

8120 BRINCAR NO CONTEXTO DA PRÉ-ESCOLA PÚBLICA

Waburga Arns da Silva *

Esta nossa reflexão tem como ponto de partida, dados da pesquisa-ação coordenada por nós — "A Pré-Escola e o Processo de Alfabetização — Um Estudo de Tendências da Pré-Escola Pública de Aracaju e Possíveis Alternativas de Ação".

Convém salientar que o trabalho acima citado não visava, investigar especificamente o brincar⁽¹⁾. Há de se considerar ainda que os registros de muitos dos participantes de pesquisa, ao se referirem à brincadeira, o faziam de forma muito genérica (... "ficaram brincando", ... "foram para o recreio" etc.), como se aquela não fosse digna de maior atenção. Este fato, juntamente com outros dados colhidos, aponta para o fosso existente entre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, enfatizada pelas Ciências Sociais, e a sua pouca valorização, por parte de muitos educadores.

1. A brincadeira infantil na percepção da pré-escola

Constatamos duas formas principais pelas quais os adultos que trabalham na pré-escola se posicionam diante da brincadeira. No primeiro caso, as professoras afirmam que a criança "só quer brincar", que "não dá para fazer nada de sério com ela" e, por isso, elas deixam a criança "ficar à vontade". A pré-escola se torna depósito de crianças, onde os adultos se encarregam de "cuidar" das mesmas. Nesse contexto, a brincadeira

e consentida não porque se lhe dê um valor excepcional, mas porque é uma maneira de ocupar a criança, mantendo-a sob controle.

Se ora, como vimos anteriormente, a pré-escola deixa as crianças entregues a si mesmas, outras vezes ela tenta substituir a brincadeira pelo "trabalho sério". Nesta visão as crianças "não deveriam ficar só brincando", e sim ocupadas com atividades mais "sérias". Deveriam "aprender alguma coisa", subentendendo-se que as crianças deveriam estar sendo alfabetizadas ou preparadas para tal, segundo uma concepção de leitura/escrita em que se privilegia a transformação de sinais gráficos em sons e vice-versa. Escrever/ler implicaria, nesta visão, fundamentalmente, habilidades de percepção/discriminação auditiva/visual e de motricidade fina que passam a ser treinadas através de exercícios específicos, compartimentalizados e fora de qualquer contexto significativo para a criança⁽²⁾. A criança não pode experimentar-se na escrita, utilizando-a como forma de interação social, expressão-comunicação, representação, como linguagem... Em tal contexto, a brincadeira, quando muito, é confinada à sua "necessidade de movimentar-se", para que, findo o "recreio", possa voltar-se novamente aos exercícios escolares, ao "trabalho sério": sentada, escutando, repetindo, copiando... o que o adulto se propõe a lhe ensinar. Quando professoras tentam romper com esta prática, como foi o caso de participantes da pesquisa

* Professora do Departamento de Educação

Universidade Federal de Sergipe — Mestre em

(1) Apesar de a brincadeira infantil ser objeto de muitas pesquisas, mesmo ao nível nacional, sentimos a necessidade de que ela se constitua foco de futuras investigações nas nossas pré-escolas a fim de que estas revertam no papel que lhes é atribuído. A representação que os educadores da pré-escola fazem a seu respeito: temas, papéis, regras (...) que aparecem no universo das brincadeiras espontâneas das crianças da classe popular; brincadeiras populares em uso nos grupos infantis; brinquedos industrializados usados nas pré-escolas; relação entre a brincadeira e o processo de alfabetização, são enfoques que poderiam contribuir para a elaboração de um conhecimento a serviço de uma pré-escola de qualidade.

(2) Uma análise do período preparatório pode ser encontrada in: Silva, W.A. — Cala-Boca não Morreu — A Linguagem na Pré-Escola — Vozes, 1987 — Parte III: Um Parêntese sobre a Questão da Alfabetização na Pré-Escola.

citada, elas são censuradas por suas colegas, que reclamam que aquelas "só ficam brincando com as crianças em vez de ensinar as crianças a fazer o 'a-e-i-o-u' bem direitinho dentro da linha".

A alfabetização, tal como descrita acima, se insere numa ação disciplinadora mais ampla: a criança não deve apenas escrever direitinho dentro da linha, ela deve, sobretudo, "andar na linha", no caminho preestabelecido, submetendo-se à ordem que rege e reproduz a sociedade desigual. Desde cedo a criança deve abdicar da curiosidade, do movimento, do fazer criativo, da liberdade. A brincadeira é vista com desconfiança, como transgressão da ordem, podendo dificultar o empreendimento de fabricar subjetividades submissas, funcionais para a organização social existente. A brincadeira espontânea não possui as "virtudes" disciplinares do exercício escolar o qual tenta inscrever no corpo infantil a obediência ao comando, a renúncia ao prazer, a acomodação a um fazer repetitivo e sem significado, a aceitação de privações... 'Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica — uma rotina cujo código abrange o corpo inteiro da ponta do pé à extremidade do indicador'(3).

Mas é a brincadeira realmente antagonista ao aprender e, mais especificamente, ao processo de alfabetização? Caso a escrita não seja reduzida a uma complicada habilidade perceptivo-motora, mas considerada como sistema complexo de signos a fazer parte do desenvolvimento cultural da criança, ela já não pode ser vista como antagonista ou dissociada do brincar. Ao contrário, 'o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um mesmo processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita'(4). Ainda segundo Vygotsky, "o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém o futuro carvalho"(5). Na brincadeira, a criança utiliza-se de objetos para substituir outros, transformando-os em signos. Através do desenho a criança produz símbolos gráficos. A fim de chegar à escrita, a criança deve descobrir que, além de coisas e ações, podem também "desenhar palavras". Esta descoberta importante de que "se escreve a fala, as palavras" (que, por sua vez representam as coisas) — e que leva a criança a atentar para as relações fala/escrita —, no entanto, não seria possível sem o desenvolvimento da capacidade representativa

É, portanto, o caráter simbólico que liga a brincadeira à escrita e não apenas o melhor desenvolvimento da motricidade que aquela proporciona ou o prazer que ela possa conter. A brincadeira, o faz-de-conta, o desenho podem, pois, ser considerados elementos integrados do processo de alfabetização. Há de se considerar, ainda, que é através do brincar que a criança se projeta no mundo adulto, experimentando-se em futuros papéis e atividades. Ela não apenas "faz-de-conta" que lê e escreve antes mesmo de dominar a escrita convencional, como também poderá utilizar-se da escrita nas diversas situações de brincadeiras, elaborando aquilo que ela percebe desta atividade cultural dos adultos, principalmente, no que tange à função social da escrita.

Tanto no primeiro como no segundo caso, a brincadeira é encarada como simples distração, descarga de energia, atividade sem importância, própria da criança. Esta, por sua vez, é imatura, sem capacidade, a ser mantida na dependência do adulto, é isolada, na escola, do convívio social mais amplo. Ora ela deve ser adestrada, através do treino para a alfabetização, para que ingresse na seriedade do mundo adulto, ora é condenada à inatividade (em que o "ficar à vontade" muitas vezes se transforma), à espera da "maturidade" para o ensino escolar de 1º grau. Em ambos os casos, nega-se à criança o seu papel de sujeito ativo, que constrói seu conhecimento na interação com o mundo físico-social, que é capaz de produção cultural. Em ambos os casos, os adultos ignoram que "as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade"(6).

2. Pré-escola, espaço próprio à brincadeira?

Espaço físico é fundamental para a criança que necessita agir, movimentar-se, explorar o meio ambiente, relacionar-se com outras crianças. No entanto, o modelo de desenvolvimento adotado levou a um encolhimento do espaço-livre nas zonas urbanas

Quem mais sofre com o retraimento do espaço são as crianças. Elas ficam cada vez mais isoladas, privadas do convívio de outras crianças, confinadas aos espaços exíguos das moradias, cada vez mais submetidas ao controle dos adultos(7), mesmo que

(3) Foucault, M. — Vigiar e Punir — Vozes, 1977, pág. 138.

(4) Vygotsky, L.S. — A Formação Social da Mente — Martins Fontes, 1988, pág. 131.

(5) Idem, pág. 121.

(6) Vygotsky, L.S. — Opus cit, pág. 114.

(7) Com mostram Ariès, P. — História Social da Criança e da Família — Zahar, 1978 a Mayer, P. — L'Enfant et la Raison d'État — Seuil, 1977. O confinamento das crianças em espaços fechados, negando-lhes uma existência social, tem sua gênese paralela à consolidação do Capitalismo e da função do Estado, de gerenciar a sociedade, provocando o ordenamento racional do espaço público, o surgimento da família nuclear e da instituição escolar que se complementam na tarefa de formação das crianças através de um processo de enclausuramento para uma maior vigilância e controle daquelas.

este se dê através de babás eletrônicas(8). Correm o risco de desaparecer muitas brincadeiras transmitidas e reelaboradas de geração para geração de crianças. Há uma crescente dificuldade para a constituição de grupos infantis que antes se encontravam nos quintais, nas ruas, nos terrenos baldios... "Nesses grupos, formados com finalidades lúdicas, a criança cria a si e ao mundo, forma sua personalidade, humaniza-se de modo muito menos repressivo que em grupos controlados pelos adultos, experimenta um convívio social rico, exerce funções as mais diversas, lidera, obedece a regras traçadas pelo próprio grupo. Nesses grupos a criança vive e aprende a viver, briga, ama, constrói-se de forma descompromissada, sem maiores ingerências"...(9).

Um dos desafios da educação infantil, hoje, parece ser o de resgatar o convívio de grupos infantis espontâneos no ambiente institucional, possibilitando, através da estruturação de um espaço físico-social adequado, a interação criança x criança e minimizando a ação normatizadora dos adultos, que dificulta a sua emancipação. As creches e pré-escolas deveriam, pois, tirar proveito de sua especificidade que é a de abrigar crianças da mesma idade e de idades próximas, favorecendo ao máximo, a brincadeira como forma privilegiada da criança constituir-se a si mesma, interagindo com os outros e com o mundo objetivo. Mas para tal, há necessidade de rever a função social, historicamente determinada (10), destas instituições de educação infantil, encarando-as como direito da criança e das famílias, principalmente das classes trabalhadoras, assegurando às pré-escolas sua função pedagógica, que tem como objetivo o desenvolvimento da criança como um todo, e, como horizonte, a conquista da cidadania que lhe possibilite uma efetiva participação social em defesa de seus interesses.

No entanto, as pré-escolas, hoje, estão longe de exercer esta função pedagógica, continuando, de maneira geral, a ser um espaço que contraria as necessidades da criança. Elas refletem não apenas o descaso do poder público pela educação, o sucateamento geral da escola pública brasileira, mas também o desrespeito que os adultos têm

pela criança, principalmente pelos filhos dos trabalhadores — já em si vistos como cidadãos de segunda categoria.

Prisão. Esta é a definição que ouvimos, não só por pais, mas também por professores, em relação a certas pré-escolas. Tomemos como protótipo uma sala de pré-escolar anexa ao 1º grau(11): sala escura, quente; grades na porta e nas janelas, (com vidros quebrados), não permitindo à criança acesso visual à área externa; piso de cimento esburacado; quadro verde descascado, na extensão da parede; alguns poucos cartazes; trabalhos de crianças pendurados num cordão; num canto, uma caminha e um pequeno armário quebrado (o que restou da casinha de bonecas; a ausência de um espelho grande que sumiu misteriosamente; mesinhas e cadeirinhas; dois armários, sem chave, contendo envelopes com trabalhos das crianças, papéis, pedaços de gizão, cola, tesouras, revistas velhas, algumas cartilhas e sucata; filtro de barro; poucos brinquedos (quebrados), na maioria quebracabeças. Em resumo, um ambiente árido, feio, triste — nada que pudesse desafiar a criança.

Mas não são apenas essas condições físicas e materiais precárias que condicionam a baixa qualidade da pré-escola: os salários degradantes, que não permitem nem mesmo que o professor adquira livros e periódicos para sua atualização; a organização do trabalho na escola, que não prevê, por exemplo, um tempo para o professor estudar, planejar, avaliar seu trabalho, e que o isola de seus colegas; a falta de uma formação profissional(12) que lhes forneça subsídios teórico/práticos para atuar com a criança pequena. Nesse contexto, seria injusto atribuir ao professor a responsabilidade maior pela desqualificação do trabalho da pré-escola. O professor, que deveria ser o mediador entre a criança e o conhecimento, propondo situações desafiadoras que provocassem a interação entre as crianças e sua ação lúdica, criativa, a partir de objetos e materiais ao seu alcance, limita-se muito mais a um papel de disciplina que lhe foi passado como modelo de atuação, "ocupando" as crianças com canções que ensinam, por exemplo, os nomes dos dias da semana, a ser limpinhas e obedientes, a fazer fila..., esquecen-

(8) Imobilizada diante a TV, a criança não brinca, nem dança, nem canta. Ela se torna espectadora de outras, que brincam, dançam e cantam nos shows da Xuxa e similares. De forma semelhante, grande parte dos brinquedos industrializados são feitos apenas para serem contemplados. Acionados por controle remoto funcionam segundo regras preestabelecidas impedindo qualquer transformação, criação por parte da criança.

(9) Perrotti, E. — A criança e a produção cultural — In Zilberman, R. — org.) — A produção Cultural para a criança — Mercado Aberto, 1982 — pag. 25.

(10) Ver a respeito, entre outros, Abramovay, M. e Kramer, S. — O Rei está Nu — Um debate sobre as Funções da Pré-Escola In CDES — Caderno Especial.

(11) Trata-se de uma das escolas públicas de Aracaju, integrantes do projeto de pesquisa-ação já citado.

(12) Não há, em Sergipe, nenhum curso regular, seja a nível de 3º ou de 2º grau, voltado para a formação do professor de pré-escola.

do-se, quase que por total, da riqueza da nossa música folclórica e popular. Há também os jogos que acabam com "vaías para quem perdeu" e "palmas para quem ganhou", (13) o ensino de "noções", os exercícios preparatórios já citados, e, ainda os momentos em que a criança é deixada "à vontade". Sem brinquedos e materiais para se ocupar, as crianças ou ficam passivamente sentadas, à espera de segunda ordem, ou, impelidas pela necessidade de brincar, passam a escalar as grades da janela, a transformar cadeirinhas em arcos que empurram/arrastam pela sala, buzinando, frelando, acolhendo passagelheiros, carros que atolam em valetas, que são levados a oficinas... até que a professora resolve acabar com a "bagunça". As crianças, raras vezes é permitido o acesso à área externa.

Quanto ao ambiente externo, há uma quadra de esportes, quase sempre ocupada por alunos de 1º grau. Há também uma área não construída, relativamente grande, coberta de mato, com lixo, inclusive cacos de vidro. As poucas árvores, algarobas, são impróprias para as crianças subirem nelas (têm espinhos) ou mesmo para suportar balanços (são espinhos) resistentes). Não há nenhum equipamento instalado. As professoras pouco levam as crianças para esta área, alegando falta de segurança. Além do medo de cobras e dos cacos de vidro, dizem que o muro que separa a área da rua é muito baixo, solicitando inclusive à direção que providenciasse o seu alteamento. Algumas crianças tinham o "péssimo hábito" de se sentirem desafiadas a escalar o muro (bem mais alto do que elas), numa evidente demonstração da necessidade de agir, e de que, para elas, a rua, o mundo externo, era bem mais interessante do que a escola.

Apesar da disponibilidade, nesta escola, de um espaço externo — o que está longe de ser a regra geral — ele não foi planejado, equipado, conservado de forma que pudesse ser utilizado pela criança como se exigiria de uma pré-escola capaz de assegurar-lhe seu "direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa" (14). Mas, como, nesta sociedade, as pessoas são medidas pela utilidade, a criança — que não produz economicamente, que não é eleitor e, além do mais, não encontra canais para expressar e fazer seus protestos — só terá valor como futuro adulto e não no seu aqui e agora. Conseqüentemente, também não se dedica a devida atenção à pré-escola; basta que seja um lugar de guardar/adestrar.

A "inutilidade" da criança e a pouca "seriedade" da brincadeira e de tudo o que ela faz respaldam o não investimento na pré-escola, mesmo para coisas simples, como limpeza da área para que as crianças pudessem movimentar-se sem risco; plantio de árvores que oferecessem sombra e possibilidade de armar balanços e escadinhas de corda; preparação de pequenos canteiros para jardinagem (Como se quer desenvolver a responsabilidade ecológica, se não é dada à criança a oportunidade de observar e conhecer natureza, cuidar dela e com ela conviver?); instalação de uma caixa de areia, de um tanque de água para suas brincadeiras e experimentos, e materiais não estruturados ou semi-estruturados (pedaços de ripas e tábuas, mangueiras, caixas, túneis, pneus...) que favorecessem jogos de imaginação e construção. Não necessariamente os equipamentos da área externa devem resumir-se àqueles que se constituem nos famosos "parquinhos". Além do mais, a escorregadeira, a gangorra, o gira-gira, industrializados, feitos de metal, se instalados em área desprotegida do sol, tornam-se, devido ao calor que acumulam, impróprios para a brincadeira.

E, apesar de as crianças brincarem também sem objetos, sem brinquedos, a existência destes, para que elas possam atuar com e sobre eles, se torna importante. Quanto mais diversificados os desafios existentes, melhor. Os "pátios" escolares geralmente são espaços desnudos, "limpos" de tudo que possa dificultar a permanente vigilância do adulto sobre a criança, mas que limitam sua percepção, imaginação e ação. As brincadeiras de mocinhos e bandido se tornam sem graça sem esconderijos; as cenas de trânsito dificultadas pela ausência de pneus que fazem a vez dos carros; de elementos que possam indicar ou ser transformados em posto de gasolina, oficina..., de areia ou terra onde se possam construir estradas, túneis, estacionamentos...

Grande parte do "trabalho escolar sério" — que é constituído por um universo dogmático, por "verdades" cristalizadas a serem assimiladas passivamente pela criança através de exercícios — mostra-se estéril se comparado com a brincadeira através da qual a criança expressa, de modo simbólico, suas fantasias, seus desejos; reelabora experiências vividas; tenta dominar, submetendo à sua vontade, situações conflituosas; vive, de forma indireta, experiências que lhe são negadas na vida real; assume papéis, reiterando, modificando ou negando aquilo que presença do mundo adulto. A brincadeira é, portanto, "representação do mundo

(13) É urgente a necessidade de rever a forma como nós adultos conduzimos estes jogos em que parceiros se transformam em inimigos a ser derrotados, humilhados, e o vencer a qualquer custo se torna o objetivo principal.

(14) Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 53.

exterior que a criança faz a si mesma, representação de seu mundo interior que ela projeta nos temas do seu brinquedo" (15). Há adultos que temem que a brincadeira, com seus componentes de liberdade, prazer e imaginação, afaste a criança da realidade, dificulte sua adaptação à mesma. Um recato que expressa a desconfiança do novo, do imprevisível, daquilo que poderia ameaçar o controle, o estabelecido. "Antes de significar evasão, o brinquedo é, para a criança, um meio privilegiado de inserção na realidade. Expressa um modo através do qual a criança reflete, ordena, desordena, destrói e reconstrói o mundo à sua maneira(...) uma prática criativa que recusa o universo das coisas prontas e a elas confere novo significado" (16).

3. O Brinquedo construído pela própria criança

Ao iniciarmos o trabalho de pesquisa-ação na pré-escola a que já aludimos, constatamos a ausência quase total de brinquedos. A sistemática do trabalho de pesquisa incluía reuniões semanais de planejamento participativo, onde professores pedagogos atuantes na escola refletiam coletivamente sobre sua prática, incluindo nesta reflexão o planejamento da ação pedagógica. O primeiro tema gerador trabalhado foi "Meus brinquedos — minhas brincadeiras". Durante o desenvolvimento deste tema, as crianças confeccionaram os seguintes brinquedos: boneca de pano, brinquedos de barro, rebolão, bola de meia, peteca, brinquedos de papel (chapéu, barco, avião). Além disso, brincaram também de "cozinhar" e de outras brincadeiras populares, tais como "bom-barqueiro", "cipozinho queimado" etc.

Para as professoras foi uma ótima oportunidade de relembrar as brincadeiras de sua infância e de descobrir, entre outras, que, ao contrário do que muitos acham, a criança pobre, quando lhe são dadas as condições para tal, sabe falar, inventar histórias, desenhar, ser criativa, que pode haver uma troca/complementação entre o conhecimento da professora e das crianças; que o trabalho pode ser prazeroso, apesar de exigente; que brincar e aprender não são antagônicos; que não há necessidade de aulas estanques, de matemática, ciências etc., para trabalhar o conhecimento.

Para exemplificar, relataremos, sucintamente, o que aconteceu em torno da confecção de um dos brinquedos — o rebolão (17).

A professora trouxe diferentes tipos de latas para a sala de aula (de leite Ninho, Nescau, Guaraná, Cerveja...). Satisfazendo a vontade das crian-

ças, de explorar o material, a professora deixou que manipulassem ao seu modo as latas. Elas rolavam as latas no chão, batiam umas contra as outras, o que provocou muito ruído, aumentado pelo piso de cimento. Esta barulhenta 'confusão' não foi nada agradável aos ouvidos do adulto. No entanto, as crianças estavam totalmente envolvidas na sua ação com este material tão provocante e que veio quebrar a monotonia da sala de aula, extremamente pobre em materiais.

Depois de certo tempo de agitação, a professora reuniu as crianças na rodinha e trabalhou tamanhos e cores das latas; se estavam cheias ou vazias, o que havia na lata antes, se elas sabiam o que estava escrito nas latas. Ao perguntar para que serviam latas vazias, as crianças responderam: — "para botar açúcar, café, água... para guardar comida na geladeira, para vender amendoim, para botar plantas"... Uma criança contou que "a gente bate as latas até que ficam amassadinhas e depois vende no ferro velho" (Certamente crianças de outra classe social não apontariam usos tão variados para uma lata vazia.) Contaram também a quantidade de latas e agruparam as iguais. A professora, na frente das crianças, escreveu "LATA" numa ficha, enquanto pronunciava a palavra, afixando a ficha ao objeto, pedindo às crianças que lessem o que estava escrito.

A seguir, a conversa girou em torno do material de processamento. Perguntadas, se de ferro só se fazia a lata, as crianças listaram outros objetos de ferro: os pés da cadeira, o portão, correntes...

A professora fez um caminho com latas e as crianças fizeram o percurso andando sobre as mesmas. Descobriram que havia latas mais altas e outras mais baixas. Contaram as latas mais altas, as mais baixas e, depois, o total.

No trabalho com um tema gerador, um assunto puxa outro. Assim, a partir de 'lata' surgiu o assunto 'leite'. Vejamos um extrato da conversa:

- Minha mãe compra do outro, da bolsa. E ferve.
- O que acontece quando ferve?
- Sobe. E mãe apaga o fogo.
- O leite vem da vaca. O bezerrinho mama no peito.
- Bem assim é nós quando tá pequeno, no peito da mãe.
- Depois que deixa no peito, ainda toma leite? Toma, do outro, da padaria. Pode ser em pó ou de sacola.

Tanto a professora como as crianças inventaram também histórias a partir de uma lata. Vejamos

(15) Atrilloux, J.C. — A Entrevista com a Criança — Zahar, 1975, pág. 94

(16) Oliveira, P. de Salles — Brinquedo e Indústria Cultural — Vozes, 1981, pág. 25

(17) Um quadro mais completo poderá ser obtido através do relatório da 1ª fase da pesquisa, ora em elaboração.

alguns exemplos das historinhas criadas pelas crianças e registradas pela professora.

- J. — "A vovó foi para casa da filha ver leite porque o leite dela tinha terminado. E ela só toma café com leite. E quando a vovó voltou, foi chorar porque a filha saiu para a rua e o carro atropelou e matou a filha"
- C. — "A mãe comprou um saco de leite em pó e o rato roeu. Ai comprou mais cinco, e o rato roeu. Ela aí comprou um leite CSL e cozinhou, e comprou de leite em pó e colocou na geladeira. O rato não roeu mais".

Além de trabalhar conteúdo de diversas áreas do saber, inclusive a escrita⁽¹⁸⁾, a professora incentivou a verbalização. Criar situações, a fim de que a criança se sinta motivada a falar num clima de aceitação e respeito, é uma das atribuições importantes da pré-escola, apesar de muitos ainda acreditarem que o bom professor seja aquele que consegue manter a classe em silêncio absoluto. É falando que a criança interage com os outros, troca informações, confronta pontos de vista e desejos, antecipa ações, estrutura seu pensamento. É também a "conversa" das crianças um dos meios através do qual a professora pode conhecer mais acerca do universo sócio-econômico-cultural da criança, de suas experiências vividas. A conversa a respeito da "utilidade da lata" revelou, por exemplo, uma das facetas da luta pela sobrevivência a qual obriga a inventar maneiras de reaproveitar as sobras da sociedade de consumo, assim como a história do rato roendo os sacos de leite nos fala das sub-habitações e da falta de infraestrutura sanitária nos bairros populares.

Em continuidade ao trabalho, no outro dia, a professora, mostrando um cordão e uma lata, disse: — "A surpresa hoje é um brinquedo gostoso feito de lata". As crianças adivinharam logo o que era e começaram a descrever como se fazia o rebolão. Na descrição inicial, as crianças pulavam na confecção. Após problematização por parte da professora, conseguiram explicar o processo todo na sequência certa (eles já haviam presenciado e, provavelmente, participado da construção do brinquedo por crianças maiores, fora da escola). Partiram, então, para a confecção dos rebolões que as crianças também chamam de "carro de lata", ou "gostosão", se feito de lata grande. Fura-

ram, com auxílio da professora, as latas. Calcularam o tamanho do cordão. As primeiras latas encheram com pedras. Mas depois que uma criança experimentou encher a sua lata com areia, todas as outras adotaram esse sistema. Após, brincaram na área externa com estes brinquedos por elas construídos⁽¹⁹⁾.

Planejar ou relatar algo implica tanto em sequência lógica como em ordenação temporal de fatos sucessivos. Levar a criança a pensar, a formular hipóteses e testá-las (qual o tamanho do cordão necessário para puxar o brinquedo, com que encher a lata...) não contrariou o sentido lúdico da construção. O ensino/aprendizagem e a brincadeira, o saber escolar e o saber popular se inter-relacionaram, complementaram-se.

Na construção de seu próprio brinquedo, a criança, ao invés de ser consumidor de mercadorias (brinquedos industrializados), se transforma em produtor de cultura. É uma maneira de afirmar-se construtivamente diante da condição que o adulto lhe quer impor, de alguém, incapaz, passivo, dependente, improdutivo. Construindo seu próprio brinquedo, a criança adquire um espaço mais livre dos valores e usos impostos pelos adultos ao brinquedo industrializado, e da homogeneização imposta pela indústria cultural, pela escola e demais instituições sociais. "Quando se sabe que os brinquedos são planejados, criados, reproduzidos, veiculados POR adultos PARA crianças e jovens, um problema de dominação etária se coloca. Quando se sabe também que eles são construídos em países hegemônicos e transpostos para países dominados, afirma-se um problema de dominação econômica e cultural. Quando se sabe, ainda, que os brinquedos são construídos segundo interesses da burguesia, tanto a dos países dominantes quanto a dos países dominados, a questão assume também feições de dominação de classe"⁽²⁰⁾.

Se quisermos que os oprimidos (e as crianças se situam entre os segmentos mais oprimidos da sociedade) avancem no sentido de sua emancipação, se quisermos que deste avanço surja uma sociedade mais igualitária, nosso empenho se deve dar no sentido de abrir espaços para a experimentação de relações sociais novas. Como afirma o cientista social J.M. Rasia⁽²¹⁾: — "Não se constrói um mundo novo dizendo, ensinando aos homens como construí-lo, mas proporcionando-lhes um

(18) A palavra escrita aparece, aqui, de forma contextualizada para a criança. Ela sabe o que os sinais gráficos, na ficha afixada à lata, representam. Ela percebe, também, que aquilo que ela fala pode ser escrito e lido. O texto escrito entra de forma significativa e prazerosa na vida da criança, já que se trata do texto oral por ela produzido e registrado pela professora.

(19) Lamentavelmente, os rebolões, como também os outros brinquedos construídos pelas crianças, foram quase todos destruídos ou, simplesmente, desapareceram pouco depois de confeccionados, sem que se apurasse o fato.

(20) Oliveira P. de Salles — Opus cit. pág. 56

(21) Observação feita pelo mesmo por ocasião de uma exposição de Arte Infantil — Ijuí/RS — 1973.

ambiente que permita a experimentação desse novo. Deixando a criança manifestar em seus traços, em suas figuras e seus brinquedos as formas do novo, deixando a criança livre, sem a influência de nossos traços e relações tortas".

Mesmo crescendo numa sociedade deformada e sendo influenciadas pelas suas "relações tortas",

as crianças não serão fatalmente condenadas a reproduzi-las. Mesmo tendo a brincadeira como referência o real — o mundo dos adultos — a criança, ao brincar, não apenas assimila parte desta realidade mas também a reelabora, transforma-a. Na brincadeira elas são capazes de reinventar o mundo.