

UM OLHAR SOCIOLOGICO SOBRE A CRIANÇA E O BRINCAR:

ESPAÇO E TEMPO DE CONSTRUÇÃO, REINVENÇÃO E APRENDIZAGEM¹²⁷

A SOCIOLOGICAL LOOK ON CHILDREN AND PLAY: SPACE AND TIME OF CONSTRUCTION, AND LEARNING REINVENTING

Mércia Maria de Santi Estácio¹²⁸

RESUMO

Nesta pesquisa discuto o brincar, dialogando também com os demais sujeitos que compõem o universo no qual o brincar está inserido, como a família, a escola e a cultura. A proposição fundamental desta dissertação pressupõe que a ausência do brincar na vida da criança prejudica sua estruturação física, psíquica, biológica, cultural, social, histórica e o seu desenvolvimento. As questões iniciais foram: Quais os espaços-tempos reservados na escola para o brincar? Qual a importância do brincar no desenvolvimento das crianças? A escola reconhece a importância do brincar em seu espaço social? Como as crianças percebem e utilizam os espaços-tempos para o brincar na escola? Existem na escola espaços-tempos para o brincar? Trata-se de uma pesquisa teórico-empírica numa abordagem de estudo exploratório. O campo da pesquisa foi a Escola Municipal Professor Ulisses de Góes, situada no bairro de Nova Descoberta em Natal, Rio Grande do Norte e, como técnicas de pesquisa, utilizei: a observação participante, a fotografia, entrevistas estruturadas com alunos, e questionários com professores. Os resultados obtidos apontam que, para a maioria das crianças, a escola permite o brincar, poucas discordam desta proposição. Os professores reconhecem a importância do brincar na escola, mas por diversos motivos, não asseguram sua prática. A dissertação aponta a possibilidade de novos estudos e desdobramentos para o tema em questão.

Palavras-Chave: Escola. Brincar. Infância.

¹²⁷ Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, no dia 19 de fevereiro de 2010. Orientada pela Prof^a Doutora Lore Fortes.

Banca: Prof^a Dalcy da Silva Cruz (UFRN), Prof^a Dr. Geovânia da Silva Toscano (UERN) e Prof^o Dr. Moisés Alberto Calle Aguirre (UFRN)

¹²⁸ Mestre em Ciências Sociais e Doutoranda pelo PPGCS/UFRN, Professora da Escola de Enfermagem da UFRN, e-mail: merciaestacio@ig.com.br

ABSTRACT

This research I discuss the play, also talking with the other subjects that make up the universe in which the play is inserted, such as family, school and culture. The fundamental proposition of this dissertation assumes that the absence of play in children's lives affect their physical structure, psychological, biological, cultural, social, historical and theirs development. The initial questions were: What are the spacetimes reserved in the school for play? What is the importance of play in the development of children? Does the school recognize the importance of play in its social space? How the children perceive and use the spacetimes to play at school? Are there spacetimes at school to play? This is a theoretical and empirical research of exploratory study. The research's field was the Municipal School Professor Ulysses Góes, located in district of Nova Descoberta, in Natal, Rio Grande do Norte and, as research techniques, I used: participant observation, photography, structured interviews with students and questionnaires with teachers. The results indicate that for most of children, the school allows the play, few disagree with this preposition. Teachers recognize the importance of play in school, but for various reasons do not provide your practice. The dissertation points the possibility of new studies and developments for the theme.

Keywords: School. Play. Childhood.

1 INTRODUÇÃO

“Todas as grandes personagens começaram por serem crianças, mas poucas se recordam disso.”

Antoine de Saint-Exupéry

A infância nos remete a recordações de tempos em que o convívio familiar e o início da fase escolar deixam marcas, lembram histórias, pessoas e lugares envoltos em fantasias, sentimentos saudosos e nostálgicos. Com a modernidade, a infância conquistou seu espaço e atualmente é objeto de estudos, nas mais diversas áreas do conhecimento, como a educação, a psicologia, a sociologia, a história, a antropologia, a pedagogia. Impossível falar de infância e não se lembrar de criança e estabelecer relação com o brincar (brincadeiras, jogos).

Nesta pesquisa foi discutido o brincar, mas também dialogando com sujeitos que compõem o universo no qual o brincar está inserido, como a família, a escola e a cultura, pois, assim como o sonho, o brincar foi, ao longo da história do mundo, considerado coisa sem relevância. Brinquedos e brincadeiras são usados no vocabulário corrente para definir coisas sem seriedade e importância.

Sem dúvida, é possível destacar o lugar do brincar para além de uma simples atividade; trata-se de uma atividade/necessidade humana que apresenta a forte presença dos processos subjetivos que o brincar envolve, seja na família ou na escola. Isto é um jeito de refazer, de viver o impossível. Brincando, a criança aprende a ser, se humaniza, subjetiva seus desejos, comunica, situa-se e é situada pelo outro, apropria-se do seu fazer, agindo, atuando e construindo suas aprendizagens no ambiente no qual ela está inserida.

O brincar sempre fez parte do universo infantil. Brincando, a criança experimenta situações e emoções do seu próprio entorno, bem como do mundo dos adultos. Nessa ação, a criança estabelece e vive relações, cria regras, se estrutura, reconhece o outro, enfim, começa a se colocar no mundo. No ato de brincar, a criança se apropria do mundo e de tudo que está envolvido nele, socializando-se.

Neste sentido, a proposição fundamental desta dissertação pressupõe que a ausência do brincar na vida da criança prejudica sua estruturação física, psíquica,

biológica, cultural, social, histórica e o seu desenvolvimento. Assim, não é possível pensar a infância sem o lúdico, pois através dele acontece a ligação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, por isso sua importância. Existe certo comprometimento do brincar em virtude das condições da modernidade geradas pela rapidez e pelo interesse cada vez maior pela antecipação do futuro, esquecendo-se do presente, o que reforça a cultura do progresso a qualquer custo. Dessa forma, há crianças que já não querem mais fazer de conta, que não têm tempo para entrar em outro tempo, o tempo do brincar, do elaborar, do buscar sentido para suas descobertas, do conhecer-se, enfim, tudo está dado, pronto e acabado.

O tema brincar está diretamente relacionado com a minha história de vida e profissional e por isso impregnado de sentido. Graduada em Educação Física desde 1987, minha prática, desde então, se pauta na educação física escolar. Em 1999 me mudei para Natal e comecei a trabalhar numa escola particular, a Escola Viva, onde fui reencontrando desejos e motivações para atuar com a Educação Física na escola. Em 2001 realizei um projeto com meus alunos intitulado “No tempo dos pais, avós e tios se brincava assim...”, esta iniciativa resultou num livro produzido com os alunos, apresentação em eventos e publicação na Coleção Cotidiano Escolar. Trata-se de uma das partes do material didático produzido pelo Núcleo de Formação Continuada para Professores de Artes e Educação Física (PAIDEIA), Centro Integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em convênio com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Em 2004, quando da minha participação no Curso de Especialização em Corpo e Cultura de Movimento, na UFRN me apaixonei pelo brincar e desde então venho pesquisando sobre o assunto. Acredito que essa discussão seja pertinente ao cenário escolar e acadêmico, possibilitando um retorno à sociedade. Tais fatores mobilizaram a escolha do brincar como tema de estudo, impulsionada e impregnada de intencionalidade que envolve toda escolha, seja na pesquisa, seja na vida.

Algumas perguntas, de partida, nortearam meus estudos. Para algumas delas encontrei resposta, para outras surgiram novas inquietações, mas acredito que esse seja o caminho quando se pesquisa sobre um assunto: encontrar algumas respostas e se

deparar com novas dúvidas e questões. Minhas questões iniciais foram: Quais os espaços-tempos reservados na escola para o brincar? Qual a importância do brincar no desenvolvimento das crianças? A escola reconhece a importância do brincar em seu espaço social? Como as crianças percebem e utilizam os espaços-tempos para o brincar na escola?

No mundo do faz-de-conta, as crianças colocam a forma com que se situam diante dos pais, dos semelhantes, da sexualidade, da escola, dos objetos, dos ideais, do simbólico, enfim do mundo. Nesse sentido, Borba corrobora afirmando:

[...] o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como, os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo. (BORBA, 2007, p. 33).

O corpo é o primeiro brinquedo da criança, que numa atividade exploratória vai sendo descoberto aos poucos, dia após dia. O corpo também é a maneira de nos colocarmos no mundo, “toda comunicação humana começa e termina no corpo” (PROSS, *apud* GALENO, CASTRO E SILVA, 2003, p. 141). Então, por que o corpo é tão pouco valorizado na escola?

Em muitas escolas ainda predomina uma visão dicotômica do ensino que privilegia as ações cognitivas em detrimento das atividades corporais. Não se trata de hierarquizar o conhecimento cognitivo e o conhecimento corporal, colocando um ou outro em primeiro lugar, mas sim de deflagrar a enação, acreditando que toda cognição depende da experiência que acontece na ação corporal.

Desse modo, faz-se necessário refletir sobre a pedagogia que vem sendo imposta tanto na escola como na família. As etapas de desenvolvimento da criança deveriam ser respeitadas, assegurando dessa forma o crescimento de nossos infantes.

Benjamin (1984) acredita ser preciso considerar o diálogo cultural, sem o qual o lúdico não poderia ser viabilizado. Assim, o processo educativo, tanto formal quanto informal, busca a transmissão da herança cultural, para a continuidade. Por isso, nossa sociedade vinculou o lúdico à criança, faixa etária caracterizada pela “improdutividade” e pela movimentação constante, mas mesmo na infância cada vez mais o lúdico é negado. Este autor diz:

[...] Se, partindo de tudo isso, fizermos algumas reflexões sobre a criança que brinca poderemos falar então de uma relação antinômica. De um lado o fato coloca-se assim: nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais sóbrio em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúne em sua solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. (BENJAMIN, 1984, p. 69).

O tempo veloz da urgência atravessa qualquer atividade da criança e claro, na prática educativa, tem incidência fundamental. Pais e profissionais exigem resultados cada vez mais rápidos, em um tempo sempre breve e encurtado pelas inúmeras exigências. Urgências para que fale bem, para que desenhe e escreva as letras, para que leia, para que passe de série, para que não se atrase, para que esteja sempre atento, para que domine o inglês e a computação... e até exigências para que seja feliz.

A preparação para um futuro vencedor, a necessidade e/ou a utilização de mão-de-obra infantil não apenas furtam o brincar da vida das crianças, como exigem uma nova

postura quanto à aplicabilidade do termo infância, uma vez que o brinquedo, o jogo e o divertimento passam a ser vivenciados desde muito cedo, quase que somente por oposição a essas obrigações. Penso no brincar como experiência humana onde os aspectos da subjetividade encontram-se como elementos da realidade, possibilitando uma experiência criativa na construção do eu/social.

Nesta perspectiva torna-se imprescindível oportunizar à criança possibilidades para vivenciar o brincar no contexto escolar, pois, quando brinca, a criança coloca em jogo os recursos cognitivos que adquiriu. A criança que brinca em liberdade, podendo decidir sobre o uso de seus recursos para resolver os problemas que surgem no brinquedo, sem dúvida alguma desenvolverá habilidades solicitadas para outras aprendizagens (aprender a ler, escrever, contar, relacionar) e para solucionar problemas.

Em determinado levantamento de pesquisas envolvendo a temática, descobri estudos a respeito da importância do brincar como recurso da aprendizagem; dos brinquedos pedagógicos; da influência dos jogos eletrônicos e *videogames*; da educação através do brincar; dos brinquedos próprios para cada faixa etária. No entanto, minha proposta é identificar se há na escola espaços-tempos para o brincar.

Reconheço que existem diversos autores que discutem o brincar, dentre os quais: Benjamin (1984), Huizinga (2004), Korzacsck (1997), Morshida (1993), Fernandéz (2001), Winnicott (1975), Maturana (2004), entre outros.

No entanto, como em qualquer pesquisa, é necessário fazer escolhas dentro do universo apresentado como referencial teórico, então, optei por fundamentar a pesquisa nas teorias propostas por Benjamin (1984), pensador do século XX que escreveu sobre as crianças, os brinquedos e a educação com tamanha propriedade que suas colocações encontram-se vivas até hoje as quais alicerçaram a construção desta pesquisa. Fundamento também minhas constatações e descobertas em Huizinga (2004) que traz considerações sobre o jogo e o homem que joga. “[...] O jogo está fora desse domínio moral, não é em si mesmo nem bom nem mau.” (HUIZINGA, 2004, p. 236). Para Huizinga (2004), antes de ser *Homo Sapiens*, o ser humano foi *Homo Ludens*, e não deixou de sê-lo para se tornar *Homo Faber*. Na verdade, o jogo está impregnado em nossas vidas não apenas na infância, mas também na vida adulta como forma de adaptação à realidade.

Quando idealizei esta pesquisa tinha clareza do que queria pesquisar, porém o ingresso na pós-graduação, a participação nas disciplinas, nos eventos, o diálogo acadêmico com professores e colegas apontaram outros caminhos antes não pensados. Num primeiro momento pensei em apenas analisar um documento do Ministério da Educação e Cultura que traz orientações para o brincar na escola. Porém, a chegada ao campo empírico sinalizou outras necessidades antes não pensadas, novas abordagens a serem desvendadas.

Talvez sem perceber a nossa área de formação esteja tão impregnada que se torna comum reconhecer e se aproximar dos nossos pares, e comigo não foi diferente. Iniciei a pesquisa na escola, observando as aulas de Educação Física dos alunos do 1º ano “A” e “B” da educação básica, cerca de 40 alunos no período compreendido entre os meses de agosto a novembro de 2008. No entanto, notei que em momento algum, na idealização da pesquisa, estava apenas preocupada com o brincar nas aulas de Educação Física; pelo contrário, talvez o que mais me inquietasse fosse a prática em sala de aula, com os professores responsáveis pelos conteúdos, ditos sérios e importantes, e a percepção das crianças diante do brincar na escola.

Estas descobertas me fizeram revisitar os registros recolhidos até então e perceber a necessidade de voltar ao campo para preencher essas lacunas, buscando respostas para minhas perguntas de partidas. Este retorno aconteceu em julho e agosto de 2009, e avalio esse retorno como um ponto positivo, pois me proporcionou outro olhar, outra intenção de observação. Agora, os alunos do 1º ano estão no 2º ano e talvez fosse possível outras descobertas, outras constatações.

Acredito que esse seja um caminho exequível e saudável quando da produção de todas as pesquisas, podendo, no seu transcorrer, perceber que falta algo, ou incorporar outras perguntas surgidas no seu desenrolar.

Diante do universo de apenas uma escola pública municipal, optei pela pesquisa teórico-empírica numa abordagem exploratória. Uma vez que o brincar foi observado no campo escolhido – a escola pública municipal –, na perspectiva de um estudo exploratório, pois trata apenas de uma escola.

Como técnicas de pesquisa, utilizei a observação participante, entrevistas estruturadas, com alunos, e questionários, com professores. Para fundamentar as escolhas dos procedimentos de pesquisa, Minayo foi a escolhida, por afirmar que

[...] a observação participante permite que o investigador combine o afazer de confirmar ou infirmar hipóteses com as vantagens de uma abordagem não-estruturada. Colocando interrogações que vão sendo discutidas durante o processo de trabalho de campo, ela elimina questões irrelevantes, dá ênfase a determinados aspectos que surgem empiricamente e reformula hipóteses iniciais e provisórias. (MINAYO, 1999, p. 96).

Dessa forma, a autora informa a necessidade de o pesquisador tomar algumas decisões no momento que antecede à observação propriamente dita:

Observação livre ou realizada através de roteiro específico? Abrangerá o conjunto do espaço e do tempo previsto para o trabalho de campo ou se limitará a instantes e/ou aspectos da realidade, dando ênfase a determinados elementos na interação? (MINAYO, 1999, p. 100).

Ainda segundo a autora todos os registros oriundos desta observação devem constar no Diário de Campo, tais como: falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições que compõem o quadro das Representações Sociais.

Alguns autores afirmam que a observação participante não é apenas uma estratégia na investigação, “mas um método em si mesmo, para compreensão da realidade”. (MINAYO, 1999, p. 134-135)

Definimos observação participante como um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto. (SCHWARTZ; SCHWARTZ, apud MINAYO 1999, p. 135).

A observação participante foi realizada num primeiro momento nas aulas de Educação Física. Acompanhei as aulas e fui registrando minhas observações acerca do que acontecia e do que percebia, bem como produzi alguns registros fotográficos e em vídeo. Num segundo momento, observei a prática das professoras de sala, identificando ou não a presença do brincar na sala de aula.

Outra técnica utilizada na pesquisa diz respeito às entrevistas estruturadas, que permitiram o uso de perguntas estruturadas, dando ao entrevistado a possibilidade de se colocar diante do tema proposto de maneira livre e espontânea, pois, como pesquisadora, não ofereci respostas ou condições anteriores às perguntas formuladas. Acredito na possibilidade do uso desta técnica por oferecer uma maior aproximação entre entrevistador e entrevistado, uma vez que tal fato contribui para o esclarecimento e aprofundamento do tema pesquisado. E, assim,

[...] permanece o princípio geral que reconhece a importância indiscutível de cada entrevista, mas nos diz que é o conjunto delas e a partir do caleidoscópio das informações que o pesquisador compõe seu quadro [...] a experiência nos mostra que, como o pesquisador trabalha com vivências e com as representações correlatas, por mais que estimule a explicitação de determinados temas, se eles não constituem relevâncias para os informantes, dificilmente emergirão (MINAYO, 1999, p. 132).

Realizei entrevistas com os alunos da educação básica das duas turmas observadas (1º ano A e 1º ano B/2008 e 2º ano A e 2º ano B/2009). Estas entrevistas foram gravadas e as respostas transcritas posteriormente. Este momento consistiu em investigar do que as crianças brincavam na escola, em quais espaços, e as brincadeiras preferidas entre os meninos e meninas. Também apliquei um questionário, com os professores, que versava sobre a prática deles e o brincar.

Para a fase de análise ou tratamento do material, Minayo aponta alguns entraves com os quais o pesquisador se deparará: “a compreensão espontânea; fidedignidade às significações no material e nas relações sociais dinâmicas; dificuldade de se juntarem teorias e conceitos muito abstratos com os dados recolhidos no campo.” (MINAYO, 1999, p. 197). Assim sendo, considerou-se mais adequado a análise da enunciação, na qual a comunicação foi vista como um processo e não como um dado estático, e o discurso como ato. Nesta perspectiva, a entrevista tem um lugar de destaque, uma vez que “se trata de um discurso dinâmico onde espontaneidade e constrangimento são simultâneos”. (MINAYO, 1999, p. 207).

As entrevistas constituíram um momento especial, pois o diálogo com as crianças foi prazeroso. Algumas se mostraram tímidas, outras mais falantes, mas todas demonstraram alegria em função da conversa abordar o brincar, um elemento presente em suas vidas.

No decorrer da pesquisa, além da observação participante dos questionários e das entrevistas estruturadas, foram realizados registros fotográficos e em vídeo; no entanto, foi assumido o compromisso de que estes não seriam divulgados na íntegra, ou seja,

identificando os sujeitos envolvidos na pesquisa, mas serviriam para a composição da mesma. Apesar de haver a autorização dos pais para isso, não as utilizei porque não foi possível submeter a pesquisa ao Comitê de Ética da UFRN.

Os registros fotográficos foram realizados durante as aulas de Educação Física em diferentes momentos e situações, apresentando as crianças brincando e/ou jogando, nos meses de agosto, outubro e novembro de 2008, e julho e agosto de 2009. Os vídeos foram produzidos durante a Festa do Folclore de 2008, uma vez que a brincadeira e a ciranda de roda compuseram algumas das apresentações.

2 A ESCOLA E O ESPAÇO-TEMPO DE BRINCAR

A Escola Municipal Prof. Ulisses de Góes¹²⁹, campo desta pesquisa, situa-se na Rua Padre Raimundo Brasil, s/n, no bairro de Nova Descoberta na cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte.

A princípio, a diretora resistiu; informou que havia estudantes realizando pesquisa na escola, e, depois da minha insistência, relatou a passagem de outros alunos pela escola realizando suas pesquisas e divulgando resultados negativos em suas universidades. Expliquei claramente que essas não eram as minhas intenções e que a devolutiva seria entregue à escola antes da apresentação em outros espaços. Cabe ressaltar que essa não foi uma única conversa; foram necessárias várias idas e vindas até estabelecer este nível de confiança e iniciar, de fato, a pesquisa.

Tal situação revela a necessidade do cuidado com os locais e as pessoas participantes de pesquisas. O relato da diretora deixou claro seu descontentamento não pelas descobertas dos pontos negativos, mas sim da sua exposição e comentário em

¹²⁹ Ressalto a diferença que aparece na grafia da palavra “Góes”, na fachada da escola aparece “Goís”, na placa de ampliação e registros da escola aparece “Góes”.

primeiro lugar na instituição promotora da pesquisa; em sua opinião, “a escola tinha o direito de ter sido informada antes”.

A Escola Municipal Professor Ulisses de Góes localiza-se no bairro de Nova Descoberta, Natal/RN. A escola atende a crianças da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, e também possui turmas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno.

O bairro, no qual se situa a escola, recebeu ao longo de sua história várias denominações, dentre as quais: Coreia dos Índios, Capim Macio e Mundo Novo, antes de Nova Descoberta, oficializado como bairro em 05 de abril de 1993. Em 1940, neste local só existia vegetação nativa de Mata Atlântica e um moinho instalado pelo então governador Alberto Maranhão, com a finalidade de fornecer água para os animais das redondezas. Essas terras pertenciam à viúva Machado e compreendiam o espaço entre o bairro de Morro Branco e o atual *Campus* central da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Há registros de que, no período da II Guerra Mundial (1939-1945), veículos do 3º Batalhão de Carros de Combate cruzavam essas terras rumo à Ponta Negra, causando a destruição de cercas e lavouras. Tal fato permitiu a invasão das terras, uma vez dificultando o controle da proprietária.

Nova Descoberta também foi o destino de um expressivo número de retirantes da seca que assolou o interior do Estado em 1953. Grande número dos moradores do bairro reside desde a infância no bairro. As ruas, na sua maioria, são estreitas e mesmo as mais largas têm um trânsito um tanto confuso. O bairro tem características de uma comunidade que cresceu de forma desordenada, como a maioria dos bairros de Natal. As características socioeconômicas do bairro desenham o cenário deste espaço. Apresento alguns dados sobre o bairro de Nova Descoberta, extraídos do documento “Conheça melhor o seu bairro: NOVA DESCOBERTA”, produzido pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo e Prefeitura Municipal do Natal em 2005.

Tabela1: **População por Salários Mínimos, Bairro Nova Descoberta Natal/RN, 2000**

CLASSES DE RENDIMENTO EM SALÁRIOS MÍNIMOS	MORADORES EM DOMICÍLIO	(%)
Até 1	2.221	17,80
Mais de 1 a 3	3.992	32,01
Mais de 3 a 5	1.437	11,52
Mais de 5 a 10	2.041	16,44
Mais de 10 a 20	1.261	10,11
Mais de 20	1.051	8,42
Sem rendimento	462	3,70
TOTAL	12.475	100,00

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Demográfico 2000.

A Escola Municipal Prof. Ulisses de Góes possui uma infraestrutura composta por 12 salas de aula, biblioteca/sala de leitura, sala de professores, sala de direção, sala para equipe técnica, laboratório de informática, secretaria, quadra poliesportiva, refeitório, depósito de merenda, almoxarifado, banheiros, pátio, sala de vídeo, cozinha e parque. Seu quadro de funcionários é composto por: 78 professores e 26 funcionários de apoio administrativo e atende a 719 alunos. (CENSO, 2007)

A escola surgiu entre os anos de 1959 e 1960, portanto, existe há 50 anos, ocupando o espaço construído para funcionar um mercado público no bairro de Nova Descoberta. No entanto, por motivos desconhecidos, o mercado nunca funcionou e a escola permaneceu neste local. Nessa época, o então prefeito Djalma Maranhão e o secretário de educação Moacir de Góes, preocupados com o índice de analfabetismo, e interessados em atender às necessidades da comunidade, porém, instigados pela escassez de recursos financeiros e urbanos lançaram a “Campanha de pé no chão também se aprende a ler”.

Esta campanha teve como cenário Natal, capital do Rio Grande do Norte, em fevereiro de 1961 o seu percurso interrompido em abril de 1964, em virtude do golpe militar. Cabe salientar que o nome “campanha” não está vinculado às iniciativas/experiências anteriores de alfabetização e educação de jovens e adultos desencadeadas pelo Ministério da Educação.

A “Campanha de pé no chão também se aprende a ler” propunha ensino primário de quatro anos, para as crianças dos bairros nos quais as escolas eram de chão batido e cobertas de palha. Esta iniciativa tentava atender à necessidade das camadas populares, obtendo grande participação das mesmas. Eram partilhados com a comunidade a diminuição do índice de analfabetismo através de faixas estendidas nas ruas, constituindo-se em estímulo aos que ainda não tinham se alfabetizado. Quando não era possível que os analfabetos fossem aos espaços destinados para a alfabetização, os professores envolvidos com a campanha iam até eles.

Outras ações fizeram parte desta campanha, como: o acompanhamento das professoras responsáveis pelas ações educativas, a instalação de bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular e valorização das festas, músicas e danças populares. Mas infelizmente esta campanha foi interrompida pelo golpe militar e suas ações abandonadas.

O corpo docente da escola, na época, era formado por 32 professores treinados por professores universitários, todos saíam pelo bairro à procura dos alunos. Manoel B. Peixoto foi diretor da escola de 1961 a 1964 e intensificou o trabalho para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 1964, o país começou a viver o momento histórico do golpe militar, e a escola sofreu as conseqüências; foi invadida, sofreu repressões, e o então prefeito foi preso e os livros e registros da campanha contra o analfabetismo foram queimados. (MACHADO; LEITE, 2007).

Em 1965, a escola retoma suas atividades e seu nome homenageia um educador sério, trabalhador e comprometido com a qualidade da educação, o professor Ulisses de Góes. Nascido em 25 de abril de 1896, no bairro de Igapó, que na época era Distrito do

Município de São Gonçalo do Amarante e atualmente faz parte do município de Natal, era filho de Francisco Celestino de Góes e Maria Herôncio de Góes.

Ulisses de Góes mudou-se para Natal em 1901, onde realizou seus estudos. Em parceria com Dom Antonio dos Santos Cabral e uma equipe de professores fundaram, em 1918, a Escola Técnica de Comércio de Natal, tornando-se posteriormente seu diretor.

Com a colaboração dos professores dessa escola e dos bispos Dom Marcolino Dantas e Dom Eugênio Sales, organizou a Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis, atualmente parte integrante da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Ulisses de Góes foi também membro da Academia Potiguar de Letras; do Instituto Histórico e Geográfico e da Fundação Cultural “Padre João Maria”; do Conselho de Curadores da UFRN e fundador do Jornal “A ordem”. Um educador comprometido e atuante, digno de ser homenageado como nome de uma escola na sua cidade. (MACHADO; LEITE, 2007).

A Escola Municipal Professor Ulisses de Góes foi criada oficialmente pelo ato nº 1902 de 03 de abril de 1977, e seu funcionamento foi autorizado pela Portaria nº 719/80, publicada no Diário Oficial do Estado em 30 de outubro de 1980.

A direção da escola foi designada pela Secretaria Municipal de Educação até 1986, sendo necessárias organização e reivindicação para se oficializar o direito da comunidade escolar eleger os diretores e os conselhos. No dia 05 de maio de 1987, aconteceu a primeira eleição para direção.

A escola ampliou seu espaço físico incorporando um terreno e uma residência, construindo salas de aula, cozinha, depósito para merenda, refeitório, sanitários e quadra de esportes coberta. No entanto, o Conselho Comunitário solicitou ao Secretário de Promoção Social a cessão do espaço ocupado pela escola para a instalação de uma creche, reivindicação antiga dos moradores do bairro de Nova Descoberta. Esta situação só foi decidida em novembro de 1993, com a determinação de que seria procurado outro espaço para a implantação da creche e, em 27 de outubro de 2004, a Escola Professor Ulisses de Góes foi inaugurada.

Observa-se que muitas foram as lutas e os envolvidos para que de verdade e de fato a escola conquistasse seu espaço, bem como oferecesse um local adequado para

uma educação de qualidade. Acredito que muitas histórias semelhantes a da Escola Professor Ulisses de Góes existam por este Brasil afora, testemunhando a favor de que um sonho pode sim se concretizar; para isso é necessário reunir pessoas que desejem e lutem por ele. A educação tem realmente a capacidade de modificar não apenas a vida das pessoas, mas o destino de um lugar, reescrever um novo final, plantar sementes para depois colher os frutos.

E no contexto escolar da Escola Municipal Professor Ulisses de Góes estão inseridas as crianças observadas, mais especificamente em duas turmas da educação básica, que no ano de 2008 constituíam o 1º ano A e o 1º ano B, e em 2009 compõem o 2º ano A e 2º ano B, apresentando idade entre 06, 07 e 08 anos de idade.

No título desse subitem, quando me refiro aos espaços-tempos para o brincar, situo o espaço físico disponibilizado na escola, campo da pesquisa, para esta atividade, bem como o tempo cronológico destinado ao brincar. Partindo da concepção de que o brincar é uma atividade humana importante e necessária para o desenvolvimento das crianças, busco compreender a relação que as crianças e professores da Escola Municipal Professor Ulisses de Góes possuem e/ou estabelecem sobre os espaços-tempos do brincar.

A palavra espaço tem origem latina; primeiramente era spatium, em seguida tornou-se spatium e desde o século XIV é utilizada na língua portuguesa como espaço. Consultando o dicionário, encontrei diversos significados, dentre eles destaco: extensão indefinida; capacidade de terreno ou lugar etc.

Tempo vem do latim, palavra derivada de tempus e temporis, que significa a divisão da duração em instante, segundo, minuto, hora, dia, mês, ano etc. No dicionário encontrei vários significados, como: sucessão de dias; horas; momentos; período; época etc.

Dentre as estratégias de pesquisa utilizadas estão: a observação participante, as entrevistas estruturadas com as crianças, os questionários estruturados com os professores e os registros fotográficos. Tais instrumentos possibilitaram uma maior compreensão dos atores e situações que compõem o campo da pesquisa.

E no contexto escolar da Escola Municipal Professor Ulisses de Góes estão inseridas as crianças observadas, mais especificamente em duas turmas da educação básica, que no ano de 2008 constituíam o 1º ano A e o 1º ano B, e em 2009 compõem o 2º ano A e 2º ano B, apresentando idade entre 06, 07 e 08 anos de idade. Embora de as turmas apresentarem algumas semelhanças, como cursarem o mesmo ano, possuírem idades semelhantes, morarem no mesmo bairro etc., em muitos aspectos encontrei diferenças abissais, que espero posteriormente apresentar.

A dissertação encontra-se estruturada em dois capítulos, além da introdução. No primeiro traço um percurso da infância, da escola, da educação, do brincar e as interfaces com a cultura e a contemporaneidade. No segundo capítulo discorro efetivamente sobre o trabalho empírico desenvolvido no local da pesquisa, apresentando as conclusões oriundas das observações e das entrevistas e questionários, finalizando com as minhas considerações a respeito de tudo que vivenciei durante o período de realização da pesquisa.

3 CONCLUSÃO

Por diversas vezes, quando me referi ao meu tema de pesquisa, fui indagada sobre a importância e/ou relevância do assunto, ou então não recebi a devida atenção ou empatia para expor meus argumentos e hipóteses. Infelizmente, a sociedade ainda não está preparada para dialogar a respeito de muitos temas: artes, poesia, sensibilidade, literatura, brincadeiras, dentre outros. No entanto, isso não foi motivo para desistir da pesquisa ou achar que ela seria menos importante; pelo contrário, esta constatação só reforçava a necessidade de discussão do assunto, de levantar e apresentar um referencial teórico que comprovasse e alicerçasse a minha fala.

E foi exatamente isto que eu me propus a fazer nesta dissertação, discutir o brincar como atividade/necessidade humana, que precisa de tempo e espaço no contexto escolar. Entendo tempo, referindo-me à prática diária que reserva a esta atividade a hora do recreio e a aula de Educação Física, e como espaço, o espaço físico que a escola

precisa prever, para que as crianças tenham um lugar – ou vários – adequado para brincar.

Não acredito também que tais atitudes ou mudanças tenham que ser implantadas de cima para baixo. Penso que qualquer ação, por menor que seja, precise ser discutida pela equipe responsável pela prática pedagógica, pois na multiplicidade de olhares e experiências, é possível encontrar brechas, espaços e tempos para o brincar.

Com efeito, pensar a educação como um fenômeno que pode ser observado, me leva a considerá-la como um fato social, presente em diversas esferas sociais, que contém, reproduz e perpetua tradições, valores, hábitos, crenças etc. e independe da vontade dos indivíduos. Os sistemas educativos são instituídos pela sociedade de acordo com a necessidade de construção do tipo ideal que a mesma deseja. Na sua função social, a educação promove a formação do sujeito, assegurando as condições para sua existência, bem como a reprodução da sociedade.

O ser humano vive em sociedade, e, como tal, sofre as coerções impostas por ela, seja na família ou na escola. O homem é fruto do meio e claro pode romper com ele, mas, na maioria das vezes, reproduz os modelos apresentados, sejam eles bons ou não. “[...] a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência.” (DURKHEIM, 1973, p. 45).

Nem sempre a família e a sociedade percebem e compreendem a presença do brincar, no universo infantil, como uma necessidade. Normalmente atribui-se mais importância e status às atividades cognitivas, acreditando que dessa forma estão investindo e assegurando um futuro de sucesso para seus filhos. “De modo geral, o que se observa na nossa sociedade, com relação à criança, é a impossibilidade de vivência do presente, em nome da preparação para um futuro que não lhe pertence.” (MARCELLINO, 199, p. 57). O lúdico e o brinquedo são importantes, relevantes, necessários e precisam estar presentes durante a infância, como quesitos inquestionáveis na construção e formação dos homens.

O brincar no contexto escolar é visto às vezes como tempo perdido, como coisa não séria, mas, ao contrário trata-se de algo muito sério, que estrutura o desenvolvimento e

crescimento das crianças, que estabelece e fortalece relações, vínculos, mas ainda sem a atenção adequada da escola e da sociedade.

Penso que pobreza de linguagem e imaginação estão diretamente ligadas à pobreza de experiência de vida humana, e, nela, a restrição do lúdico. A criança que brinca em liberdade, podendo decidir sobre o uso de seus recursos cognitivos para resolver os problemas que surgem no brinquedo, sem dúvida alguma chegará ao pensamento lógico de que necessita aprender a ler, escrever e contar.

Acredito que as escolas necessitam valorizar e assegurar tempo e espaço para o brincar no contexto escolar, percebendo sua importância e relevância. No brincar, a criança estabelece e vive relações, cria regras, se estrutura, reconhece o outro, enfim, começa a se colocar no mundo. A diminuição do brincar no universo infantil cerceia o direito de acesso a esse componente que é uma atividade/necessidade humana, contribuindo para a sua formação.

Com a pesquisa, pude concluir que, na perspectiva das crianças, a escola permite que elas brinquem, mas que seria interessante ter mais tempo para brincar na escola. Observei também alguns equívocos por parte dos professores sobre o brincar, bem como um discurso que não se reflete na prática.

Percebo assim a necessidade de espaços e tempos para o brincar na escola, campo da pesquisa, bem como uma mudança de postura da comunidade escolar diante desta atividade/necessidade humana, reconhecendo seu valor e importância no desenvolvimento das crianças.

Talvez como desdobramento futuro, partindo deste estudo, pensaria na qualificação dos professores, ou melhor, na reciclagem deles. Observei que muitos se formaram há muitos anos e desde então se afastaram dos estudos. Este aspecto reflete-se na sua prática, que demonstra poucas inovações, tornando-se repetitiva ou simplesmente reprodutora de modelos. Mas esta é uma outra história, talvez no futuro possa discutir sobre isso.

Encerro este texto satisfeita com minhas descobertas no campo, mas ainda inquieta com perguntas para as quais ainda não encontrei respostas. Mas penso que esse é o

movimento da pesquisa, estar sempre buscando alguma resposta, ou, quem sabe, alguma pergunta.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Dora Flaksman. (Trad.). Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre: a criança, o brinquedo a educação**. Marcus Vinicius Mazzari. (Trad.). São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2007:33-45. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>,> Acesso em: 10 out. 2007.

BROUGÈRE G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ. 1998, v.24, n.2, p. 103-116. ISSN 0102-2555. doi: 10.1590/S0102-25551998000200007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007>. Acesso em: 23 ago. 2009.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Álvaro Lorencini. (Trad.). São Paulo: UNESP, 1999.

CRUZ, Ivan. **Quadros**. Disponível em: <<http://www.brincadeirasdecrianca.com.br/>> Acesso em: 27 jan. 2010.

FOLHA ON LINE. **Brasil 500 anos: Brincadeiras**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/brincadeiras.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. Prefácio. Snyders, George. **Alunos Felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GALENO, A; CASTRO, G; SILVA, J.C. (Orgs.). **Complexidade à flor da pele: ensaios sobre a ciência, cultura e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2003.

HUINZIGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1993.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e fesafios da pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 1996.

LETRAS & Tintas, Pintando o 7: **Pieter Bruegel**. Fortaleza: Editora Construir, 2009. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=751>>. Acesso em: 17 out. 2009.

MACHADO, Norma Suely Chacon; LEITE, Jance Lyle Nelson. **Vamos crescer juntos com dignidade**. Natal: UFRN, 2007.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1990.

MARZANO-PARISOLI, Maria Michela. **Pensar o corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MATURANA Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas bastos, 1971.

MEIRA, Ana Marta. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea**. *Psicol. Soc.* 2003, v.15, n.2 [cited 2009-07-29]:74-87 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000200006&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 29 jul .09.

MIGUEZ, Fátima. **Brasil-menino**. São Paulo: DCL, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6.ed. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. (Trad.). São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2002a.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho (Orgs.) Edgard de Assis Carvalho. (Trad.). São Paulo: Cortez, 2002b.

RIO G. DO NORTE, Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo - Departamento de Informação, Pesquisa e Estatística - Setor de Pesquisa e Estatística. **Conheça melhor seu bairro. Nova Descoberta.** Disponível em: <http://www.pm.rn.gov.br/9bpm/Bairros%20de%20Natal/Zona%20Sul/Nova_Descoberta.pdf>. Acesso em: 23 jul.2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar na adolescência. In: **Presença Pedagógica**, [s.i], v. 6, n. 36:50-55, Nov/Dez 2000. Bimestral.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** José severo de Camargo Pereira. (Trad.). São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMOS, Graciliano. **Infância.** 12.ed. Rio de Janeiro: Record, 1977.

SAHLINS, Marshall. **O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (parte I)**”. *Mana Estudos de Antropologia Social*, 3 (1): 41-73, 1997. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131997000100002&script=sci_abstract&tIng=pt> Acesso em: 20 Ago.2009.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola.** Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. (Trad.). São Paulo: Editora Manole, 1988.

_____. CAMILLIS, Lourdes Stamato De; Tradução, Elvira Cristina de Azevedo Souza Lima -. **Entrevista com George Snyders.** 11. ed. São Paulo: Fde, 1991. 159-164 p. (Série Idéias).

_____. **Alunos Felizes.** São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas.** Tradução de Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem.** 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

_____ **Psicologia Pedagógica**. Cláudia Schilling. (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2003.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC. 1982.