

VOLUME 1



POR UMA LUTA SEM FRONTEIRA NA
DEFESA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS:
CORPO E CULTURA

ORGANIZADORES

LENI VIEIRA DORNELLES
PATRÍCIA DE MORAES LIMA

**POR UMA LUTA EM DEFESA DOS
DIREITOS DAS CRIANÇAS:
CORPO E CULTURA**

Organizadoras
Leni Vieira Dornelles
Patrícia de Moraes Lima

© 2019 by Organizadores

Direitos Reservados desta Edição: Organizadores

Todos os Direitos Reservados. Proibida a Reprodução total ou parcial. Sanções Previstas na Lei nº 9.610/1998, artigos 122 - 130.

Projeto Gráfico, Diagramação

Jannine Dias

Capa

Felipe Café

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P832

Por uma luta em defesa dos direitos das crianças :

corpo e cultura [livro eletrônico] / Organizadores Leni

Vieira Dornelles e Patrícia de Moraes Lima. – Goiânia :

Editora Vieira, 2019.

782 p. :PDF.

Inclui referências bibliográficas

ISBN 978-85-8162-049-7

1. Direito das crianças. 2. Educação – educação infantil. 3. Crianças – direitos – pesquisas. I. Dornelles, Leni Vieira (org.). II. Lima, Patrícia de Moraes (org.).

CDU 372:34

Índice para catálogo sistemático

1. Direito das crianças – educação - pesquisas.....372:34

Brasil
2019

EXPERIÊNCIAS LÚDICAS - E OUTRAS NEM TANTO - DE CRIANÇAS EM SALA DE AULA NA PRÉ-ESCOLA

Rosana Coronetti Farenzena

Instituto de Educação – Ciec – Universidade do Minho;
Faculdade de Educação – Universidade de Passo Fundo.
farenzena@upf.br

Beatriz Oliveira Pereira

Instituto de Educação – Universidade do Minho.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A presente abordagem decorre de um estudo realizado com crianças, educadora e funcionárias de uma escola pública portuguesa durante o terceiro período letivo do ano escolar.

O material produzido a partir de observações desse cotidiano, suportado na escuta sensível das crianças e dos diversos profissionais com funções educativas, serve ao escrutínio do contexto lúdico que, efetivamente, diz respeito a uma turma de pré-escola. Permite também a análise crítica e propositiva das culturas de pares e do campo socializador facilitado institucionalmente.

Idiossincrasias permeiam o campo de estudo, continente de uma determinada organização escolar e curricular. Destaca-se uma garantia condicionada de direitos das crianças, ainda que significativamente superior ao conjunto assegurado aos pares do 1º e do 3º ano, como o de participação; expressão e mobilidade corporal que, entre outros, garantem a diversidade nas interações; a autonomia e a interajuda nas aulas. O mesmo verifica-se nos tempos livres, de forma ainda mais explícita.

A normalização do “ofício de aluno”, variável ao que determinam os adultos (coordenadora, educadora, assistente e funcionárias), resiste ao que reiteradamente e por diversas formas comunicam as crianças. Há, portanto, que ser escrutinado, numa perspectiva crítica e propositiva, um modelo de pré-escola que se revela, entre outras características, pela unilateralidade nos processos decisórios - a concentração do poder adulto -, e pelo alheamento classista – por parte das diversas equipes profissionais que atuam na escola -, diante daquilo que comunicam as protagonistas crianças.

Apequenar o direito de participação decisória nos processos que dizem respeito ao próprio desenvolvimento, ao exercício do ofício de criança e de aluno, contraria a ideia de cidadania infantil, basilar na educação pública coletiva. Antes, manifesta o paradigma da docilização de corpos, esse que não encontra suporte nas políticas públicas educativas para a infância, ou no quadro teórico da Sociologia da infância, todavia subsiste pela conservação da tradição.

Fundamentado em consistente documentação, obtida no estudo de campo, e

em questionamentos de caráter propositivo da realidade, estrutura-se este artigo. Tem o objetivo de produzir uma reflexividade que seja mobilizadora do compromisso em qualificar os processos educativos para e com a infância. Fazê-lo, efetivamente, implica o reconhecimento da perspectiva e da participação lúdica das crianças.

A DIMENSÃO LÚDICA NA INFÂNCIA: ESTRUTURANTE DA CONDIÇÃO DE HUMANIDADE

“Ninguém põe em dúvida que o brincar, não só faz parte da vida da criança, mas é a própria criança.” (SANTIN, 1990, p.25)

Ainda que o direito a brincar esteja previsto em políticas públicas e em projetos políticos pedagógicos das escolas para a infância, há que questionarmos se, efetivamente, esse princípio revela-se nas rotinas de sala de aula e dos tempos livres.

Poderia ser diferente, mas não tem sido, na medida em que os processos do brincar e do jogar são negligenciados, associados à descarga de um excedente de energia, quando não reduzidos a atividades – “jogos isca” - usadas com o propósito de amenizar ou facilitar o trabalho escolar. (FORTUNA, 2000). Esta visão redutora não corresponde à importância e aos significados destinados pelas crianças ao jogo e a brincadeira, evidenciados por estudos de Falk (2016), Kishimoto (2003), Leontiev (2010), Piaget (1985), Vigostky (1987) e Winnicott (1975), entre outros.

Brougère (1998), Freire (2002), Fortuna (2001), Huizinga (1999), Louv (2016), Maturana (2004) e Santin (1988) questionam o uso do brincar/jogar enquanto valor agregado para suavizar a aprendizagem, ou torná-la menos enfadonha. Também Freire é crítico do direcionamento pragmático da escola sobre o jogo: *[...] o potencial educativo do jogo é mais forte que o mencionado pelos pedagogos de modo geral e é mais importante pelo que encerra em si mesmo do que pelo que pode arrastar na sua sedução, isto é, o caráter utilitário fartamente aproveitado pela escola.* (FREIRE, 2002, p.81).

Embora o ensino não seja uma atividade solitária, e sim a de uma equipe que atua em conjunto (SARMENTO, 2002) a identidade lúdica do educador é fator decisivo aos processos de cidadania ativa da infância, como pode sê-lo aos que lhes são impeditivos. Faz-se, portanto, indispensável a problematização, rigorosa e contínua, da formação profissional, dos entendimentos de *homo ludens* que essa difunde e quais são, efetivamente, apropriados.

Outro movimento reflexivo indispensável é o da minuciosa verificação das práticas escolares, confrontando-as internamente com a hipótese de possível alinhamento a um serviço de disciplinamento corporal e sujeição da criança a um cotidiano de rotinas aceleradas com vistas a sua emancipação - alfabetizar-se num tempo definido institucionalmente e em desconsideração as suas formas de participar e decidir nessa construção.

Piaget (1987) demonstrou que a criança não é uma receptora passiva de in-

formação. Ela constrói a sua inteligência num processo lúdico, sensorial, experimental e interativo, que não prescinde da linguagem corporal. A aprendizagem escolar terá sempre uma base “motora”.

A qualidade da educação da infância está definitivamente ligada à qualidade das brincadeiras e jogos experimentados pela criança. Há um reducionismo que fere as funções da própria escola quando essa desconsidera o caráter estruturante das vivências lúdicas e delas se apropria. Sob o abrigo desse paradigma estabelece-se uma regulação impositiva e conteudista dos tempos, espaços, equipamentos e materiais da vida escolar.

O brincar e o jogar desenrolam-se num espaço de subjetividade o que os descola das obrigações objetivas. “A esfera do jogo é a esfera das imagens e, com isso, a esfera das possibilidades e da fantasia” (BUYTENDIJK, 1974, p.68). As relações entre o jogo, a brincadeira e a educação escolar precisam ser clarificadas. É essa clareza que deve buscar a escola, explicitando-a em seu projeto e fazer pedagógicos.

METODOLOGIA

A presente abordagem faz um recorte no estudo feito com três turmas: pré-escola, primeiro ano e terceiro ano do 1º Ciclo de Educação Básica. Aqui interessará o material do diário de campo que diz respeito à turma de pré-escola. No estudo original, além de observações diárias do cotidiano escolar - tempos de aula e livres -, foram feitas entrevistas individuais à educadora, à assistente e a uma funcionária de cada uma das três equipes que atuam no terreno. As crianças expressaram-se em dois grupos focais, de três participantes cada um, produzindo vasto material cuja análise será objeto de produção textual específica e posterior a esta.

RESULTADOS DO ESTUDO:

A interatividade em contexto lúdico como característica fundante da cultura de infância e os condicionantes da cultura escolar

Emerge no estudo a constatação de que as crianças da turma, com idades entre os 5 e os 6 anos, atribuem um sentido lúdico e corporalmente vivenciado a maior parte das experiências na escola, dentro e fora da sala de aula, o que não significa oposição ou desinvestimento nas atividades consideradas formais, do ponto de vista dos aprendizados previstos pela educadora e no projeto pedagógico.

Afirmam, espontaneamente, uma participação ativa e não pragmática no espaço-tempo de inserção, para o que não contrariam ou reprimem o caráter de exploração, experimentação, descoberta, aventura, e partilha com os pares nas situações vivenciadas. Dedicam-se inteiramente, no sentido de envolver-se, compenetrar-se e levar a sério as atividades que protagonizam, o que implica exercer o poder de escolha para testar hipóteses, assumir iniciativas, ajustá-las

e priorizá-las num tempo singular, determinado de dentro para fora.

Em sala de aula as crianças exercem uma mobilidade espontânea entre as áreas físicas (jogos; construções; casinha; conhecimentos do mundo, biblioteca; TICs...). Integram-se umas às outras e às atividades sem perder de vista as regras vigentes. Predominam grupos abertos e boa parte delas não teme interagir, ou mesmo propor outras atividades aos pares. Algumas manifestam destacada predileção pela área da casa, nomeadamente um menino e duas meninas, sendo ambas apontadas, como crianças com dificuldades de aprendizagem.

Interpreta-se, no contexto, como evidencia de adequado desenvolvimento cognitivo e de maturidade das crianças para ingresso no 1º ano, o gosto por outras áreas, nomeadamente aquelas com atividades que mobilizam conhecimentos matemáticos e de alfabetização, como os jogos de operações numéricas, de formar ou ler palavras, a leitura de obras de literatura para a infância, entre outras habilidades diretamente associadas à escolarização.

Nas áreas, meninos e meninas também se dedicam a brincar com massa de modelar, blocos de construção, montar quebra-cabeças, jogar dominó e a outros jogos que desafiam a descobrir formas, associar imagens e palavras, encaixar peças, etc. Nessas situações duplas de maior proximidade flexibilizam as regras e revelam capacidade empática: um dos pares cede a vez de jogar ao perceber que o outro deseja fazê-lo; emprestam-se peças ao observar que essas faltam ao companheiro; declinam do caráter de disputa para explicar procedimentos e estratégias ao “adversário” etc. Por vezes essa disposição é unilateral e assimétrica a interação.

São incansáveis nas iniciativas para agregar valor lúdico às diversas atividades. Ao seguirem da mesa de trabalho para um espaço onde deverão formar uma roda, em atividade orientada, transformam esse instante de transição em oportunidade de brincadeira, antecipando-a. Engatinham até a área da roda o fazem com pequenas provocações, como pegar e fugir, acelerar e parar, ensaiar ir para um lado e ir para o outro... O deslocamento, embora mínimo e limitado pela vigilância da assistente é, por esse meio autoral, transformado num jogo de pega-pega em micro escala. Contornam, dessa forma, os condicionantes de tempo e espaço impostos ao brincar em sala de aula.

Não hesitam para concretizar cada possibilidade de interação lúdica com os pares. É neste sentido que desdobram atividades orientadas em brincadeiras, entretanto não quebram regras com as quais já estão familiarizadas e fazem questão de seguir.

Formada a roda a assistente explica o “jogo do tato”. Consiste em passar, entre as crianças, um saco em tecido com peças de madeira (10 formas diferentes). Cada criança escolhe uma peça e a segura dentro do saco até que se sinta em condições de indicar o lugar específico da mesma, na base em madeira disposta no centro da roda.

Vibram com cada acerto, criam pequenas brincadeiras dentro do jogo. Assim que retiram a peça do saco tratam de explorá-la, descobrir suas propriedades e associam-lhe sentidos que ultrapassam o desafio de descobrir o seu perfeito contorno de encaixe. Dedicam-se, mostram-se atentas aos detalhes. Não pres-

sionam os pares, entretanto estimulam-se umas as outras, alertam para detalhes que supõem não percebidos... Ao retirarem as peças brincam com elas, atribuem-lhes diferentes destinos: equilibram-nas nas mãos, rolam-nas sobre a mesa, fazem encaixes e sobreposições na base, conferem semelhanças e diferenças de formatos, em alegre celebração pelos êxitos. Dialogam sobre as peças, aplicam-lhes o princípio do uso não literal, sob o qual são “transformadas” em utensílios de cozinha organizados sobre uma “bandeja de servir” – a base das peças. São repreendidas pela “alegre evasão” e a segunda rodada é feita em silêncio, sob a ameaça do jogo não ter continuidade.

A participação criativa, autoral, partilhada e discreta volta a manifestar-se quando, por livre escolha e com o auxílio de gestos, formam duplas. Fazem-no sem sair da cadeira, como meio de gerar estímulo e apoio social a cada colega que, de posse do saco, precisa encontrar o objeto que seja igual ao apresentado pela assistente, nesse novo desafio.

Pares apoiadores reproduzem no ar os contornos da peça de referência, de forma a evidenciar detalhes que possam facilitar a resolução da tarefa. Arriscam-se a retirá-la do lugar para aproximá-la do/da colega que, no momento, faz a identificação tátil. São cuidadosos nessas iniciativas, em atenção ao que evidencia a assistente, pois o jogo lhes dá tanto prazer que não querem correr o risco de uma interrupção abrupta do mesmo.

Se, durante o período da manhã, a sala de aula não é espaço aberto às ações autorreguladas e criativas de brincar, produzidas pelas crianças, alternativas são potenciadas pelas próprias para dotar de sentido lúdico cada oportunidade percebida como tal.

Outra situação observada, no período da tarde, confirma essa característica: as crianças ocupam as áreas, quando escutam a orientação da educadora para guardar os materiais utilizados. Os meninos que brincam com blocos na área das construções atendem de imediato à determinação, fazem-no por meios lúdicos originais e uma nova brincadeira nasce no ato de guarda-los.

Deliciam-se a derrubar as torres construídas. Simulam colisões entre aviões, vibram com os efeitos visuais e sonoros produzidos ao fim das quedas, só então passam a separar os blocos e a depositá-los na caixa, ainda simbolizados como aviões, trens, caminhões e barcos conduzidos por via aérea, terrestre ou marítima até o destino final. Após percursos sinuosos, derrapagens, colisões, quedas e naufrágios jogam-nos caixa. O pouco tempo para organizar todos os materiais define o ritmo das ações que estabelecem, sem descuidar da adesão ao que determina a educadora.

Essa prontidão permanente para fazer de cada instante um ato de brincar também é evidenciada por outro grupo de crianças, igualmente sujeito à determinação para guardar o material de jogo. Essas crianças que até então se dedicavam a montar um quebra-cabeça passam a desestruturá-lo, soltam, embaralham, colidem, espalham as peças com as mãos, antes de guardá-las, até que não reste um único par encaixado. Divertem-se com a experiência produzida de forma autônoma.

Nesse fazer, dotado de uma especificidade continuamente renovada, atestam

capacidade para garantir e ampliar o tempo de brincar. Trata-se de uma intencionalidade dotada de autocontrole para evitar a intervenção da assistente ou da educadora, essas que em boa parte das situações não revelam se percebem ou não essas estratégias, considerando-se que nesses momentos também executam ações diversas.

Por meio de interações espontâneas, recíprocas e lúdicas produzem um contexto que lhes permite afirmar especificidades sociais geracionais. Vivências com componentes de surpresa; alegria; exercício da curiosidade; experimentação, descoberta e partilha; narrativas ficcionais; liberdade de escolha e atribuição de novos sentidos aos suportes físicos das brincadeiras geram envolvimento e mobilizam-nas.

Compromissadas com as aprendizagens esperadas pela cultura adulta conciliam demandas. Ao tempo em que seguem o roteiro traçado pela educadora, identificam e aproveitam cada brecha para expressarem o que é próprio da sua cultura de pares. Entretanto, se não recuam dessa característica a ela não se entregam completamente, porque também aspiram avançar e obter êxito nas competências do ofício de aluno. No contexto, são sistematicamente lembrados de que o sucesso escolar é produto da submissão às normativas disciplinares.

Conciliar brincar e aprender - ainda que o binarismo apareça no discurso -, é uma resposta autoral que expressa o desejo e a capacidade do exercício simultâneo e articulado de ofícios: de aluno e de criança. A não percepção dessa condição por parte dos adultos em funções educativas leva, invariavelmente, a interditos sociais, culturais, de direitos, de subjetividades, competências, linguagens e de identidades.

Quanto aos adultos no exercício educativo, “retornar” reflexivamente às próprias práticas e desambaçar o interesse genuíno na participação das crianças, é uma estratégia tão legítima quanto necessária para enfrentar uma possível paralisia intelectual e as incongruências de uma instituição especializada na educação formal de crianças, historicamente resistente a reconhecer a criança na criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desnuda-se: a) um cotidiano institucional permeado de ações criativas das crianças, frente ao contingenciamento de liberdade para ser e estar ludicamente. b) Uma cultura escolar que sobrevaloriza o estabelecido - a concentração de poder geracional -, e mantém a participação das crianças e o currículo emergente por essa condição potenciado, na periferia das prioridades. Somam-se importantes indicativos da urgência do novo.

Iniciativas de transformação na cultura institucional, ainda em área utópica, diriam respeito à aceitação e ao reconhecimento do sujeito individual e do sujeito social; estariam articuladas com a ideia de direito, de participação e de empoderamento das crianças. Priorizariam processos de pertença a uma comunidade escolar, explicitados na expressão da voz singular, autoral e plural, considerada a estrutura social geracional. Trata-se de acordo com Thomás (2012), na análise

à obra de Honneth (2003), de dar vida a uma cultura institucional implicada num ética do amor, da amizade, do respeito, da estima e da solidariedade.

No contexto, a participação das crianças tem dupla natureza, é autoral e consonante com a normatividade institucional. Essa resposta reprodutiva interpretativa aos condicionantes de normatização da sua categoria social geracional cumpre, simultaneamente, funções de resistência e de adaptação cultural. Articula e equilibra as relações entre as lógicas da escola e da infância, sem perder força de produzir novas dinâmicas e conteúdos sociais culturais.

Reconhecer-se como aluno é um valor social prioritário às crianças e, supera a conformidade ou mesmo a obrigatoriedade em sê-lo. Há uma ideia pré-concebida, no conjunto de adultos do campo de estudo, de que o ofício de aluno forja-se pela afirmação da autoridade adulta e de uma regulação restritiva sobre a autonomia infantil. Em igual intensidade não vigora o sentimento de confiança básica, dos adultos, no envolvimento e compromisso de cada criança com o êxito nas atividades escolares, ainda que haja por parte dessas uma profusão de gestos esforçados para conciliar os próprios desejos com as decisões docentes. A impossibilidade de construir um diálogo comum entre as gerações (MANNION, 2007), limita o campo conceitual e de informações das crianças, bem como condiciona a sua capacidade de tomar decisões. É na fragilidade desse diálogo anêmico, com os adultos, que se afirma – ou deveria – a voz de uma categoria apta a falar, todavia historicamente subestimada pelas especificidades que apresenta.

É característica das crianças a atenção flutuante, talvez melhor representada pelo termo mobilidade da atenção, que não se apresenta como impeditiva da aprendizagem ainda que assim seja entendida. A imersão investigativa no contexto permite considerá-la uma condição que abrange e garante a diferenciação do detalhe e do todo; equaliza prazer e esforço; preserva uma curiosidade lúdica espontânea e a impulsiona em direção às ações previstas no processo de aprendizagem formal.

O notado esforço conciliatório, no exercício de ofícios, explicitado nas iniciativas das crianças do pré-escolar – apesar do contexto adverso -, rompe com o pressuposto do inevitável enfrentamento entre gerações na escola e desnaturaliza o protagonismo opositivo facilmente atribuído às crianças, como se tratasse de uma característica da infância.

Ainda que as crianças sejam autorais nas relações que estabelecem com os mundos sociais adultos, o inaugurar da sua colonização pelo trabalho escolar (QVORTRUP, 2001) dissemina tensão entre categorias sociais geracionais e pode configurar a escola como um campo de trabalho forçado, quando deveria ser uma comunidade de aprendizagem.

Ao tempo em que a pré-escola cumpre funções de adaptar a um determinado modelo de educação coletiva, consegue demarcar-se do mesmo, por meio de uma ação política da educadora, comprometida com processos pedagógicos criativos, originais, sensíveis às linguagens da criança; às artes e à variedade de materiais. Pressões quanto às competências das crianças quando do seu ingresso no 1º CEB concorrem para que assumam uma atitude pragmática, própria dos processos de escolarização, notadamente ao aproximar-se o final do ano letivo.

O que efetivamente se constatou no terreno é a capacidade das crianças, não

percebida pelos adultos, para uma participação simultânea na realidade, tão singular quanto plural, em interações, conversações e mobilidade física, sem que declinem do compromisso com as atividades realizadas a partir de proposição docente.

São consistentes os indicativos de que a incontornável vitalidade e urgência da expressão lúdica, estrutura instituinte do ofício de ser criança, é tolerada na escola para a infância, o que difere de ser reconhecida como legítima. Se há alguma previsibilidade no contexto, diz respeito a impossibilidade dessas manifestações genuínas serem banidas da cultura de pares, ainda que robustas implicações disciplinares a condicionem.

Na sala de aula está concentrada a maior carga de tensão entre gerações. Para educadora e assistente esse espaço não serve ao propósito de ser cenário de jogos e de brincadeiras livres, também nada indica a consideração da hipótese de que poderia ser potencializado enquanto território educativo a partir de maior abertura à dimensão lúdica do humano. O regramento das atividades nas áreas também serve ao propósito de minimizar a centralidade do brincar, especialmente nas áreas da casa, dos blocos de construção e dos jogos.

Desenha-se, no contexto, um sistema reforçado de resistências dos profissionais docentes e não docentes ao brincar na escola. Não legitimado nas vivências de sala de aula, ignorado como produção privilegiada de cultura infantil que se consolida nos tempos livres, tem seus pormenores desconhecidos por falta de interesse adulto.

As crianças revelam controle dirigido a uma movimentação discreta e autolimitada. As conversas, cochichadas para não ferirem o regramento institucional, e nos limites do que a sua percepção intui serem as fronteiras de tolerância do adulto, contam com um segundo componente vital: são invariavelmente acompanhadas de mímicas e gestos dotados de força expressiva, imaginária, simbólica e representacional. (LE BRETON, 2010). Há um corpo que fala e que se constitui nesse ato de linguagem, condicionado por uma cultura com margens apertadas de interatividade e de mobilidade corporal. É então, nos limites do silêncio e de uma movimentação minimalista, proclamados como valores e como conduta, que se afirma uma corporeidade apropriada como transgressão, resistência e alternativa à contínua pressão da cultura escolar para instituir uma corporeidade específica do ofício de aluno. Uma tradição redutora e orientada por propósito domesticador, de conveniente ignorância ao poder de linguagem e de ação política do corpo. “O corpo é a interface entre o social e o individual, a natureza e a cultura, o psicológico e o simbólico” (LE BRETON, 2003, p.97).

É possível observar, nos pormenores da vida em sala de aula, que a criança exerce a sua capacidade criativa ao produzir micromundos de brincadeiras e jogos, reprimidos de imediato se percebidos pelos adultos. O faz na conjugação de constructos ficcionais e da ocupação maximizada das possibilidades de movimentação corporal. Não ocorre à lógica adulta de que se trata de resposta saudável, criativa e autoral ao confinamento imposto. Tratada como fator que dispersa e impede a concentração é apontada como problema a ser combatido, como expressão de uma imaturidade geracional. Por ser imprecisa a leitura das linguagens infantis, jogo e brincadeira não são percebidos como fatores que

resgatam a participação da criança e a sua mobilidade corporal.

Jogo e brincadeira pertencem ao terreno do imprevisível, do risco a ser dimensionado e enfrentado, da coragem para aventurar-se a ousar fazer de diferentes maneiras. Trata-se de um repertório de pensamento, linguagem e ação secundarizado na escola e nas práticas tradicionais de ensino, resignadas à memorização, com pequenos rasgos de autoria. Dominar conteúdos exige a atribuição de significados pelo sujeito da aprendizagem, um constructo que não é linear, requer o exercício da curiosidade pela experimentação, portanto participação ativa que não prescinde da inscrição sensorial/corporal. O aprendizado do jogo e da brincadeira radica iguais critérios. Jogar entrelaça conhecimentos e habilidades já apropriadas, aciona o desejo de avançar a outros patamares de experiências, capacidades e saberes, de superar o que está estabilizado, é dispor-se ao novo, ao que surpreende. Ignorar essa forma lúdica de conhecer e intervir no mundo é um erro colossal a ser problematizado pela escola. Um passo inevitável, neste sentido, é rever a valência negativa atribuída aos processos lúdicos em sala de aula, sem o que não se afirmará uma pedagogia pós-cartesiana, que assegure às crianças o direito de serem quem são. Brincar e jogar representa essa garantia.

A linguagem das crianças tem uma estrutura recorrente em elementos lúdicos, ou seja, não espelha um raciocínio pragmático, marcado pela brevidade e objetividade. Desmembra-se do discurso adulto - da educadora -, sem o fazê-lo de todo porque desse incorporou um eixo normativo, sobre o que seja legítimo a sua vida escolar. Esse protagonismo participado e partilhado parece ser o motor inequívoco de todas as vivências. Há que questionarmos o modelo de organização da escola, assente na negação dessa condição participativa – a ação influente e transformadora das crianças –, e analisarmos o quão contraditório e pouco envolvente pode ser.

Embora nem sempre consigam concretizá-lo, o protagonismo em brincadeiras e jogos compartilhados aparece como marca social geracional. Integrar um grupo e com ele desenvolver uma convivialidade lúdica é fator de profundo bem estar, explicitado na alegria, no enlevamento, na atenção concentrada e no desejo de conservar a atividade. É também inequívoca a frustração e mal estar gerados no impedimento desse exercício lúdico e afetivo.

Os registros do diário de campo e as narrativas das crianças indicam que a escuta desses protagonistas potencia a sua felicidade e bem estar na escola, entretanto a atenção a esse aspecto não é revelada nas práticas, reuniões pedagógicas, formações em serviço etc. Mantém-se intacto o atrito, culturalmente produzido, entre o direito de brincar e de aprender na educação da infância.

Há um mundo infantil, uma cultura social geracional específica que passa despercebida aos adultos numa instituição especializada em educar crianças. Esse desconhecimento espraia-se das características individuais, e de grupo, às violências repetidas entre pares, definidas como práticas de bullying – o estudo de base fez minucioso estudo dessa forma de violência. Para bem dimensionar as repercussões desse processo é preciso termos presente que o percurso de cada criança na escola básica pode atingir a marca dos oito anos.

Pode-se concluir que a intencionalidade educativa nas atividades curriculares - quando existente - para garantir interações diversificadas entre as crian-

ças, mantido o componente lúdico, fomenta o bem estar individual e coletivo, bem como o convívio pacífico e inclusivo.

Destaca-se, dentre as características participativas situadas em posição de baixo interesse ao olhar adulto, a hábil articulação entre elementos metafóricos, ficcionais ou fantásticos, com forte inspiração nos desenhos animados como, por exemplo, a mediação pacificadora e lúdica de um menino da pré-escola, que se reconhece como o inspetor que acalma e resolve os conflitos. Descartada como hipótese – por não ter valor reconhecido -, essa referência a uma ação de qualificação do campo relacional é lançada à vala das “infantilidades”.

Impaciência, intolerância e incapacidade para abstrair os sentidos das narrativas infantis produzem interpretações apressadas, distanciadas do que comunicam as crianças. A linguagem infantil não é uma reta, como querem os adultos e precisa ser percebida no que efetivamente tenciona.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 218p.

BUYTENDIJK, Ultrcht F. J. J. O jogo humano. In Gadamer H. G. & Vogler, P. **Nova Antropologia**. São Paulo, EPU/Edusp, 1974. vol. 4.

FALK, Judit. Abordagem Pikler: educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FORTUNA, Tania R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FORTUNA, Tania R. Vida e morte do brincar. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo: Ed.UPF, Dez 2001. v. 8, n. 2, p. 1-27.

FREIRE, João B. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002. 125p.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução. Luiz Repa. São Paulo:, 2003. Ed. 34.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1999. 5ª. ed.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas: Papyrus, 2003. 240 p.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich., LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MANNION, G. Going Spatial, Going Relational: Why 'listening to children' and children's participation needs reframing. In: **Discourse**, Vol. 28, No. 3, September, 2007 Special Issue on Pupil Voice in Educational Research, pp. 405 – 420.

MATURANA, Humberto. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, Humberto e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean A. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

QVORTRUP, Jens. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In; Castro, L. R. de Castro (ORG). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau, Faperj, 2001.

SANTIN, Silvino. **Educação física**: outros caminhos. Porto Alegre: Ed. Est, 1990. 116 p.

SANTIN, Silvino. Educação física no 3º grau: perspectivas filosóficas e antropológicas. In: Passos, S. (Org.). **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: Seed/MEC, 1988.

SARMENTO, Manuel J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XVIII, n.78, Abril/2002. p.265-283.

THOMAS, Nigel. Love, rights and solidarity: studying children's participation using Honneth's theory of recognition. **Childhood**, 19 (4), 2012. pp. 453-466. ISSN 0907-5682.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. [1930-1966] São Paulo: Martins Fontes, 1987.

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