em que se encontra a professora-auxiliar.

O MESTRE MANDOU

Certo dia, estávamos nos deslocando da sala de aula para o local onde se desenvolveria a aula de Educação Física quando Felipe me pediu:

“– Dani, faz estátua?”

“– Fe, eu tava pensando em tentar uma brincadeira nova com vocês, pode ser?” – Felipe faz que sim com a cabeça, demonstrando curiosidade com um sorriso de adesão que me fez me sentir ainda mais segura. Continuo: “– Se vocês não gostarem eu mudo para estátua, tá?” – ele consentiu novamente com a cabeça e ficou esperando.

Demorei um pouco para começar porque estava apreensiva que tivesse alguma professora por ali e também porque ainda tinham salas de aula naquele espaço. Quando tomei uma boa distância, percebendo que a brincadeira que proporia não atrapalharia ninguém, comecei:

“– Pessoal, seu mestre mandou todo mundo bater o pé bem forte no chão... bem forte mesmo...” – eu começo a bater o pé bem forte no chão. Ouço muitas risadas e noto que todos estão participando. Então continuo: “Vamos lá pessoal, como se a gente estivesse marchando, bem forte, levanta essa poeira...” - os risos e os pés continuam – “– Agora seu mestre mandou encostar a língua no nariz... ichi, deixa eu ver quem consegue...”.

“– Não dá Dani!” – diz Tomás, rindo e tentando novamente encostar a língua no nariz. Outros alunos também tentam, concordando com ele e dando risada.

“– É verdade... eu também não consigo. Agora, então, seu mestre mandou todo mundo dançar conga! Vamos lá pessoal, ninguém sabe dançar conga?! É assim olha: conga, conga, conga...” – eu começo a dançar e as crianças acham muito engraçado. Algumas dançam comigo.

Vejo a professora de Educação Física nos esperando e sorrindo. Digo:

“– Seu mestre mandou todo mundo falar boa tarde!”

“– Boa tarde!” – repetem as crianças em coro.

“– Boa tarde pessoal! Vamos lá para o ginásio?” – diz a professora de Educação Física, sorrindo e andando na nossa frente, em direção ao ginásio.

Quando chegamos ao ginásio, disse:

“– Seu mestre mandou todo mundo entrar e sentar na roda”.

E assim fizeram todas as crianças. Surpreendentemente, eu não precisei chamar atenção de nenhum aluno, não precisei pedir mais de uma vez para eles sentarem e para pararem de correr, como normalmente seria necessário.

Como já relatado neste trabalho, as filas a serem formadas pelos alunos e o caminho percorrido até o ginásio para a aula de Educação Física eram momentos que me deixavam preocupada no início do ano letivo devido à dificuldade em conseguir que as crianças me ouvissem, me respeitassem e se mantivessem no percurso sem se dispersarem. A brincadeira do “mestre mandou” se constituiu como uma tática para conseguir conduzir as crianças da sala de aula até o ginásio de uma forma prazerosa e, ao mesmo tempo, organizada.

Do mesmo modo, qual não foi minha surpresa ao notar que, pela primeira vez em muitos meses, não precisei pedir mais de uma vez que eles se sentassem na roda para que a aula de Educação Física pudesse começar.

Vale ainda notar que a proposta de Felipe - *“– Dani, faz estátua?”* – revela indícios de que essa prática de brincar enquanto nos deslocávamos para os lugares em filas foi sendo incorporada e desejada pelas crianças, o que possibilitou a criação das regras e combinados para que as brincadeiras pudessem acontecer.

Por fim, esse episódio não destaca apenas o papel da brincadeira na construção de uma relação da professora-auxiliar com seus alunos. Revela também a apropriação das crianças da turma pelo nosso brincar na fila. Através de um acordo tácito entre nós, fomos, ao longo de nosso convívio, atribuindo sentido para o uso da brincadeira. Artes de fazer, diria Certeau.

BOLINHOS NA BARRIGA

No horário da saída da escola, as professoras haviam deixado alguns jogos para as crianças brincarem enquanto esperavam por seus pais. Muitos desses jogos utilizavam tampinhas de garrafas pintadas como peças – algumas da mesma cor e outras não.

Acho muito interessante a maneira como as crianças se apropriam dos objetos: para Mariana, o tabuleiro se transformou em uma bandeja e as tampinhas em bolinhos. Ela veio me vender alguns:

“– Dani quer um bolinho?”

“– Nossa Mariana, que delícia! Esses bolinhos estão com uma cara tão boa... qual o sabor deles?” – eu perguntei.

Mariana sorriu para mim e apontou um por um, me dizendo os sabores.

“– Hum... e quanto custa?”- perguntei.

“– Quatro” – ela respondeu.

“– Quatro reais?” - eu disse.

“– É” – responde de um jeito particular, sem graça e animada, com o tabuleiro equilibrado em sua mão tremendo para não derrubar os supostos bolinhos.

“– Eu vou querer esse de chocolate e esse de morango...” – pego os bolinhos e vou fingindo comê-los – “Hum... que delícia. Toma o seu dinheiro”.

“– Tá, então eu vou fazer mais. Me devolve esses” – diz Mariana apontando para os bolinhos que eu finjo comer.

“– Não, eles estão na minha barriga... olha!” – coloco os bolinhos embaixo da minha blusa.

“– Ah, devolve Dani...” – Mariana fala rindo e tentando pegar os bolinhos da minha barriga de volta.

Devolvo e logo em seguida sua mãe chega para buscá-la.

No contexto anteriormente descrito, Mariana me chama para compartilhar de sua brincadeira, de seu faz-de-conta. Convoca-me para entrar também em sua fantasia. Ela se torna a garçonete e eu a cliente, portanto, reproduzimos na brincadeira uma situação real.

Aceitando participar do faz-de-conta criado por ela, atuo na brincadeira, possibilitando que essa continue, oferecendo ainda mais elementos: “– Nossa Mariana, que delícia! Esses bolinhos estão com uma cara tão boa... qual o sabor deles?”. Desse modo, faço uso do meu papel privilegiado de parceira social compartilhando com ela o seu brincar. Rodari (1982) enfatiza o quanto a exploração da brincadeira pode ser benéfica para alunos e professores na escola.

Fontana e Cruz (1997), apoiadas nos estudos de Vygotsky (2007), chamam atenção da importância que a brincadeira assume na infância. O contexto escolar é um ambiente, segundo as autoras, em que a brincadeira pode auxiliar tanto os professores quanto os alunos no processo de elaboração de conceitos diversos sobre o conhecimento científico e também sobre o convívio social. Junto disso, Vygotsky (2007) mostra em seus estudos sobre as funções mentais superiores o quanto o brincar é relevante para o desenvolvimento psíquico do indivíduo.

O MÁGICO

No caminho de volta do parque para a sala de aula, a professora titular da turma me pediu para ficar com as crianças, pois ela precisava resolver algumas questões com a coordenadora, tendo que se reunir com ela. Assim, ela queria que eu desenvolvesse com elas uma atividade realizada todos os dias antes da saída.

Entrei na sala de aula animada. As crianças estavam conversando fora de seus lugares, brincando, correndo. Fui até à frente da sala e disse:

“– Vamos lá, 1º ano, todo mundo sentando... vamos começar...” - e as crianças foram sentando aos poucos.

Surpreendentemente, comecei a dançar de brincadeira, o que gerou muitos risos e fez com que Gustavo e Adriano levantassem e fossem ao meu lado me acompanhar. As crianças estavam rindo muito. Sorri para eles e disse:

“– Então tá, danças à parte, quem trouxe a surpresa hoje? Quem levou para casa ontem?”

“– Foi o Fernando” – respondeu Isabela.

“– Eu esqueci” - disse Fernando.

Para que fosse possível realizar essa atividade, uma das crianças da turma, que é sorteada no dia anterior, precisaria trazer de volta o objeto que levou da escola e também mais um objeto escolhido por ela que fosse de sua casa, o que não havia acontecido.

“– Hum... cabecinha de vento” – falei brincando.

Aquele momento meu com as crianças estava muito gostoso, descontraído, sem gritaria, correria ou desorganização. Eu precisava pensar em algo para fazer com eles, porque a professora titular poderia demorar e ainda faltava meia hora para a saída da aula.

Considerei, por um instante, entregar um gibi – como a professora titular da turma costuma fazer minutos antes da hora do sinal -, ou brincar de forca ou de alguma outra brincadeira que não fizesse muito barulho.

Estava com um perfex úmido na mão, pois uma das crianças tinha se machucado no parque e eu embrulhei um gelo no perfex para amenizar o galo. Ela havia me devolvido o perfex quando estávamos descendo para a sala de aula.

Fui pensando e retorcendo o pano em minhas mãos. Passaram-se apenas alguns minutos, então disse:

“– Atenção pessoal, atenção! Eu vou fazer uma mágica com nosso amigo que está sentado aqui na frente. Eu vou fazer o Gustavo...” – parei por alguns segundos pensando que eu não sabia nenhum truque de mágica, nem tinha idéia do que inventar e que aquilo seria muito ridículo da minha parte. Mas como já tinha começado, continuei: “... desaparecer. Querem ver? Lá vai: abracadabra e já!” – falei utilizando o perfex que tinha em mãos para cobrir um pouco o Gustavo.

Quando tirei o perfex, Gustavo se escondeu embaixo da mesa. As crianças gargalharam muito. É claro que o sucesso não era meu, mas sim do Gustavo que resolveu entrar na brincadeira comigo e acabou me ajudando muito e me surpreendendo.

A brincadeira fez tanto sucesso que cada criança queria que o “mágico” fizesse a mágica com ela. Assim, entrando cada vez mais na brincadeira, fui realizando com cada criança da turma uma “mágica”.

Nesse episódio relato uma situação de brincadeira desenvolvida por mim com as crianças em sala de aula. É relevante notar que, mais uma vez, ela aconteceu porque não havia como realizar, naquele momento, a atividade planejada pela professora titular da turma. Portanto, me encontrei, novamente, usando das brechas encontradas para praticar aquilo que acredito em um contexto escolar já construído.

O SHOW DAS PRINCESAS

Hoje, no início da aula, a Mariana veio com um pequeno pedaço de papel para mim e me entregou sem dizer nada. Era um convite feito por ela para o show que as meninas estavam elaborando – ela já tinha me convidado ontem, mas naquele dia ela resolveu trazer o convite oficial (figura 1).

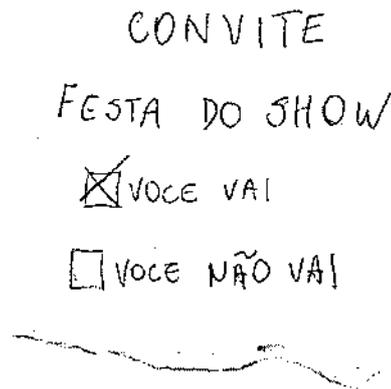


Figura 1

No convite - "convite: festa do show" – havia dois espaços para serem assinalados: um dizendo que eu não iria e outro dizendo que eu iria. Tinha perguntado onde seria o show e ela tinha me dito que seria no parque. Assinalei que sim e mostrei para ela a minha decisão.

Mais tarde, estávamos subindo para o parque quando Isabela, Patrícia e Aline me pediram para ir colocar a fantasia que haviam trazido de casa no banheiro. Disse que sim e subi com o resto da turma. Minutos depois elas subiram fantasiadas de princesas, dizendo que iriam fazer um show para mim. Concordei dizendo que gostaria muito de assisti-las. Elas saíram para ensaiar.

Nesse momento, a professora titular da turma chegou e me pediu para organizar a sala de aula para um evento que aconteceria no dia seguinte. Desci para a sala e comecei a organizar o que ela havia me pedido. A porta estava fechada, pois estava ventando muito. De repente ouvi alguém batendo. Fiquei confusa ao ouvir risos e vozes de criança.

"– Quem é?" – perguntei indo em direção a porta.

"– Somos nós... as princesas..." – responderam rindo Cecília, Luciana, Aline, Isabela e Patrícia.

"– Lindas princesas, bem vindas ao meu castelo! O que fazem por aqui?" – falo abrindo a porta.

Elas se entreolham dando risada. Então, Cecília diz:

“– Dani, o show tá pronto! Você tem que vim ver logo”.

“– É verdade. Vem Dani” – afirma Luciana.

“– Vem logo que o show tá pronto e a gente tava esperando você” – acrescenta Patrícia.

Luciana e Cecília começam a me puxar pelo braço, então, interrompo-as dizendo:

“– Meninas, eu já vou, mas antes eu tenho que terminar de arrumar a sala e já subo, tá?”.

“– A gente vai te ajudar Dani, né meninas?” – disse Cecília.

“– É isso mesmo” – responderam as outras princesas.

Elas começam a tentar me ajudar, mas não podia permitir. O tempo de parque já estava acabando e aquele momento era um dos únicos que elas teriam para brincar. Além disso, era o meu trabalho arrumar a sala e não o delas.

“– Não meninas, tudo aqui é muito pesado. É melhor vocês subirem que eu já vou...” – afirmei.

“– Ah Dani, mas a gente quer esperar você...” – respondeu Cecília.

“– Não meninas, vão subindo que eu já estou terminando aqui” – falo firmemente, levando-as para a porta.

Quando termino, subo ao parque correndo e começo a procurar pelas minhas princesas. Vejo Mariana e pergunto:

“– E aí? O show das princesas tá pronto?”

“– Tá sim... mas as meninas foram te chamar. Olha, eu já tô arrumando o palco” – ela e a Ana estavam colocando o brinquedo que a Mariana havia trazido de casa, um microfone com suporte que tocava, dentro da casinha, transformando-a em um palco.

No dia seguinte Mariana chegou bem perto de mim e me entregou um desenho (figura 2).

“– Que desenho lindo! Foi você que fez?” – perguntei.

“– Foi” – Mariana respondeu.

“– Está muito lindo mesmo. Você veio me mostrar?” – questionei.

“– Não. É para você. É do show”.

“– Do show?” – indaguei confusa.

“– É. Olha...” – Mariana vai me mostrando o desenho e explicando – “– Aqui no meio é você, você está esperando pelo show e aqui em volta eu e as meninas, e aí você tem que andar esse caminho todo para chegar no show que vai ser aqui. Olha, esse vai ser o palco...”.



Figura 2 - Frente

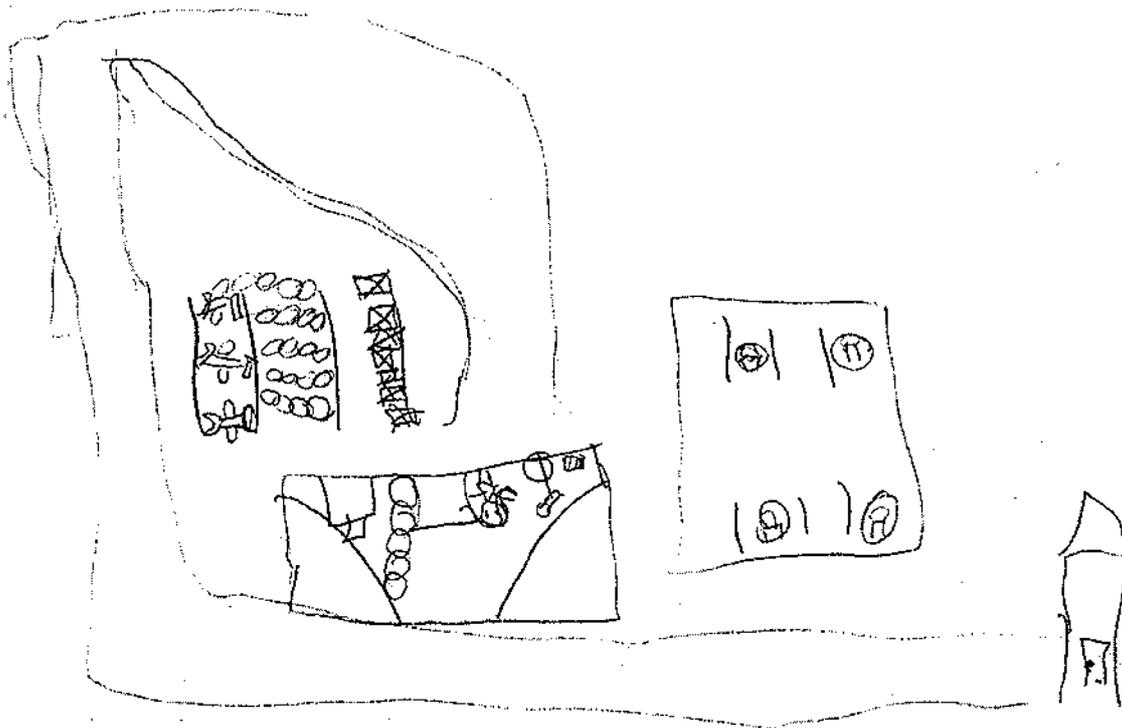


Figura 2 - Verso

Quando Cecília, Luciana, Aline, Isabela e Patrícia me convidam para assistir ao show que estavam produzindo, elas estavam, na realidade, me chamando para participar do faz-de-conta. Assim, elas me aceitaram nesse brincar, nessa relação estabelecida por nós.

Desse modo, fui encontrando algum lugar junto às crianças daquela turma, lugar esse que começou a ser constituído no brincar e que acabou também influenciando a rotina de sala de aula. Em outras palavras, passou a sentir que era parte dessa turma do primeiro ano.

DENTRO OU FORA

Hoje, durante a aula de jogos, a professora titular da turma dividiu a sala: metade foi com ela para os jogos e a outra metade ficou comigo. Cada aluno trabalhava em uma atividade diferente, dois estavam terminando de pintar a capa do projeto, seis estavam revisando atividades conforme eu ia explicando e auxiliando e os outros quatro estavam realizando uma atividade do dia em que haviam faltado.

Fiquei contente ao notar que eu e as crianças conseguimos organizar e fazer tudo. Sinto que a minha relação com eles está cada vez melhor. Estamos conseguindo estabelecer regras e combinados.

Mais tarde, no mesmo dia, a professora titular foi para o seu intervalo e deixou as crianças tomando lanche. Enquanto lanchavam, aproveitei para organizar as agendas e a corrigir algumas atividades, pois precisava terminar essas tarefas sem falta.

Os alunos foram terminando de lanche e começaram a entrar na sala agitados. Precisava terminar o que estava fazendo, mas não podia deixar que eles corressem, gritassem e se arrastassem pelo chão – que é o que normalmente ocorria após o lanche, caso não déssemos algo para a turma fazer.

Notei que Gustavo, Mariana, Isabela, Patrícia, Adriano, Marcelo, Guilherme e Sara estavam perto da roda brincando de dentro ou fora – uma brincadeira que costumo fazer com as crianças na hora da entrada. Então perguntei alto para que toda a turma pudesse ouvir:

“– Vocês querem brincar de dentro ou fora?”

Muitos responderam que sim. Continuei:

“– Então tá bom. Só que eu preciso terminar de organizar esse material, só vou poder brincar depois... Vocês vão ter que se organizar sozinhos... Quem quer falar o dentro ou fora?”

“– Eu quero” – respondeu rapidamente Gustavo.

“– Combinado. Então todo mundo em volta da roda. Pode começar Gu” – disse.

A turma se organizou e começou a brincar. Quem terminava o lanche já pedia para entrar na brincadeira. Precisei pedir duas vezes para que eles falassem um pouco mais baixo para não atrapalhar as outras turmas e fui atendida prontamente.

Creio que esse episódio retrata a mudança no meu relacionamento com as crianças, pois consigo organizar com elas uma brincadeira em sala de aula que contém todos os nossos combinados. Ademais, constatei como elas estavam mais autônomas, uma vez que conduziram a brincadeira mesmo sem a minha participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como aluna de graduação do curso de Pedagogia e como professora-auxiliar (estagiária contratada) de uma escola particular de Campinas busquei discutir neste Trabalho de Conclusão de Curso o lugar ocupado pelo brincar na minha prática pedagógica junto aos alunos de uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Notando, inicialmente, os escassos espaços/momentos do brincar permitidos às crianças da turma em que trabalhava, senti-me limitada devido à minha função social ocupada naquele contexto escolar – ou seja, o meu não-lugar -, indagando-me sobre minha prática docente e sobre minhas crenças acerca dos sentidos do trabalho pedagógico do primeiro ano.

Havia também a dificuldade de me relacionar com a turma, o que me fazia refletir sobre como poderia construir com os alunos um relacionamento de confiança, afeto e respeito.

Encontrei no brincar uma tática singular para conseguir alcançar o relacionamento almejado e, ao mesmo tempo, proporcionar mais espaços/momentos de brincadeira para aquela turma de primeiro ano. A prática constante de brincar com os alunos ajudou-me a compreendê-los melhor, assim como me possibilitou estabelecer um relacionamento de cumplicidade com eles.

Aos poucos fui transformando meu espaço de interação com os alunos, nossa relação e meu fazer pedagógico. Pelas palavras de Certeau (1985), como sujeito ordinário e consumidor, consegui fabricar/reinventar no consumo da atuação que a mim era designado.

Sendo assim, através da análise e da reflexão do meu próprio fazer pedagógico como professora-auxiliar acredito que pude tornar visíveis os usos que fiz do brincar para me relacionar com as crianças da turma em que trabalhava e para conquistar algum lugar nesse complexo contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASÍLIA: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica (2007).
BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra D. e NASCIMENTO, Aricélia R.
(Orgs.). **Ensino Fundamental para nove anos: orientações para a inclusão
de crianças de seis anos de idade.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12379:ensino-fundamental-de-nove-ano-publicacoes&catid=313:ensino-fundamental-de-nove-ano&Itemid=633>. Acesso em: 25 de abril de 2009.

CAETANO, Aline Moelas. **Práticas escolares com crianças de educação infantil segundo a proposta de Freinet:** A aprendizagem de uma cultura escolar por crianças de dois a três anos de idade. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

CERTEAU, Michel de. **Teoria e Métodos no Estudo das Práticas Cotidianas.**
In: Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. Anais do Encontro. Org.
SZMRECSANYI, Maria Irene. São Paulo:USP, 1985.

EZPELETA, J., ROCKWELL, E. **A escola: relato de um processo inacabado e construção.** In: Pesquisa Participante. 2ª. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FONTANA e CRUZ, Roseli e Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico:** A brincadeira e o desenho da criança. São Paulo: Atual, 1997.
Série: Educador em construção. 240p.

GUEDES-PINTO, A. L., FONTANA, R. Ap. C. **Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial.** Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte, MG, v. 44, p.69-109. 2006.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Memorial de Formação:** registro de um percurso (2004). Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>>. Acesso em: mar. 2009.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora:** a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2000.

MACHADO, Ana Francisca Cordeiro de Andrade. **Na escuta das crianças o re-planejar da professora:** os sentidos em circulação no processo de apropriação do conhecimento. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.

PEDRASSA, Marina Cristina. **Quando a professora e os alunos enfrentam o fracasso escolar:** aprendendo a ler e a escrever. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.

PREZOTTO, Marissol. **A professora e os usos de si:** entre o trabalho prescrito e o trabalho real em sala de aula. Dissertação e Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2003.

RIBEIRO, Priscila Dayane. **A organização do processo de ensino: a inserção de uma jovem professora no Ensino Fundamental.** 2006. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia.** São Paulo: Summus, 1982.

SILVA, Patrícia Ottoni da. **O não-lugar da professora-auxiliar: alguns apontamentos.** 2008. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANUTIM, Elisângela Cristina. **Re-aprendendo a brincar com a criança: um estudo dos modos de participação da professora-pesquisadora no brincar do faz-de-conta.** 1998. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.