

Ana Caroline Del Bem Caldas
Soraya Maria Romano Pacífico

Discurso e sujeito em movimento argumentativo:

Brincadeiras e Arte em Portinari



Ana Caroline Del Bem Caldas
Soraya Maria Romano Pacífico

Discurso e sujeito em movimento argumentativo:

Brincadeiras e Arte em Portinari



Atena
Editora

Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva das autoras, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos as autoras, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Discurso e sujeito em movimento argumentativo: brincadeiras e arte em Portinari

Diagramação: Bruno Oliveira
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: As autoras
Autoras: Ana Caroline Del Bem Caldas
Soraya Maria Romano Pacífico

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C145 Caldas, Ana Caroline Del Bem
Discurso e sujeito em movimento argumentativo:
brincadeiras e arte em Portinari / Ana Caroline Del Bem
Caldas, Soraya Maria Romano Pacífico. – Ponta Grossa
- PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0553-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.535221808>

1. Análise do discurso. 2. Argumentação. I. Caldas, Ana
Caroline Del Bem. II. Pacífico, Soraya Maria Romano. III.
Título.

CDD 404.41

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DAS AUTORAS

As autoras desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



DEDICATÓRIA

Aos meus pais.

Ao meu esposo.

À Elza, Isadora e Noilma (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por me guiar e iluminar a cada dia que passa e proporcionar momentos de aprendizado e desenvolvimentos tão valiosos.

Aos meus pais por serem a base de tudo, que me proporcionaram educação, suporte, amor, carinho e compreensão em todos os momentos da minha vida, e em especial este momento.

À Soraya, que aceitou me orientar neste trabalho e pesquisa, por toda formação e dedicação, por proporcionar novas visões e sentidos e que me ajudou a construir um sólido degrau no conhecimento acadêmico.

Ao meu esposo Matheus, que foi meu porto seguro, me impulsionou e motivou todos os dias a fazer e concluir este trabalho, e que esteve ao meu lado desde o momento inicial desta pesquisa e até a conclusão dela.

Aos meus colegas do grupo de estudo por todos os momentos de compartilhamento de conhecimento, pesquisa e vivência.

Aos sujeitos-alunos desta pesquisa e aos professores e equipe pedagógica da escola que permitiram momentos de grande riqueza acadêmica e possibilitaram um *corpus* de pesquisa tão rico.

APRESENTAÇÃO DAS AUTORAS

Ana Caroline Del Bem Caldas

Sempre gostei de escrever, quando era criança adorava brincar de escrever na máquina de datilografia de minha mãe, mas o que despertou mesmo o prazer pela escrita foi uma das primeiras redações que fiz na escola, nos anos iniciais. Essa redação é uma doce memória que tenho da escrita; sinto até hoje o suspense da história, dos personagens e do lugar, foi então que a escrita começou a ter muitos sentidos e significados. Atualmente, como alfabetizadora, considero que para o sujeito alcançar a escrita é necessário despertar o imaginário por meio de muitas leituras, brincadeiras e desenhos.

Tenho Mestrado em Educação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (2021); Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2015); Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (2013). Atualmente sou docente no Ensino Fundamental Anos Iniciais, com experiência na área de Educação, com ênfase em alfabetização, foco no letramento infantil e trabalho com múltiplas linguagens.

Participo dos grupos de pesquisa ISADE e GEDISME coordenado pela Prof^a Dr^a Soraya Maria Romano Pacífico, sobre discurso com base nos conceitos da Análise do Discurso de Michel Pêcheux.

Soraya Maria Romano Pacífico

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Educação São Luís (1986); Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras Júlio de Mesquita Filho/UNESP (1996); Doutorado em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, (2002) e Pós-Doutorado pela Faculdade de Ciências e Letras Júlio de Mesquita Filho/UNESP (2013). Atualmente, é professora associada da Universidade de São Paulo. É líder do grupo de pesquisa GEDISME - Discurso e Memória: movimentos do Sujeito, filiado à Universidade de São Paulo e cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq. É membro do Grupo de Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso ELAD/CNPq. Tem experiência na área de Linguística, com pesquisas fundamentadas na Análise do Discurso pecheuxtiana, investigando, principalmente, os seguintes temas: autoria, argumentação, leitura, escrita e letramento. Supervisiona estágios curriculares no curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. (Fonte: Currículo Lattes)

Ao contrário, as cem existem.

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos,
cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar
as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens

(e depois, cem, cem, cem),

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,
de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
de compreender sem alegrias,
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe
e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho,
a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
o céu e a terra, a razão e o sonho,
são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.

(MALAGUZZI, 1999)

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SILGAS	1
RESUMO	2
ABSTRACT	3
INTRODUÇÃO.....	4
CAPÍTULO 1.....	11
A concepção de infância e do brincar.....	13
A (des)valorização do brincar no contexto escolar.....	19
A concepção de arte na/para infância e no contexto escolar.....	25
CAPÍTULO 2.....	29
SOBRE UMA TEORIA QUE, ASSIM COMO A CRIANÇA, DÚVIDA DE TUDO	
CAPÍTULO 3.....	41
Interpretação, argumentação e criatividade: sujeitos e sentidos em arte.....	50
CAPÍTULO 4.....	55
Memórias de brincadeiras	58
“Mas algum engraçadinho ensinou a brincar na escola”	62
É possível ser criança sem brincadeira?.....	67
Arte e brincadeiras constituindo o sujeito-aluno e sujeito-criança.....	72
Brincadeira e vida: sentidos que se enlaçam.....	78
A contradição está na ordem do discurso	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	104
ANEXO A - OBRAS DE PORTINARI UTILIZADAS NA PESQUISA.....	104
ANEXO B – TEXTO DOS ÁUDIOS GRAVADOS E TRANSCRITOS NA ÍNTEGRA	106
Primeira parte do texto	106
Transcrição do áudio do primeiro encontro.....	106
Segunda parte do texto.....	110

Transcrição do áudio do segundo encontro.....	110
Terceira parte do texto.....	113
Transcrição do áudio do terceiro encontro.....	113
Quarta parte do texto.....	116
Transcrição do áudio do quarto encontro	116
Quinta parte – desenhos ou textos escritos.....	119
Transcrição dos textos do quinto encontro	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SILGAS

AD	Análise do Discurso (pecheuxtiana)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CP	Condições de Produção
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

CALDAS, Ana Caroline Del Bem. **Discurso e sujeito em movimento argumentativo: brincadeiras e arte em Portinari**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

Ao reconhecer o brincar como atividade principal na infância (VIGOTSKI) e, também, que o direito de brincar tem sido excluído das rotinas escolares, esta pesquisa tem o objetivo de analisar o discurso produzido por sujeitos-alunos, na faixa etária entre 6 e 7 anos, após a interpretação das obras artísticas de Candido Portinari, que retratam o brincar, a fim de compreender como eles argumentam e constroem sentidos sobre o brincar e as brincadeiras na infância. A pesquisa tem como fundamentação teórica os conceitos da Análise do Discurso de Michel Pêcheux, para analisar os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos, além também de considerar os estudos de Plantin para analisar a argumentação referente ao modo como os sujeitos falam de suas emoções, valorizando os afetos que podem ecoar nos argumentos sobre o direito ao brincar. O potencial e a força pedagógica da arte possibilitam a revisão dos sentidos para que os sujeitos-alunos sintam-se livres a discursivizar sobre o brincar, então o *corpus* foi constituído pelo discurso verbal oral e escrito dos sujeitos-alunos. Como metodologia, foram registrados, pela pesquisadora, os discursos produzidos pelos sujeitos-alunos durante uma pesquisa de campo feita nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública de Ribeirão Preto. Através dos diálogos, os sujeitos-alunos conseguiram realizar gestos de interpretação e argumentação sobre as obras artísticas e relacioná-las com os sentidos de brincar e brincadeira que perpassam suas vivências. Por meio dos discursos dos sujeitos foi possível interpretar a atualização da memória discursiva quando os sujeitos-alunos apresentam amplo repertório de brincadeiras que conhecem, além de identificar marcas da formação discursiva dominante, ao afirmarem que o brincar não é importante na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação. Brincadeiras. Discurso verbal e não verbal. Sujeito.

ABSTRACT

CALDAS, Ana Caroline Del Bem. **Discourse and subject in argumentative movement: play and art in Portinari**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

When recognize play as the main activity in childhood (VYGOTSKY) and, also, that the right to play has been excluded from school routines, this research aims to analyze the discourse produced by students-subjects, aged between 6 and 7 years, after the interpretation of Candido Portinari's artistic works, that portray the play, in order to understand how they argue and build meanings about play and playing in childhood. The research is based on the Discourse Analysis by Michel Pêcheux, and seek to analyze the effects of meanings produced by the subjects, and also considering Plantin's studies to analyze the argument regarding the way the subjects talk about their emotions, valuing the affections that can echo in the arguments about the right to play. The potential and pedagogical strength of art make it possible the review of the meanings so that students-subjects feel free to discourse on play, so the *corpus* was constituted by the oral and written verbal discourse of the students-subjects. As methodology, the speeches produced by the student-subjects were recorded by the researcher during a field research done in the classrooms of the early years of elementary school, in a public school in Ribeirão Preto. Through the dialogues, the students-subjects were able to perform gestures of interpretation and argumentation about the works of art and to relate them with the senses of play and playing that permeate their experiences. Through the discourses of the students-subjects, it was possible to identify discursive memory, by presenting a wide repertoire of games they know, in addition to identifying marks of the dominant discursive formation, by stating that playing is not important at school.

KEYWORDS: Argumentation. Play. Verbal and non-verbal discourse. Subject.

INTRODUÇÃO



Árvore da vida (PORTINARI, 1957)

“Que enigma é a vida, e o amor é um enigma dentro de um enigma.” (GOGH, 1883)

Uma palavra pode ter muitos sentidos e significados, de acordo com o contexto na qual é utilizada, por quem ela é enunciada e como ela é enunciada, ou seja, tudo irá depender do lugar, posição discursiva do sujeito que enuncia e da história do sujeito. Com essa reflexão inicial começaremos a apresentação desta pesquisa que não possui característica linear e uniforme, pesquisa esta que explora o movimento dos sentidos que serão analisados nos discursos dos sujeitos-alunos que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Trabalharemos com os sentidos em movimento e, por isso, vamos começar com algumas interpretações possíveis para a palavra enigma, presente na nossa primeira epígrafe. A palavra enigma também movimenta vários sentidos, pois de acordo com o significado do dicionário, enigma é algo difícil de entender, parte de um texto, frase ou discurso cujo sentido seja incompreensível ou ambíguo. Por metonímia poderia ser um

indivíduo cujas atitudes e sentimentos são indecifráveis. Pela etimologia do latim “*aínigma*” seria fala obscura ou equívoca, com sentidos ocultos.

Então algo que não pode ser entendido e interpretado facilmente é considerado um enigma que precisa ser descoberto e retirado da obscuridade. Apresentados alguns sentidos da palavra enigma, existem ainda mais uma infinidade de sentidos que podem ser explorados, dependendo de como essa palavra é utilizada e como cada um a emprega em determinado contexto. A palavra enigma significa que algo está oculto/obscuro que nos leva ao desconforto e ao desconhecido, gerando questionamento, exploração e investigação que movem os múltiplos sentidos no discurso dos sujeitos, dado que as linguagens (oral, escrita, artística, musical, corporal) não são exatas e nem lineares, elas carregam ambiguidade, equivocidade, obscuridade e nebulosidade.

Com esse jogo de palavras, sentidos e significados, começamos a introdução deste trabalho que objetiva o questionamento, o movimento, a investigação e exploração dos sentidos nos discursos dos sujeitos em relação ao brincar.

Com oito anos de experiência nos Anos Iniciais da Educação Básica, acentuados pelo contato com o desenvolvimento e aprendizagem de crianças, surgiu o interesse em analisar como o brincar é interpretado pelos sujeitos-alunos, nos anos iniciais da escolarização. Nesses anos de atuação junto à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foi possível observar como os conteúdos ocupam o lugar principal na escola e o brincar sempre é ignorado ou tratado como não importante no contexto escolar, desde as atividades do recreio até as de sala de aula. Dessa forma, a infância perde seu caráter principal, no qual, as brincadeiras possibilitam a aprendizagem que promove o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2004).

No segundo ano da graduação em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, tivemos contato, pela primeira vez, com a teoria de Análise do Discurso pecheuxiana, abordada na disciplina “Escrita, Alfabetização e Letramento: Uma abordagem Histórica”, ministrada pela professora Soraya Maria Romano Pacifico. Com base nessa disciplina e nos autores nela estudados (Pêcheux, Orlandi, Tfouni, Gnerre, Bagno, dentre outros), aprendemos que a Análise do Discurso nos possibilita uma infinidade de interpretações e significações sobre os dizeres construídos em determinado contexto histórico.

Durante e após a graduação, foi possível participar dos grupos de estudos sobre Análise do Discurso, também com a professora Soraya, e essa vivência nos proporcionou um interesse maior em estudar mais sobre ensino, argumentação e discurso.

Nossa atuação nos Anos Iniciais da Educação Básica está sendo construída com a liberdade para planejar e inserir o brincar como atividade principal na infância. O envolvimento com o trabalho na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

nos presenteia com experiências muito significativas que se configuram na relação brincar-brincadeiras. Surgiu, assim, o interesse em escrever um artigo¹, para publicação em revista e jornais, sobre as brincadeiras na infância, no qual defendemos a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

Após a escrita do artigo e pelas participações no grupo de estudos sobre Análise do Discurso, surgiu um novo interesse em analisar como as brincadeiras estão presentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, entre 2018 e 2019. Este interesse foi mobilizado pelas discussões e reflexões decorrentes dos grupos de estudo com a professora Soraya.

Por este motivo, elegemos a fundamentação teórica da Análise do Discurso para dar suporte ao nosso objetivo de pesquisa, qual seja, analisar o discurso dos sujeitos-alunos na escola básica a fim de interpretar se eles consideram o brincar como direito da criança e se esse direito realmente está presente na escola. Sabemos que uma educação de qualidade deve considerar as diversidades presentes em sala de aula e atender aos princípios de uma aprendizagem significativa para proporcionar o desenvolvimento infantil.

Se o direito ao brincar e às brincadeiras estivesse garantido aos alunos da Educação Básica, como está nos documentos oficiais sobre Educação Básica, tais como LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente 8.069/1990 e BNCC – Base Nacional Comum Curricular, veríamos as atividades lúdicas e as práticas de/com brincadeiras com mais frequência nas rotinas escolares. Contudo, com base em nossos estágios curriculares e em nossa docência, temos ciência de que, apesar de garantido no papel, o direito de brincar não é exercido do lado de dentro dos muros escolares.

Como citado na epígrafe, a vida é um enigma, assim como as linguagens presentes na vida dos sujeitos. Por este motivo, optamos pela escolha da Análise do Discurso, como base teórica desta pesquisa, e, da valorização da arte como linguagem sendo as pinturas, desenhos, imagens que, também, são uma forma de linguagem e possibilitam a interpretação. Dentre tantos pintores que apreciamos, a escolha do artista Candido Portinari (1903-1962) deve-se ao fato de, além de ser um artista da região de Ribeirão Preto, ele também é um artista reconhecido no Brasil inteiro, pois sua forma de representar a arte desperta a crítica social e afeta os sentimentos de muitos sujeitos. As pinturas de Portinari sempre destacam sentidos sociais, sempre há enigmas que envolvem a construção de cada obra, algo que possa ser interpretado e analisado, de acordo com cada contexto histórico vivido pelo pintor brasileiro. As obras de Portinari representaram as pessoas, seus sentimentos, a forma como elas viviam e o sofrimento do povo brasileiro. Em algumas obras, o pintor retratou situações que nos favorecem a reflexão crítica de como o povo brasileiro merece

1 <https://champagnat.colegiosmaristas.com.br/noticias/as-brincadeiras-no-cotidiano-escolar-2/> Acesso em 22/09/2019.
http://www.revistafatorbrasil.com.br/ver_noticia.php?not=359409 Acesso em 22/09/2019.

uma vida mais digna, mais valorizada, o que, obviamente, não é merecimento somente do povo brasileiro, mas de todo ser humano. O adjetivo brasileiro é usado aqui porque estamos nos referindo a um pintor que dedicou muito de sua obra a retratar seu povo. Portinari constitui-se como um sujeito-pintor que argumenta a favor da criança, ele produz uma obra vasta sobre brincadeiras na infância, cujas telas tecem uma forte argumentação a favor de que a criança tem que brincar na terra, ao ar livre, com outras crianças e tantas outras possibilidades de interpretações que podemos fazer a partir das pinturas dele.

Com base nessas considerações, nossa hipótese inicial era de que os sujeitos da pesquisa, em contato com as obras artísticas de Portinari sobre o brincar, teriam condições de construir sentidos sobre as pinturas e brincadeiras pelo viés da argumentação. Então, surgiram nossas questões de pesquisa: 1) Como essas obras afetam os sujeitos-alunos na sociedade contemporânea? 2) Quais os sentidos que essas obras despertam nos diferentes sujeitos, em diferentes contextos, por meio das práticas discursivas de argumentação?

Os sentidos e significados que as brincadeiras e o brincar despertam em um sujeito não são os mesmos sentidos que despertam em outro sujeito, sendo que a construção dos sentidos é uma construção social, cada um vivencia as brincadeiras de formas diferentes, gerações da antiguidade vivenciaram as brincadeiras de uma forma, já as gerações da idade média e idade moderna tiveram outra relação com os sentidos de brincar, assim também ocorre com as gerações contemporâneas, que são perpassadas por outros tipos de relação com o brincar (ARIËS, 1981).

Instigadas por essas questões, foi realizada a pesquisa de campo, em 2019, em uma escola pública municipal dos Anos Iniciais da Educação Básica, com o objetivo analisar os discursos produzidos pelos sujeitos-alunos sobre o brincar e as brincadeiras que vivenciaram na escola, a partir do contato, leitura e interpretação das obras de arte de Portinari, que possibilitaram o contato com a linguagem artística, a fim de compreender como eles argumentam e constroem sentidos sobre o brincar e as brincadeiras na infância, ou melhor, se eles argumentam sobre o direito da criança às brincadeiras, tendo a pintura como mote para a prática da argumentação, entendida aqui, como um direito (PACÍFICO, 2016).

Em várias partes deste texto será utilizada a formulação Educação Básica, pois ela inclui todos os níveis de educação obrigatória no Brasil. Engloba a Educação Infantil (0 a 5 anos); o Ensino Fundamental (6 a 14 anos); e o Ensino Médio (15 a 17 anos). Anos iniciais da Educação Básica contemplam, pois, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, esta pesquisa tem o objetivo de analisar o discurso de sujeitos-alunos, na faixa etária entre 6 e 7 anos, sobre o brincar e as brincadeiras, a fim de interpretar como eles argumentam e constroem sentidos sobre o brincar e as brincadeiras na infância.

Os objetivos específicos são: 1) Levar os sujeitos-alunos a discursivizar sobre as

obras de Portinari, que retratam o brincar e as brincadeiras, e investigar se elas despertam a atenção dos sujeitos-alunos que vivem na contemporaneidade, rodeados por brinquedos eletrônicos; 2) Analisar como os alunos argumentam sobre o brincar, dentro e fora dos muros escolares, observando se, para eles, as brincadeiras retratadas nos quadros de Candido Portinari são vivenciadas na escola.

Nesta pesquisa de campo foram registradas experiências de leituras e interpretações das obras artísticas que abordam a temática do brincar, nos quadros de Portinari, sendo eles: “Meninos Brincando, 1955”; “Roda Infantil, 1932”; “Meninos Soltando Pipas, 1947”; “Menino com Pião, 1947”; e, “Futebol, 1935” (ANEXO A). Essas pinturas artísticas sobre o brincar de/em Portinari foram selecionadas, pois os quadros deste autor retratam a cultura do brincar no Brasil e a história do artista, que nos apresenta diferentes linguagens, as quais favorecem infinitas possibilidades de leituras e reflexões sobre as relações entre o verbal e o não verbal. A relevância de analisar o que as crianças dizem sobre o brincar a partir dos quadros de Portinari é para se construir um conhecimento acerca do desejo, da subjetividade e do imaginário sobre o brincar e as brincadeiras segundo os discursos das crianças.

Considerando tudo que vamos analisar e explorar durante esta pesquisa e que a cultura é uma construção social e se modifica ao longo do tempo, não podemos deixar de falar que os sentidos sobre a infância se modificaram, as formas do brincar, de brincadeiras e os locais em que elas acontecem também se transformaram, as brincadeiras vivenciadas nas décadas de 70, 80, 90 e dos anos 2.000 não são as mesmas que as crianças de hoje vivenciam, ainda mais com o avanço e mudanças frequentes da tecnologia (ARIÈS, 1981). A partir dessa problematização e de muitas outras, surgiu o interesse em saber como as crianças estão vivenciando as brincadeiras, no século XXI, especificamente os sujeitos-alunos que participam desta pesquisa.

Além disso, o tema desta pesquisa reforça a crítica que Leda Verdiani Tfouni (2006) faz à teoria da grande divisa, isto é, a autora critica a teoria que postula haver uma separação radical entre oralidade e escrita, em que a escrita ocupa lugar privilegiado e superior em relação às outras manifestações de linguagem. Ao trazer a oralidade, a pintura, a argumentação e os sentidos de brincar e brincadeira, esta pesquisa quer dar visibilidade e destaque às demais linguagens por meio das quais sujeito-aluno² e sujeito-criança³ se constituem em seus dizeres sobre a temática.

Esta dissertação terá a seguinte estrutura: No primeiro capítulo, será feita uma contextualização sobre a concepção de infância, os direitos das crianças estabelecidos em documentos oficiais, uma breve apresentação da concepção do brincar relacionada com a

2 O termo sujeito-aluno refere-se à posição ocupada pelo sujeito na escola, frente às regras e subordinções às quais é submetido em relação ao brincar.

3 O termo sujeito-criança refere-se à posição ocupada pelo sujeito, considerado, neste trabalho, com idade entre 0 e 12 anos (ECA – 8.069/1990), que brinca tanto dentro da escola quanto fora dela.

arte e cultura escolar na sociedade atual.

No segundo capítulo, haverá todo o complexo da fundamentação teórica da Análise do Discurso, com base na teoria que foi construída por Michel Pêcheux, na França, nos anos de 1960, que tem os efeitos de sentidos do Discurso como objeto de estudo, além de explorar também as condições de produção discursivas. Utilizaremos, também, o aporte teórico de Eni Puccinelli Orlandi que se formou, em 1964, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara. Com o suporte pecheuxtiano, ela desenvolveu a Análise do Discurso no Brasil, dando continuidade à teoria criada por Pêcheux. Serão abordados também os conceitos desenvolvidos por Soraya Maria Romano Pacífico, orientadora desta pesquisa, com sua experiência na Análise do Discurso pecheuxtiana e nos estudos dos conceitos de autoria, argumentação, leitura, escrita e letramento.

Todos os conceitos apresentados nessa pesquisa são entrelaçados uns aos outros e, ao falar de um conceito, sempre será necessário retomar e relacionar com outros, também não será possível atingir a completude, haja vista que, para a Análise do Discurso, a língua é imperfeita, incompleta, ou seja, sempre quando dizemos algo de uma forma deixamos de dizer outras formas com infinitas possibilidades (PÊCHEUX, 2014).

No terceiro capítulo será abordado o dispositivo metodológico e as funções do analista de discurso ao entrar em contato com o seu objeto de estudo. A metodologia tem como base o dispositivo analítico da Análise do Discurso, para entender como a argumentação é praticada em um espaço institucional que valoriza a alfabetização tradicional e o contexto, por isso, as emoções, os afetos nem sempre são considerados. Então por meio do dispositivo analítico serão interpretados e explorados os efeitos de sentidos nos discursos argumentativos construídos pelos sujeitos da pesquisa.

Para analisar a argumentação, serão valorizados os afetos que podem ecoar nos sentidos argumentados, com base nos estudos de Plantin (2010) no tocante ao modo como os sujeitos-alunos falam de suas emoções, se, e como eles argumentam sobre o direito da criança às brincadeiras, tendo, conforme já antecipamos, a pintura como mote para a prática da argumentação, entendida aqui, como um direito (PACÍFICO, 2016).

O quarto capítulo contemplará as análises dos dados coletados e os resultados da pesquisa de campo com uma breve descrição do processo de coleta de dados. Espera-se, com os resultados, refletir sobre o dizer e a argumentação dos sujeitos-alunos, nessa etapa de escolarização, na qual, apesar de essencial, **os afetos e as emoções que podem emergir pelo brincar e pelas brincadeiras nem sempre são considerados.**

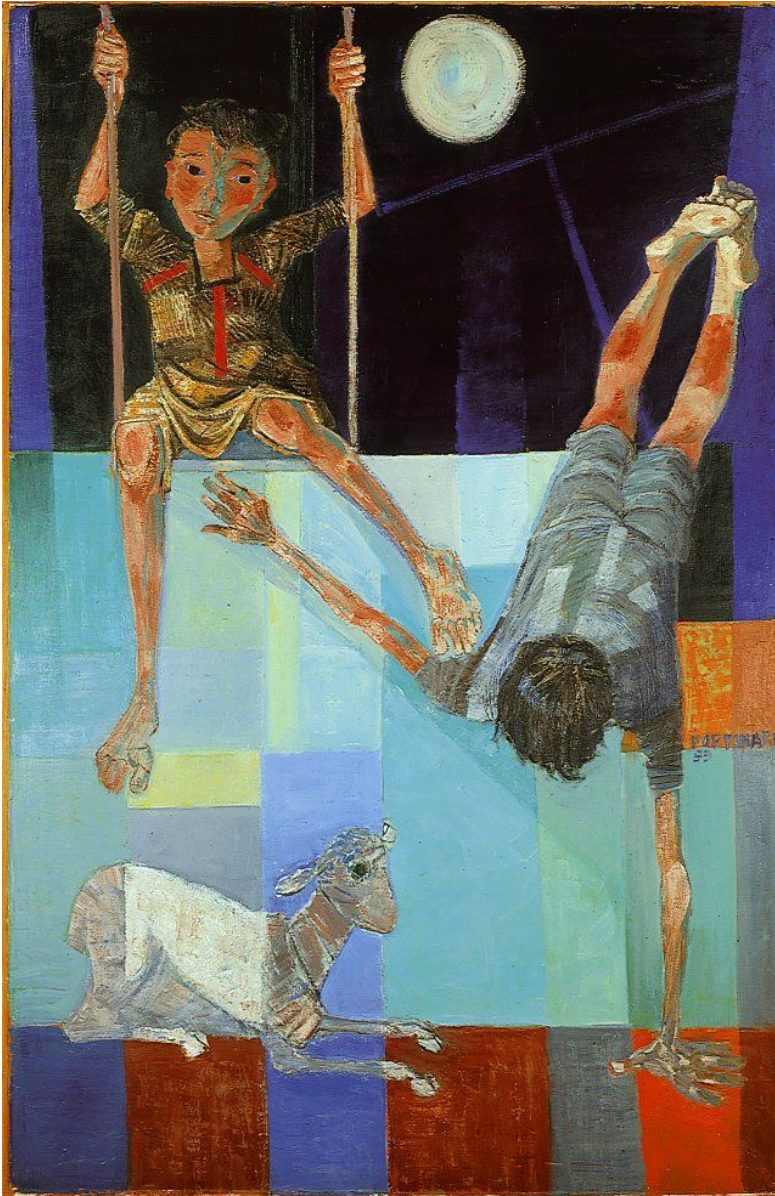
E no último capítulo estarão as considerações finais deste trabalho que, sem dúvida, não são definitivas, pois a linguagem e as interpretações estão sempre em movimento e mudanças. Na seção de anexos serão apresentadas as obras artísticas de Portinari utilizadas nas rodas de conversas para nortear as discussões e movimentar a argumentação

dos sujeitos-alunos, estarão em anexo também, o texto das transcrições dos áudios na íntegra, a partir das quais foram organizados os recortes analisados neste trabalho.

Seguimos para uma apresentação das abordagens contemporâneas sobre o brincar e ressaltamos que o objetivo desta pesquisa não é ir contra o movimento escolar, mas questionar o olhar fechado que, muitas vezes, não valoriza os interesses e direitos das crianças, bem como proporcionar condições de produção discursivas para o sujeito-aluno argumentar sobre o direito infantil de brincar.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO DA INFÂNCIA, DO BRINCAR E DA ARTE NA CULTURA ESCOLAR



Meninos com Carneiro (PORTINARI, 1959)

“Não tínhamos nenhum brinquedo comprado. Fabricamos nossos papagaios, piões, diabólô. A noite de mãos livres e pés ligeiros era: pique, barra-manteiga, cruzado.”

(PORTINARI, 1964)

Neste capítulo será traçado um percurso teórico para contextualizar quais discursos circulam sobre a criança e o brincar, ou seja, quais os sentidos que circulam sobre infância e sobre brincadeiras para entendermos como esses discursos constituem a memória discursiva e o arquivo sobre a temática. Os sentidos são construídos sócio-histórico-ideologicamente e constituem as formações discursivas que circulam em determinado momento histórico. Interessa-nos analisar as formações discursivas contemporâneas que vão determinar o que pode e deve ser dito sobre crianças, brincar e brincadeiras, principalmente, nos documentos oficiais.

Considerando que a língua nunca será exata e fechada em si mesma, que os sentidos se transformam de acordo com as circunstâncias em que são produzidos, não podemos ignorar as transformações e movimentos que envolvem esta pesquisa. Temos, assim, o primeiro apontamento para o deslizamento da classe gramatical da palavra brincar, que, de verbo passa a ser usada, também, como substantivo, devido a um processo de transformação ao longo da história. Com a função de verbo, brincar é visto como uma ação lúdica, mas com a função de substantivo, o brincar torna-se um conceito e sugere uma infinidade de significados que foram construídos ao longo do tempo por meio de estudos e descobertas sobre como o brincar é importante para o desenvolvimento da criança, na infância e no espaço escolar.

De acordo com o materialismo histórico, a infância e o brincar são uma construção social, as formas como esses conceitos são concebidos estão relacionadas com o contexto social e o modo de produção da sociedade. No entanto, o que abordaremos neste capítulo não será apenas para contar uma história cronológica da infância e do brincar, nossa intenção é mostrar o movimento histórico de construção desses sentidos, que ora vão se atualizando, ora sendo esquecidos, ora sendo silenciados, ora sendo retomados de uma outra maneira. Ressaltamos que é muito importante a valorização da memória discursiva para entender os discursos que circulam na sociedade, por meio dos sentidos que podem ser interpretados e analisados, para entender o significado cultural dos elementos e materiais analisados (FOUCAULT, 1997).

Assim como é de extrema relevância a consideração do interdiscurso que é um elemento histórico institucionalizado, tudo que já foi dito por alguém em algum lugar, algo “esquecido”, mas que pode estar no arquivo – campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre dada questão (PÊCHEUX, 2010) –, e a memória como parte do interdiscurso que o sujeito retoma e apresenta em seu discurso. Interdiscurso e memória fazem parte da produção do discurso, ou seja, o que já foi dito afeta o presente contexto

sócio-histórico e ideológico. (PÊCHEUX, 2014).

Os discursos só são produzidos porque existe algo que já foi falado antes (já-lá), em algum lugar. Estamos nos referindo à memória, que é tudo aquilo que já foi falado, anteriormente, pelos sujeitos da história. Segundo Pêcheux, o interdiscurso é um elemento histórico, tudo que já foi dito, já a memória é apenas uma parte do interdiscurso que o sujeito atualiza e apresenta em seu discurso, porém,

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Assim como, a memória não é homogênea, a linguagem também não é, e os sujeitos, para a Análise do Discurso, atualizam a memória discursiva, que vai constituindo o intradiscurso. Porém a memória é suscetível ao esquecimento, o esquecimento nº1 refere-se ao que já foi dito por alguém em algum lugar, o esquecimento nº2 significa que ao falar algo deixamos de dizer de outra forma. Pêcheux (2014) com base nos conceitos de Lacan elabora o conceito de memória e considera a memória como condição de produção do discurso.

Com base em alguns teóricos, tais como Ariès (1981), Postman (1999), Charlot (1979) e Vigotski (2004; 2009) e pelo acesso ao arquivo, faremos uma contextualização. Por meio de um diálogo entre os vários efeitos de sentidos nos discursos desses autores que teorizaram sobre a infância e o brincar no desenvolvimento infantil ao longo do tempo, podemos interpretar como essas teorias produzem significado hoje, ressaltando que essa não é uma escrita inaugural sobre o tema, mas uma escrita que pretende discursivizar a infância, o brincar e como isso constituiu o sujeito historicamente.

Uma concepção de infância possui significações sócio-histórico-ideológicas. Estas significações dependem do tempo histórico e da forma como a sociedade está organizada (CHARLOT, 1979). Nossa pesquisa será fundamentada na concepção de infância segundo o materialismo histórico e com base na concepção do brincar para a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2004), sendo que consideraremos como condição de produção o sujeito-aluno em desenvolvimento por meio da interação e interlocução com os seus pares ao discursivizar sobre as obras de Portinari, que retratam o brincar e as brincadeiras.

1 | A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DO BRINCAR

No contexto da Idade Média, Ariès (1981) define que o conceito de infância apareceu no século XIII, mas a infância não era valorizada enquanto fase de vida, visto que as crianças eram tratadas como pequenos adultos; o que diferia essa fase da fase adulta era

a necessidade de auxílio para os cuidados e para aprendizagem da fala. Ariès (1981) cita, também, que essa era a idade dos brinquedos (pião, bonecas, cavalinho de pau).

Para Postman (2005), desde a antiguidade havia a ideia da necessidade de proteção e de cuidados com as crianças e que essa fase era distante da fase adulta; porém, no período da idade média ocorreu o desaparecimento da infância, assim como Ariès também registrou a não valorização desta fase da vida. Nesse período não havia escolas, os ensinamentos eram designados às famílias ou à igreja. Com o surgimento da filosofia iluminista, o olhar para a infância começou a mudar, pois surgiram várias filosofias que tratavam sobre diferentes concepções de infância a forma como educar as crianças. Com o advento da tipografia (1430 – Século XV), conseqüentemente com a escrita impressa, a comunicação e a informação passaram a ter maior alcance, ou seja, com a mudança de culturas mudam-se também a visão e os conceitos de infância, pois a infância, como qualquer outro conceito ou representação, é uma construção social.

Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização europeia reinventou as escolas. E ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade. (POSTMAN, 1999, p. 50).

Com o aparecimento do telégrafo (1837/1844) e, por consequência, o surgimento da televisão (1920), temos, novamente, o desaparecimento da infância. As crianças voltam a ser pequenos adultos que assistem à televisão e recebem informações da mesma forma que os adultos recebem; logo, a infância se modifica novamente. Desse modo, para Postman (1999), na modernidade a infância volta a desaparecer, pois as ações das crianças se assemelham às dos adultos.

Em meio à tecnologia dos eletrônicos, no século XXI, a infância também passa a ter novos sentidos. A nosso ver, a infância contemporânea se assemelha à infância definida por Ariès (1981), na Idade Média e, por Postman (1999), na modernidade, em que a criança repete comportamentos de um adulto por utilizar aparelhos eletrônicos, como celulares, para utilizar redes sociais e conseqüentemente acessar os mesmos conteúdos que os adultos. Isso acontece de acordo com a posição social que a criança ocupa, conforme elucidaremos sobre uma infância que é influenciada e se identifica com a ideologia dominante e troca o brinquedo pela tecnologia dos eletrônicos. Esse, então, passa a ser um novo sentido de brincadeira, talvez o dominante, afirmamos isso pelo “fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia.” (ORLANDI, 2005, p. 32).

As significações dependem do tempo histórico e da forma como a sociedade está organizada (CHARLOT, 1979). Dialogando com Bernard Charlot (idem) em “A mistificação pedagógica” consideramos que a criança é um ser em desenvolvimento que depende do

adulto, característica esta que se encontra em todas as classes sociais, mesmo que com relações diversas. Porém a criança não é um ser abstrato e homogêneo, além disso não há uma concepção universal de infância em um mundo em que existem desigualdades sociais, luta de classes, racismo, pobreza, tráfico de drogas, falta de saneamento, doenças crônicas, falta de alimentação básica, problemas familiares, diferentes valores em cada família e, conseqüentemente, diferentes infâncias.

A criança não tem, em si, um valor unívoco e não existe um tipo em si e universalmente ideal de relação entre a criança e o adulto. É simplesmente aberrante falar, no abstrato, da criança e de suas relações com o adulto, esquecendo que se trata ora desse ser que grita e corre por toda parte enquanto o trabalhador durma, à noite, ora desse ser cuja ingenuidade depende de uma concorrência financeira e comercial impiedosa. (CHARLOT, 1979, p. 134)

Esse discurso de Charlot (1979) sobre as diferentes relações entre adulto e criança na sociedade nos direciona ao conceito de luta de classes definido por Pêcheux (2014), conceito fundamental para a Análise do Discurso, que será mobilizado nesta pesquisa, juntamente com o conceito de condições de produção, que constitui a instância verbal de produção do discurso, e englobam o contexto sócio-histórico, os interlocutores, o lugar social que eles ocupam para produzir o discurso, a imagem que fazem de si, do outro e do referente envolvidos na produção do discurso. No caso desta pesquisa, buscamos compreender como os interlocutores (pesquisadora e sujeitos-alunos da pesquisa) constroem sentidos sobre o brincar, a partir de um dado lugar, qual seja, a escola, sendo que há um contexto mais amplo, constituído por uma luta de classes (relações sociais competitivas), no qual essa instituição e os interlocutores se inserem, e isso interfere no que pode e deve ser dito sobre o objeto discursivo, além de interferir no que não será dito e será ocultado pelos sujeitos. As relações de poder (lutas de classes) existem, pois na sociedade capitalista existe a ideologia autoritária e meritocrática, que dissemina que alguns grupos da sociedade são superiores a outros grupos, envolvendo disputa de poder financeiro e político, os grupos que possuem maior poder financeiro e político dominam os grupos que possuem menos, mesmo com direitos iguais garantidos por lei. (ALTHUSSER, 1985)

Estas relações de poder em uma sociedade capitalista dividida em classes sociais diferentes, em que uma classe social domina outra, influenciam de forma sócio-histórico-ideológica a infância e define qual posição social que a criança ocupa na sociedade. A criança é um ser heterogêneo, assim como o conceito de infância, isso devido à multiplicidade de sentidos e à incompletude que não nos fornece um modelo pronto. “O estado incompleto da criança é, ao mesmo tempo, promessa de perfeição e imperfeição atual.” (CHARLOT, 1979, p. 103). E nem queremos um modelo pronto, visto que, para a Análise do Discurso, a incompletude é constitutiva do sujeito e da linguagem, ambos são influenciados pela

ideologia, sendo assim, a história da infância é constantemente ressignificada. “Por isso dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados.” (ORLANDI, 2005, p. 37).

Em meados do século XX, o Brasil passou por muitas transformações, dentre elas, a ampliação da educação para a população. Inicia-se nesse período a preocupação com a infância, pois com o avanço dos estudos sobre o desenvolvimento infantil surge a necessidade de uma instituição especializada com foco no desenvolvimento das aprendizagens. Estudos da área educacional, da filosofia e da psicologia contribuíram para esse avanço. Um exemplo são os estudos da psicóloga Helena Antipoff (2002), que, por meio de uma pesquisa sobre as preferências dos sujeitos na infância, constatou que a maioria mencionou algum brinquedo ou brincadeira. Sabendo do interesse maior dos sujeitos na infância, alguns pesquisadores passaram a estudar a questão e descobriram que a aprendizagem é mais eficiente quando valoriza os interesses dos sujeitos, seguiremos para algumas significações sobre o brincar.

Na origem do latim, a palavra brincar originou de “*vinculum*”, que significa laço ou algema, e é derivada do verbo em latim “*vincire*”, que significa prender, seduzir ou encantar. Hoje a palavra brincar tem o sinônimo de divertir-se. Na origem do germânico, brincar originou de “*blinkan*” que significa brilhar. Recorrer à matriz antiga da palavra nos leva a entender as transformações dos sentidos das palavras e como esses sentidos foram constituídos socialmente, pois a intenção aqui não é definir apenas um significado como correto e a existência de um sentido único, mas a exploração dos diversos sentidos possíveis e como houve atualização ou apagamento de alguns sentidos ao longo da história.

Nesta pesquisa abordamos a concepção do brincar com base na teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2004), sendo que consideramos como condição de produção o sujeito-aluno em desenvolvimento por meio da interação e interlocução com os seus pares na escola ao discursivizar sobre as obras de Portinari, que retratam o brincar e as brincadeiras.

Assim como na etimologia da palavra brincar há diversos sentidos, na visão dos teóricos que discursivizaram sobre o brincar, também não circula apenas um sentido único, ou seja, há um pluralismo conceitual sobre a temática. Muitos teóricos utilizaram o brincar como temática de suas pesquisas, porém neste trabalho recorreremos às contribuições de Vigotski (2004) que, dadas as diferenças, assim como, Pêcheux (2014) concebe o sujeito como sócio-histórico.

No discurso da Psicologia Histórico-cultural, Vigotski (2004) estudou sobre o desenvolvimento humano inserido em um meio social e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Com base nos conceitos de Vigotski, por meio da interação entre os sujeitos é possível a mobilização de novas aprendizagens, ou seja, o brincar por possibilitar a interação e o contato com situações desafiadoras é uma atividade que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente,

a aprendizagem. Na brincadeira e diante de uma situação que promove a imaginação, a criança encontra-se em uma zona de desenvolvimento proximal, por meio das ações, durante a atividade, a criança pode chegar à zona de desenvolvimento real quando ela conquista saberes sobre a ação realizada.

Por meio da interação social, a criança também adquire experiências que, segundo Vigotski (2009), por meio delas e das memórias é que acontece o processo de criação e imaginação na infância, entendida por ele como atividade historicamente constitutiva do homem que se desenvolve no social. Em “A formação social da mente”, o autor russo analisa que a brincadeira é uma forma de expressar a imaginação e a criação, é quando a criança incorpora as práticas e os papéis dos adultos em suas posições sociais.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2009, p. 17)

O cérebro da criança está em formação, pois a criança está no processo de desenvolvimento, ou seja, no exercício constante do pensar, do criar, da curiosidade, do desejo por alguma coisa e esse desejo pode ser demonstrado em uma brincadeira (faz-de-conta). Vigotski (2009) valoriza o caráter criativo da brincadeira no desenvolvimento infantil, por isso o seu papel fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A brincadeira de faz-de-conta é uma situação imaginária, envolve regras específicas e “o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado.” (OLIVEIRA, 1997, p. 67)

Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem, a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (OLIVEIRA, 1997, p. 67)

Visto o que foi exposto e como essa teoria contribuiu para a construção dos discursos sobre o desenvolvimento infantil e a importância do brincar nessa fase da vida, entendemos que é inquestionável o direito de brincar no desenvolvimento da criança, inclusive na escola; todavia, esse direito ainda não é considerado como atividade pedagógica fundamental, sendo valorizadas apenas atividades tradicionais com foco na alfabetização, conforme observamos em nossas experiências no contexto escolar.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, toda a trajetória escolar é marcada pelo cumprimento de conteúdos e provas, ficando a aula de educação física, uma vez por

semana, o mais próximo do que estamos entendendo por brincar e que está na estrutura curricular para essa etapa. Os conteúdos das áreas do conhecimento ocupam o lugar principal na escola e o brincar sempre é ignorado ou tratado como não importante. Dessa forma, no contexto escolar na sociedade capitalista que vivemos, a criança vive a infância sendo privada de ter seu desenvolvimento por meio de brincadeiras e experiências que lhe possibilitem a aprendizagem e o amadurecimento do comportamento.

Por meio desta pesquisa foi possível analisar como o brincar está presente nos anos iniciais da escolarização, pensar no espaço escolar, como este é configurado e se há espaços livres para o brincar. Brincar este que possibilita, além do desenvolvimento, o contato com a imaginação e criatividade, fundamentais para o sujeito trabalhar com a polissemia e os múltiplos sentidos, conceitos estimados para a Análise do Discurso que valoriza a interpretação e as significações em constante movimento. Analisamos também como o sujeito-aluno e sujeito-criança envolvem-se com o brincar nos momentos vivenciados no contexto escolar e ao mesmo tempo em conflito com o ensino tradicional¹ de reprodução da paráfrase.

Afirmamos então, que a criança que possui a oportunidade de brincar tem condições de se colocar, mesmo que imaginariamente, em situações que fogem do cotidiano, movimentando a imaginação e a criatividade, conseqüentemente os múltiplos sentidos da linguagem. Considerando que há situações nas quais sujeitos-crianças a depender de sua posição e classe social são impossibilitadas de vivenciar o brincar, visto que “a representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem. Mas a oposição entre os ideais e os tabus sociais é metamorfoseada em contradições inerentes à natureza da criança.” (CHARLOT, 1979, p. 134). A interação, interlocução e as vivências com seus pares podem ser tolhidas tanto no contexto social, familiar, quanto no contexto escolar.

Entramos agora na questão crítica de nossa pesquisa, ou seja, a (des)valorização do brincar no contexto escolar, que acontece principalmente pela falta de financiamento e recursos para a Educação. Sendo a infância uma construção social, uma fase da vida que é influenciada pelo contexto econômico, histórico e cultural, a escola também é uma construção social e o serviço prestado na escola precisa considerar a importância do desenvolvimento infantil, mas não é isso que acontece na realidade. Há um baixo investimento na educação pública no Brasil, pois este é um serviço que não é muito valorizado ainda, mas existe uma força de ativistas pela educação que lutam por melhoras, por isso é um processo de luta por direitos, por mudanças e conquistas, **e, esperamos que nosso trabalho traga contribuições para essa luta.**

1 Nossa definição de ensino tradicional é um ensino que impõe atividades escolares padronizadas, normalmente em folhas impressas ou livros didáticos, que valorizam um sentido único que deve ser preenchido pelos alunos, para reproduzir a paráfrase, sem considerar o contexto, a interação e o letramento.

2 | A (DES)VALORIZAÇÃO DO BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR

Haja vista que, a precariedade e a desigualdade marcam o percurso histórico no contexto escolar principalmente por causa das relações de poder da sociedade capitalista. Esse baixo investimento na educação pública tem impacto, sobretudo, na qualidade do atendimento prestado. Conforme análises realizadas por Rosemberg (2001) toda a precarização e falta de financiamento vão refletir na criança, no ensino e no desenvolvimento; além disso, as Políticas Públicas voltadas para educação não consideram as necessidades reais dos sujeitos que precisam desse serviço. Muitas vozes são silenciadas nesse processo, pois não são consideradas as reais necessidades das crianças, das famílias, dos professores e profissionais que estão envolvidos na prestação e utilização dos serviços da educação pública.

Nesse contexto, no Brasil, ainda há uma defesa de modelos educacionais de baixo custo para a educação e esses modelos são dominados pelas empresas, devido à luta de classes, como já mencionado anteriormente, os grupos que possuem maior poder financeiro e político em uma sociedade neoliberal capitalista dominam os grupos que possuem menos poder. O país deveria arcar com os custos totais em educação pública de qualidade, mas há a transferência desse dever para outras instâncias (Organismos financeiros multilaterais). Essa educação financiada por outras instâncias não favorecem as crianças, as famílias, os professores e os profissionais envolvidos na Educação Infantil. Devido às relações desiguais de poder essa lógica de mercado somente favorece a ideologia neoliberal capitalista. Os organismos financeiros multilaterais, como o Banco Mundial, e as agências multilaterais, como a Unesco defendem a lógica de mercado, com o baixo investimento em educação e, conseqüentemente, a precarização do ensino, que visa à formação de um sujeito produtivo para o mundo do mercado. No entanto, a educação vai além disso, ela é extremamente importante, não para fins de mercado, mas, para o desenvolvimento de um sujeito crítico de direitos e que argumente sobre seus direitos.

A teoria do capital social sustenta grande parte da atenção recente do Banco Mundial ao tema do bem-estar social: aumentar o capital social de uma pessoa, sua capacidade de vincular-se a redes sociais e compartilhar riscos levaria a maior competitividade e produtividade (IDS, 2000). As metáforas econômicas e tecnocráticas da teoria do capital social são usadas para explicar e justificar o interesse do Banco Mundial pelas crianças e pela infância. Para o Banco, o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o “capital humano” do futuro. (PENN, 2002, p. 12-13)

Visto que o significado da infância muda de acordo com o sistema produtivo, os estudos de Helen Penn asseveram que a criança pequena, de acordo com a lógica de mercado, é considerada “como capital humano, muito distante de uma concepção da criança como sujeito de direitos.” (PENN, 2002, p. 21)

Vemos que a falta de Políticas Públicas que garantem o direito a uma educação

pública de qualidade somente amplia a desigualdade social. E o discurso meritocrático que circula na sociedade, reflexo das relações de poder, entrega a responsabilidade da educação para os sujeitos-crianças que são constituídos pela sociedade, pela família e pela escola.

Em um universo em que a educação é vista como um meio para formar sujeitos produtivos para o mercado de trabalho e que a qualidade não é prioridade, esse modelo capitalista que influencia os sistemas de ensino também visa a silenciar mais ainda os sujeitos-escolares, com o medo de que sujeitos-alunos percebam o prejuízo que a precarização do ensino pode causar. Sendo assim, é mais cômodo para o país que a culpa caia sobre o **sujeito-aluno, inculcando-se nele, pelo efeito da ideologia, a responsabilidade pelo seu desenvolvimento, deixando-se, dessa maneira, de ser dever do Estado** garantir o direito à Educação por meio de uma educação pública de qualidade, omissão do poder público em propiciar as condições necessárias para isso.

Esse mau investimento na Educação Infantil pública no Brasil, reflete nos anos futuros e apenas intensifica os níveis de desigualdade do país, sempre investindo pouco nas camadas baixas e mais pobres, desconsiderando a real necessidade das crianças e famílias que precisam da escola pública, e, conseqüentemente, desvalorizando o professor.

Como não é nada fácil permanecer quatro horas nas salas de aulas sem dominar a ferramenta básica do ensino, “moscando” na solidão de quem já se sabe excluído, elas (as crianças) se juntam em grupos – como constituem a maioria, dominam o professor, a sala de aula, o pátio, a escola, o bairro e a cidade. O barato sai muito caro! (BELINTANE, 2018, p. 211)

Essa reflexão muito significativa, pois o pouco investimento em educação pode causar muitos prejuízos, principalmente, para os sujeitos-crianças, que, por não terem garantido o mínimo necessário para desenvolver suas aprendizagens acabam excluídos do sistema de ensino e carregam consigo a culpa por não conseguirem acompanhar os estudos.

Consideramos que, se não existir investimento, valorização dos interesses das crianças, valorização das necessidades das famílias e valorização do professor não haverá educação de qualidade. Por isso é necessário desnaturalizar o discurso dominante sobre o financiamento da educação pública, no sentido de não aceitar o pouco investimento que é destinado para a educação e lutar por Políticas Públicas que valorizem a importância de um ensino público de qualidade para o desenvolvimento da infância.

Há também a necessidade de desnaturalizar o discurso dominante apoiado no ensino tradicional que se baseia no controle dos movimentos das crianças na escola e na transmissão de conteúdos prontos, que não valoriza o letramento, o pensamento reflexivo e novas formas de atividades para desenvolver a aprendizagem e o acesso da criança ao conhecimento. No entanto, com as mudanças na cultura escolar, como por exemplo, com o

advento da tecnologia no ensino, tanto por meio de aulas de informática nas escolas, como também com o uso de eletrônicos no ambiente familiar é necessário modificar esse formato de ensino, valorizando-se atividades que quebrem com estereótipos tradicionais e passem, portanto, a considerar e promover o letramento e o pensamento reflexivo no processo de aprendizagem, como afirma Tfouni (2006) sobre a importância do letramento ao mencionar a teoria histórico-cultural de Vigotski que,

representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc. (TFOUNI, 2006, p. 21)

Faz-se necessário repensar uma educação de qualidade que valorize o letramento, tendo o brincar presente no ambiente escolar, pois nossa concepção sobre o brincar, especialmente no contexto escolar, caminha na direção do desenvolvimento e é educativo na medida em que possibilita ao sujeito participar de atividades de interação, por meio da brincadeira de faz-de-conta, que envolve regras que possibilitam o desenvolvimento da imaginação e criatividade, pois na infância, a criança se constitui como sujeito por meio das múltiplas linguagens, como por exemplo, linguagem corporal, linguagem artística, linguagem oral, linguagem visual, linguagem facial, linguagem escrita, dentre outras.

A complexidade do pensamento infantil é expressa nas atividades produzidas pelas crianças, sempre muito valiosas e cheias de significados. Vale destacar que a aprendizagem ocorre permeada por diversas linguagens, concepção que, de acordo com a Análise do Discurso “restitui ao fato de linguagem sua complexidade e sua multiplicidade (aceita a existência de diferentes linguagens) e busca explicitar os caracteres que o definem em sua especificidade, procurando entender o seu funcionamento.” (ORLANDI, 1995, p. 35)

Então os efeitos do verbal e do não verbal, conforme explicita Orlandi (1995), podem favorecer o trabalho por meio da polissemia, sendo que atividades que favorecem a interpretação dos múltiplos sentidos são atividades que favorecem o letramento. Assim como, atividades de brincadeiras e jogos com regras que possibilitam o desenvolvimento das crianças, sendo que o brincar está muito além do prazer,

[...] como uma iniciativa de procurar resolver, imediatamente, necessidades suas, o que nem sempre acontece, dado modo como se estrutura a própria atividade (...) É no jogo as relações da criança com os adultos e com as outras crianças, dado o lugar social que ocupa na rede cultural que a envolve, que emerge, evolui e se transforma a brincadeira infantil do faz-de-conta, dando lugar ao jogo com regras em que há a supremacia da palavra. (TUNES & TUNES, 2001, p. 84-85).

No período que compreende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a criança está em pleno desenvolvimento da compreensão, aquisição de linguagem e do pensamento

generalizante (agrupamentos de ideias e conceitos). Nessa fase, as brincadeiras de faz-de-conta se fazem mais presentes, então, as crianças começam a entender o modo como os objetos funcionam e a relação dos adultos com os objetos e com as pessoas. Por isso, a importância das brincadeiras e suas regras, que amadurecem o comportamento, auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem, por meio do pensamento e da linguagem. Oliveira afirma que,

[...] são justamente as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para a sua idade. [...] Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças. (OLIVEIRA, 1997, p. 67)

Sendo assim, as atividades devem ser organizadas visando a favorecer brincadeiras com movimentos, que devem estar presentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois promovem a adequação das exigências e propostas às possibilidades psicomotoras das crianças: o desenvolvimento da postura e atenção, da autonomia, e dos aspectos cognitivos e afetivos, de forma integrada. Jogos com movimentos e regras tornam-se mais complexos na infância, pois há a ampliação dos jogos simbólicos coletivos. Martins afirma que,

[...] esses jogos exercem grande influência em todas as facetas do desenvolvimento, pois, neles também se formam níveis mais elevados de percepção, memória, imaginação, processos psicomotores, processos verbais, elaboração de ideias e de sentimentos etc., auxiliando a passagem do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas do pensamento, premissa básica da complexa aprendizagem sistematizada. Entende-se então que a escola precisa organizar atividades que favoreçam uma variedade de opções para que a criança possa escolher, sinta-se motivada e interessada a participar das atividades propostas. (MARTINS, 2007, p. 74)

Para isso, a organização do tempo e do espaço, e das situações de aprendizagem, contando com ambientes preparados com materiais diversos, jogos, brinquedos, de forma que a criança se sinta convidada a interagir e a brincar, são boas opções para favorecer a aprendizagem. Por meio de uma educação de qualidade promover interações sociais, atendendo às individualidades e contribuindo para o atendimento das crianças.

Vale ressaltar que uma educação de qualidade deve considerar as diversidades presentes em sala de aula e atender aos princípios de uma aprendizagem significativa, para proporcionar o desenvolvimento infantil. Porém, o aumento de um ano no Ensino Fundamental, de acordo com a Lei 11.114 (BRASIL, 2005), modifica o funcionamento da escola, o que pode ocasionar a retirada de atividades que envolvam brincadeiras e o

aumento de atividades que envolvam conteúdos, pois aos seis anos a criança estaria no primeiro ano, que tem como foco a alfabetização.

Com a nova lei, o objetivo seria garantir aos alunos maior tempo na escola, mas será que esse tempo é utilizado da melhor maneira para o desenvolvimento dos alunos, considerando que nessa faixa etária a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança? Tendo essa questão como norteadora, neste trabalho analisamos os discursos dos sujeitos-alunos sobre como o brincar e as brincadeiras estão presentes, ou não, nos Anos Iniciais da Educação Básica. Essa questão é relevante, pois conforme afirma Correa, que “os maiores desafios que se impõem neste momento dizem respeito ao direito das crianças de brincarem, mas, também, de aprenderem. É fundamental que se supere, pois, a oposição entre o brincar e o aprender nessa faixa etária.” (CORREA, 2010, p. 15).

O brincar é um direito garantido por lei; porém, não vemos esta atividade com tanta frequência nas rotinas escolares da Educação Básica, assim como está nos documentos oficiais (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente e BNCC – Base Nacional Comum Curricular).

A LDB, lei que estabelece as diretrizes e bases para a educação – Lei 9.394 – garante o direito por uma educação de qualidade. Entende-se que uma educação de qualidade envolva os direitos básicos para a Educação Básica, o brincar como atividade presente na infância que precisa ser praticada com qualidade nos anos iniciais da Educação Básica. O direito ao brincar também é garantido pela Lei 8.069, ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, que é o direito de poder brincar, garantido no artigo 16, inciso IV.

Na proposta da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017) a criança é considerada como um sujeito sócio-histórico de direitos, que por meio de suas relações interpessoais nas suas práticas cotidianas constrói sua identidade, brinca, aprende, imagina, experimenta, deseja, questiona e constrói sentidos sobre o meio social em que vive.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. (BNCC, 2017, p. 58)

O documento menciona também que as crianças precisam aprender a serem resilientes, porém este discurso da BNCC indicia as relações de poder da sociedade neoliberal capitalista, que não valoriza o principal objetivo do desenvolvimento na

infância que é a aprendizagem do sujeito por meio de interação e brincadeiras, mas uma “aprendizagem” financiada pela lógica do capitalismo empresarial (instituições que detêm o poder financeiro e político, como o Banco Mundial), que não é adequada para o processo de desenvolvimento infantil, ou seja, uma aprendizagem que é imposta por pedagogias tradicionais e por instrumentos de avaliações que estabelecem planos e metas.

Conforme a crítica de Correa (2019), as relações de poder na sociedade neoliberal capitalista atuam fazendo com que o sujeito se conforme com a situação com que lhe é imposta.

Em tempos de acirramento das desigualdades, o campo parece mais livre para que tal pedagogia retome fôlego nas propostas educacionais, aprofundando de modo ainda mais explícito seus objetivos reais: no capitalismo precisamos forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e, agora, resilientes. Ou seja, que consigam aceitar pacificamente os custos da desigualdade, e da pobreza extrema em alguns casos, sem colocar em risco a hegemonia do grande capital. (CORREA, 2019, p. 100)

Então, na Base Nacional Comum Curricular, há um discurso que comprova a existência do direito ao brincar nos documentos oficiais; no entanto, esse direito da criança é tolhido na escola. Como o discurso é uma ação de sujeitos, então é possível identificar a ideologia que o captura, de acordo com a Análise do Discurso pêcheuxiana, pois a formação discursiva vai materializar a formação ideológica do sujeito e toda formação discursiva é influenciada por uma ideologia em determinado período histórico.

A formação discursiva refere-se ao que se pode dizer somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas; trata-se da possibilidade de explicitar como cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição e como as estratégias que o engendram derivam de um mesmo jogo de relações, como um dizer tem espaço em um lugar e em uma época específica. (FERNANDES, 2008, p. 48-49)

Com base nisso, podemos dizer que a formação discursiva dominante nos documentos oficiais comprova o direito ao brincar, mas a vivência e experiência no contexto escolar evidenciam uma desconsideração das várias possibilidades de letramento e a multidisciplinaridade na infância, para considerar apenas a transmissão de conteúdos das áreas do conhecimento, marcando-se, desse modo, a oposição entre o brincar e o aprender. Existe uma formação discursiva dominante em nossa sociedade sobre a pedagogia tradicional, em que a aprendizagem e o desenvolvimento apenas ocorrem por meio de atividades pedagógicas direcionadas, culminando outros tipos de atividades de ensino não tradicionais.

A partir da perspectiva discursiva, possibilitar o brincar significa possibilitar o jogo com os sentidos e significados, o jogo com os objetos, o jogo com as palavras, o

jogo com a criatividade, o jogo com a imaginação e isso implica o trabalho com a polissemia (vários sentidos) que, de acordo com a Análise do Discurso, é a exploração dos sentidos e não a valorização de um sentido único (paráfrase). Todavia, a concepção de linguagem e de infância presentes na formação discursiva dominante não leva em conta o sujeito, o discurso, a língua, a história e a ideologia, noções tão caras à Análise do Discurso, conforme veremos no segundo capítulo.

3 | A CONCEPÇÃO DE ARTE NA/PARA INFÂNCIA E NO CONTEXTO ESCOLAR

A arte pode ser uma aliada no processo de ensino e aprendizagem, assim como o brincar e as diversas linguagens envolvidas (linguagem corporal, linguagem artística, linguagem oral, linguagem visual, linguagem facial, linguagem escrita, dentre outras); retomando nossa hipótese, na qual os sujeitos-alunos da pesquisa, em contato com as obras artísticas de Candido Portinari que retratam o brincar, construam sentidos sobre as pinturas e brincadeiras pelo viés da argumentação. **Possibilitar o contato com a arte na infância, conforme estamos defendendo, e, fundamentadas na Análise do Discurso, significa possibilitar o jogo com os sentidos e significados, o jogo com a criatividade, a imaginação e isso implica o trabalho com a polissemia (vários sentidos).**

Valorizar o potencial da arte é enaltecer a produção artística e cultural humana para suscitar trocas dialógicas entre sujeitos. “A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente.” (FISCHER, 1973, p. 20)

Ernst Fischer (1973) discursiviza sobre a necessidade da arte na vida humana, sendo ela uma produção cultural humana sócio-histórico-ideológica, concepção de arte que adotamos nesta pesquisa, que valoriza a relação humana com a arte fundamentada no materialismo histórico. Os sujeitos-alunos estarão em contato com as obras de Portinari, que retratam o brincar e as brincadeiras, brincar este que não é o mesmo que os sujeitos-alunos vivenciam na escola, portanto, entendemos que será possível para os sujeitos-alunos circularem entre os vários sentidos sobre a temática.

Consideramos uma concepção de infância que não despreza as significações sócio-histórico-ideológicas, que são determinadas pelo tempo histórico e pela forma como a sociedade está organizada (CHARLOT, 1979); e a concepção do brincar para a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2004). Sendo assim, “É possível dizer, então, que arte, são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia.” (COLI, 1995, p. 8).

Como a base teórica desta pesquisa considera o sujeito histórico, a concepção de arte defendida aqui considera a arte como produção cultural humana, sendo essa produção

humana capaz de despertar os múltiplos sentidos entre os sujeitos em contato com a arte, além disso, a importância em valorizar o caráter permanente da arte e a variedade de linguagens, sendo que as pinturas, desenhos e imagens também são uma forma de linguagem e possibilitam a interpretação dos múltiplos sentidos.

Os efeitos de sentidos da arte estão em ser passíveis de interpretações em diferentes culturas e momentos históricos, “o que importa é que Marx enxergou que, na arte historicamente condicionada por um estágio social não desenvolvido, perdurava um *momento de humanidade*; e nisso Marx reconheceu o poder da arte de se sobrepor ao momento histórico e exercer um fascínio permanente.” (FISCHER, 1973, p. 17, itálico do autor)

A arte possibilita o contato com a ambiguidade, a equivocidade, a polissemia, ou seja, não é possível significar o brincar com apenas um sentido, deixar de considerar a ambiguidade da linguagem e que os sentidos são construídos de acordo com as circunstâncias em que são empregados pelos sujeitos e de acordo com a experiência de cada um.

Além do seu valor expressivo intrínseco, a arte também pode ser considerada como um dos modos possíveis que o ser humano possui de significar o mundo. Assim como as ciências ou a religião, a arte cria suas próprias maneiras de atribuir sentido às coisas e às experiências vividas. A principal diferença é que, enquanto aquelas se utilizam sobretudo (mas não só) da linguagem verbal, a arte usa sons, cores, formas e movimentos, os quais são estruturados segundo determinados princípios de organização e que variam no tempo e no espaço (ou na história e nas diversas culturas). [...] Podemos dizer, então, que a arte é polissêmica por natureza, a multiplicidade de significações que ela engendra é uma de suas mais importantes especificidades em relação a outras formas de produção cultural. (STRAZZACAPPA; SCHROEDER; SCHROEDER, 2005, p. 77)

O efeito polissêmico da arte dialoga com a Análise do Discurso, em que nem tudo se interpreta do mesmo jeito, não há um efeito linear na interpretação nem na linguagem verbal e nem na linguagem não-verbal. O verbal não deveria apagar o não-verbal, pois textos não-verbais constituem-se também como práticas discursivas, sendo a linguagem artística passível, **como toda manifestação de linguagem**, de instabilidade, opacidade, dispersão dos sentidos.

Pela constituição sócio-histórica do sujeito e dos efeitos de sentidos dos discursos, inclusive o discurso da arte, consideramos como condição de produção o sujeito-aluno em desenvolvimento por meio da interação e interlocução com os seus pares na escola ao discursivizar sobre as obras de Portinari, que retratam o brincar e as brincadeiras. Sendo que, o brincar representado nas obras de Portinari, que utilizamos nesta pesquisa, não é o mesmo brincar que os sujeitos-crianças vivenciam na escola, são sentidos diferentes que circulam e ressignificam a partir de seus interlocutores. Em contato com as obras de arte de

Portinari os sujeitos-alunos serão lançados a interpretar e a produzir sentidos **que sempre podem ser outros, ou seja, podem ser diferentes** dos sentidos interpretados em outro momento sócio-histórico-ideológico por sujeitos que ocupam posições discursivas diferentes.

Não é que há sentidos que não se possa significar. Há, sim, uma necessidade do sentido que só significa pelo silêncio, e não por palavras. Pois bem, há uma necessidade no sentido, em sua materialidade, que só significa por exemplo na música, ou na pintura etc. Não se é pintor, músico, literato, indiferentemente. São diferentes relações com os sentidos que se instalam. São diferentes posições do sujeito, são diferentes sentidos que se produzem. (ORLANDI, 1995, p. 40)

Os diferentes sentidos são produzidos por sujeitos constituídos sócio-historicamente, sendo a **memória discursiva também sócio-histórica e uma condição de produção dos sentidos**. É de extrema relevância a valorização da memória como fonte para entender o discurso e como ele se constitui, por meio dos sentidos que podem ser interpretados, assim como analisar os discursos, de acordo com Foucault (1966), para entender o significado cultural de todos os elementos e materiais analisados, esse discurso pode ser verbal ou não-verbal (obra de arte - imagem).

Com os pressupostos da Análise do Discurso que veiculam o discurso não-verbal como algo extremamente importante para a circulação de alguns sentidos, pois consideramos a arte como construção social, **temos a obra de arte como discurso que se constrói a partir do interdiscurso**, interlocutor entre os sujeitos, a obra de arte constitui-se como os sentidos construídos historicamente (interdiscurso – já-lá), segundo Pêcheux (2014), então a obra de arte possibilita o questionamento, o contato com os múltiplos sentidos, por provocar curiosidade e despertar a imaginação, pois sempre há o lado oculto, obscuro e não visto da obra de arte, que requer análise e interpretação.

Por todos estes motivos mencionados acima entrelaçaremos o brincar, a infância e a arte em uma rede de interpretações e significações. A infância é uma fase da vida em que o cérebro da criança está em formação, pois o desenvolvimento faz parte do ciclo vital humano, o brincar e a arte favorecem a imaginação humana, ou seja, o exercício constante do pensar, do criar, da curiosidade, do desejo por alguma coisa que conseqüentemente favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerada por Vigotski (2009) uma “forma mais complexa de atividade psíquica”. Então, nesse sentido, que Vigotski valoriza a imaginação e a criatividade como centrais no desenvolvimento infantil.

Toda atividade do homem tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores de sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. (VIGOTSKI, 2009, p. 14)

Por meio da interação social na infância, a criança adquire experiências por meio das atividades que são, ou pelo menos deveriam ser, principais em seu contexto social e escolar, o brincar e a arte. Haja vista que por meio das experiências e das memórias é que acontece o processo de criação e imaginação na infância.

A imaginação e a criação estão relacionadas com o brincar, pois no contexto de brincadeira de faz-de-conta na infância a criança precisa colocar em ação as regras para que a brincadeira aconteça e, no contexto da arte, a **criança pode se colocar** em posição de curiosidade para apreciar e interpretar. “As obras de arte podem exercer essa influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem sua própria lógica interna.” (VIGOTSKI, 2009, p. 33) Isto é, pelas inferências da Análise do Discurso a obra de **arte provoca** efeito de sentidos nos sujeitos que estão em contato com ela. **A experiência para Vigotski, em nosso entendimento, dadas as diferenças teóricas, pode corresponder ao que Pêcheux (1999) entende por memória discursiva, são as memórias que constituem as condições de produção do sujeito e que desencadeia o gesto de interpretação.**

A arte faz parte do ser humano, é uma de suas maneiras de se desenvolver, criar e recriar mundos, exercitar a sensibilidade, lidar com o diferente, reconhecer a identidade que torna as pessoas únicas e, ao mesmo tempo, pertencentes a uma sociedade, com suas manifestações culturais, festivas, sacras e profanas. (STRAZZACAPPA; SCHROEDER; SCHROEDER, 2005, p. 75)

A arte faz-se um meio para os gestos de interpretação que também coloca o sujeito a lidar com a incompletude é constitutiva do sujeito (PÊCHEUX, 2014). Nesse sentido, ele pode aliar imaginação e criatividade em seu processo de significação, visto também que o ser-humano anseia sempre por algo mais, já que ele é um ser inacabado e em constante processo de criação, a arte existe então para coroar esse movimento do sujeito com os sentidos.

A partir da arte, especificamente das obras de arte escolhidas para esta pesquisa, será possível interpretar os sentidos que podem surgir durante a pesquisa de campo na escola, porque com base em nossa experiência a escola não deixa a arte transbordar e o ensino fica engessado aos conteúdos das áreas do conhecimento, desconsiderando que a curiosidade leva a imaginação e criatividade, fundamentais no processo de desenvolvimento infantil. **Para que a arte esteja mais presente no ambiente escolar e possa ser trabalhada segundo um olhar plural, polissêmico, que permita a subjetividade,** optamos pela escolha da Análise do Discurso, como base teórica desta pesquisa, e da arte como linguagem, para a valorização da variedade de linguagens (discurso verbal e não verbal), sendo que as pinturas, desenhos e imagens também são uma forma de linguagem e possibilitam a interpretação e o contato com a polissemia.

CAPÍTULO 2

SOBRE UMA TEORIA QUE, ASSIM COMO A CRIANÇA, DÚVIDA DE TUDO



Plantando Bananeira (PORTINARI, 1956)

“Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? Se antes da pré-história já havia os monstros apocalípticos?” (LISPECTOR, 1998)

O escopo teórico que será adotado nesta pesquisa são os conceitos da Análise do Discurso pecheuxtiana. Essa teoria foi construída por Michel Pêcheux, na França, nos anos de 1960, e tem o discurso como objeto de estudo.

Pêcheux nasceu em 1938, iniciou os estudos na Escola Normal Superior de Paris, em 1966. Ele teve como referência teórica Ferdinand de Saussure, Georges Canguilhem, Louis Althusser e Jacques Lacan. Pêcheux refletiu sobre a filosofia do conhecimento empírico, com o intuito de romper com o paradigma ideológico vigente nos anos de 1960. Ele analisou os efeitos de sentidos do discurso como foco principal de sua teoria. Através do embate político com o simbólico, a Análise do Discurso proposta por ele questiona a prática das Ciências Sociais e da Linguística que não consideravam, na época, o movimento histórico-social da linguagem e concebiam a língua como um sistema lógico e estrutural.

Pêcheux é considerado uma das figuras mais importantes da Análise do Discurso de origem francesa. Ele foi o precursor dessa teoria que tem como fundamento metodológico a filosofia materialista histórica, pois ele utilizou o conceito de ideologia marxista reformulado por Althusser para analisar como ela se manifesta na linguagem. Além do materialismo histórico, a teoria tem como base, também, alguns conceitos da Linguística fundada por Ferdinand de Saussure, que define a língua como estrutura, mas Pêcheux desliza para o conceito de discurso e não de fala como instaurou Saussure; e o conceito de inconsciente, reformulado por Lacan, com base na psicanálise freudiana. Todo esse movimento foi feito para o entendimento do funcionamento discursivo, como este é determinado historicamente e como se dá o processo de interpretação.

Pêcheux (2014) em “Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio” de 1988 faz uma crítica aos termos da Lógica e Linguística que impõem uma verdade absoluta com leis e regras específicas. Pêcheux nos mostra como Frege relaciona língua com pensamento, dizendo que o funcionamento da língua induz no “pensamento” uma ilusão, e que esta ilusão provém da imperfeição da linguagem. Ou seja, a linguagem “natural” contém imperfeições e ambiguidades, já a linguagem artificial é dita como perfeita, pois é cheia de regras impostas de acordo com as regras da lógica e das ciências exatas.

A teoria das línguas artificiais, que vive fechada em si mesma, não tem abertura para novas leis e regras, e não considera o “pensamento”, porém não se pode excluir a linguagem “natural” de suas “ilusões” (pensamentos, ambiguidades, erros, imperfeições). Visto que não há apenas uma língua igual para todos e nem uma verdade absoluta, José Américo Pessanha (1993) dialoga com Pêcheux, sobre essa necessidade de repensar a língua e entender que também existem efeitos de sentidos na linguagem, pois esta não é endurecida, nem engessada e nem fechada em si mesma. Com o surgimento de novos

métodos e novas teorias há a mudança de um ciclo para outro para atender às novas necessidades, pois se ficarmos fechados em uma mesma regra não conseguimos pensar na complexidade da linguagem e suas possibilidades de efeitos de sentidos.

De acordo com Pessanha (1993), na modernidade todos os indivíduos são resultados de uma tradição, algo que se configurou, afirmou, sacramentou e se solidificou. “Elegemos um discurso como sendo o legítimo, o científico e o verdadeiro. Mas há outros discursos, outras maneiras também racionais de se falar a verdade.” (PESSANHA, 1993, p. 16); Pessanha também dialoga com Francis Bacon como exemplo, que faz críticas à tradição que recebe e do tipo de ensino a que foi submetido.

Bacon percebe que os instrumentos de conhecimento disponíveis em seu tempo não têm esse poder. A lógica tradicional acaba deixando o intelecto entregue a si mesmo. [...] Bacon percebe com clareza que nós, como seres falantes, personalidades languageiras, podemos criar várias linguagens. Para que uma linguagem possa levar à ação direta sobre o mundo, transformá-lo e colocá-lo a meu serviço, precisa ser de uma determinada forma – o caminho que propõe é o da indução e da experimentação. (PESSANHA, 1993, p. 18).

Roger Chartier (2017) enfatiza o mesmo que Pessanha (1993) sobre as mudanças de cultura ao longo da história. Para Roger Chartier discutir sobre a história cultural e suas mudanças é fundamental, necessário valorizar os discursos dos sujeitos e entendê-los como atores sociais, assim,

o objeto fundamental de uma história que se propõe reconhecer a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus enunciados se situa, portanto, na tensão entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro, as restrições e as convenções que limitam – de maneira mais ou menos clara conforme a posição que ocupam nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, dizer e fazer. (CHARTIER, 2017, p. 49).

Os efeitos de sentidos significam que há imperfeições na linguagem, mas por que a necessidade de uma linguagem abstrata que não favorece a interpretação de sentidos? Por que determinar algo imutável, fixo e artificial se a língua está em constante movimento?

Pêcheux sempre considerou a ambiguidade da linguagem, assim como Pessanha (1993), ao dialogar com ele sobre a importância de valorizar os diversos sentidos que a ambiguidade da linguagem nos proporciona e considerar a necessidade de constantes mudanças. Tal como a transformação da palavra brincar, mencionada no primeiro capítulo, antes verbo e agora também substantivo, pois, a tradição do verbo não atende mais às necessidades da contemporaneidade. Não é possível significar o brincar com apenas um sentido, deixar de considerar a ambiguidade da linguagem e que os sentidos são construídos de acordo com as circunstâncias em que são empregados pelos sujeitos.

Seguindo a crítica ao idealismo e à valorização da filosofia do conhecimento

empírico, para Orlandi, nem a Análise do Discurso “[...] nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos.” (ORLANDI, 2005, p. 22)

Por este motivo, a importância da Análise do Discurso para valorizar os múltiplos sentidos que a linguagem provoca, pois, a linguagem “natural” é influenciada pelo pensamento e ela carrega em ambiguidades, imperfeições e equívocos. Não podemos, pois, descartar a linguagem “natural” como cita Pechêux, sendo que nenhum conhecimento é fixo e imutável, não podemos viver como reprodutores desses costumes tradicionais. Faz-se necessário quebrar estereótipos e valorizar os efeitos de sentidos da linguagem para não ficarmos presos em um único sentido ou regra.

Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. (ORLANDI, 2005, p. 37).

Seguimos então para a Análise do Discurso que será tratada aqui, que não tem relação com a retórica Aristotélica e dos sofistas. E a teorização da interpretação não será relacionada nem à Etnografia e nem à Hermenêutica. Para Eni Puccinelli Orlandi (1993), que se fundamentou na teoria pecheuxtiana, a base teórica da Análise do Discurso se formou da relação entre Linguística (a língua possui estrutura e não é transparente), Materialismo (o homem como produtor de sua própria história) e Psicanálise (o inconsciente do sujeito interpelado pela ideologia). Então, com base nesse tripé (Linguística, Materialismo e Psicanálise) começaremos a apresentar alguns conceitos, lembrando que todos eles estão relacionados, por este motivo durante toda a dissertação serão retomados várias vezes.

Para começar a explicação sobre discurso faz-se necessário partir da noção de texto. De acordo com o dicionário, texto é um conjunto de palavras e frases encadeadas que permitem interpretação e transmite uma mensagem. Um texto é uma unidade linguística que não precisa ser necessariamente escrito com palavras, sendo que relatos orais, imagens e gráficos também podem ser considerados textos (linguagem não-verbal). A origem da palavra texto vem do Latim *textus*, participio passado de *texere*, que deu origem à palavra tecido, correspondente ao verbo “tecer”, ou seja, o entrelaçamento de fios que dá origem ao tecido, da mesma forma com o texto, o entrelaçamento de letras, palavras, traços ou desenhos que dá origem ao texto. Assim como há muitos tipos de tecido, conforme os fios usados e a maneira de serem preparados, também há muitos tipos de textos, de acordo com o que ele é formado.

O discurso tem sua origem no texto, para a Análise do Discurso o texto torna-se

discurso a partir do momento que o analista começa detectar formações discursivas que são influenciadas por formações ideológicas, entender como o sujeito diz algo, porque ele diz e em que circunstâncias ele diz, para então entender quais efeitos de sentidos circulam discursivamente. Então o discurso é algo material que o homem produz, Pêcheux se dedicou a estudar, interpretar e analisar os sentidos e significados oriundos dos discursos produzidos pelos sujeitos.

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento. Reunindo a estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Aí entra então a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história.” (ORLANDI, 2005, p. 19).

A Análise do Discurso, de acordo com Orlandi, considera as diversas linguagens e os múltiplos sentidos, ou seja, a linguagem verbal não é a única que possibilita interpretações, pois a linguagem não verbal também oferece uma infinidade de interpretações, sendo que neste trabalho será explorada a linguagem da arte. “A significação é um movimento, um trabalho na história e as diferentes linguagens com suas diferentes matérias significantes são partes constitutivas dessa história.” (ORLANDI, 2005, p. 40)

Nosso trabalho terá como *corpus* o discurso verbal dos sujeitos-alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como objeto de interpretação os discursos dos sujeitos-alunos. Segundo Orlandi (2005), os discursos produzidos pelos sujeitos são carregados de sentidos e significados; sendo que o sujeito ocupa uma posição social e possui um posicionamento na sociedade, o que o sujeito enuncia indicia traços do lugar social que ele ocupa, por isso a importância do contexto social ser considerado no gesto de análise. O sujeito, para a Análise do Discurso, pode ocupar diferentes posições na sociedade e isso irá influenciar no seu discurso.

Além da posição social, o acesso à memória discursiva interfere no processo de produção de sentidos. De acordo com Orlandi, a memória sustenta o que já foi falado para poder dar novas significações para outros discursos. Tudo o que já foi dito por alguém sobre determinado assunto, em algum momento, em algum lugar produz efeitos para outras significações. “Os sentidos são extraídos daquilo que já foi dito (memória) juntamente com o que está sendo dito (atualidade).” (ORLANDI, 2005, p. 33). Vale destacar que a Análise do Discurso não se ocupa da memória psicológica, mas sim, da memória discursiva, que é coletiva e sócio-histórica.

Para afirmar como Pêcheux refletiu sobre uma teoria materialista dos processos discursivos e com base na filosofia do conhecimento empírico, um exemplo, seria que a Análise do Discurso “leva em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua

com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.” (ORLANDI, 2005, p.16) Então, discurso é a palavra em movimento, é a língua fazendo sentido, constitutiva do homem e de sua história,

A Análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. (ORLANDI, 2005, p. 15).

Assim, a Análise do Discurso “produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade.” (ORLANDI, 2005, p. 18)

Os discursos só são produzidos porque existe algo que fala antes, em algum lugar, assim como, a memória é o já-dito pelos sujeitos em outros momentos da história, o arquivo pode ser entendido como tudo que já foi produzido e institucionalizado pelos sujeitos, na história; memória e arquivo constituem o interdiscurso. Para Pêcheux, o interdiscurso é um elemento histórico, tudo que já foi dito, esquecido e está no arquivo, “*o arquivo* (entendido no sentido amplo de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’).” (PÊCHEUX, p. 51, [1980], 2010, itálico do autor)

Então, “propomos chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas.” (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 149). O interdiscurso e a memória são refletidos nas formações discursivas dos sujeitos, então o intradiscurso se constitui como uma formulação discursiva que remete ao arquivo e/ou à memória discursiva e assim novos discursos são formulados com base no que já foi dito e institucionalizado.

Todos esses elementos citados fazem parte da produção do discurso (condições de produção) e da constituição das formações discursivas, pois o que já foi dito anteriormente durante o processo histórico também afeta o presente contexto sócio-histórico e ideológico, isto é, os sujeitos são afetados por sentidos a depender da relação com a língua e com a história, e a depender da ideologia, que o interpela, e do inconsciente, que o perpassa.

Sobre o inconsciente, Pêcheux utiliza-se dos sentidos freudianos reformulados por Lacan para dizer que o inconsciente do sujeito sempre é influenciado historicamente e pelas relações sociais estabelecidas até mesmo antes de nascer, o sujeito nunca será ele mesmo por escolhas próprias, sendo que “[...] sob a *evidência* de que ‘eu sou realmente eu’ (com meu nome, minha família, meus amigos, minhas lembranças, minhas ‘ideias’, minhas intenções e meus compromissos), há o processo da interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio [...]” (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 145, itálico do autor)

Sobre a ideologia, Pêcheux baseia-se nos sentidos marxistas reformulados por

Althusser para afirmar, assim como, Orlandi (2005) que a compreensão de ideologia é fundamental para a constituição dos sujeitos e dos sentidos; para produzir sentidos, o sujeito é afetado pela língua, pela ideologia e atravessado pela história. Pois, para que a língua faça sentido é preciso que exista a história, para que assim haja a interpretação. E a interpretação é garantida pela memória por meio da “memória institucionalizada (o arquivo)”, ou seja, a interpretação é possível pelo acesso do sujeito ao arquivo e ao interdiscurso, lembrando que sempre há o mecanismo ideológico trabalhando para fazer com que a interpretação pareça natural, como se só pudesse ser uma.

Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever. (ORLANDI, 2005, p. 47).

Assim, a ideologia captura o sujeito que está inserido em uma sociedade, que fora formada por determinantes históricos, a partir disso o sujeito consegue significar por meio da linguagem. “Para Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.” (ORLANDI, 2005, p. 17)

Esses conceitos fundamentais para a teoria do discurso serão mobilizados nessa pesquisa, somados ao conceito de condições de produção. Para a Análise do Discurso, condições de produção constituem a instância verbal de produção do discurso, e englobam o contexto sócio-histórico, os interlocutores, o lugar social que eles ocupam para produzir o discurso, a imagem que fazem de si, do outro e do referente envolvidos na produção do discurso. No caso desta pesquisa, buscaremos compreender como os interlocutores (pesquisadora e sujeitos da pesquisa) constroem sentidos sobre pintura, sobre brincar e brincadeiras, a partir de um dado lugar, qual seja, a escola, sendo que há um contexto mais amplo, constituído por uma luta de classes (relações sociais competitivas), no qual essa instituição e os interlocutores se inserem, e isso interfere no que pode e deve ser dito sobre o objeto discursivo, além de interferir no que não será dito e será ocultado pelos sujeitos.

De acordo com Orlandi (2005), o que constitui a produção do discurso são os sujeitos, a situação, a memória (já-dito antes em outro lugar), o arquivo, o interdiscurso (elemento histórico que faz parte da memória), o contexto sócio-histórico-ideológico e o inconsciente. Então, os sujeitos são afetados por sentidos a depender da relação com a língua, a memória, a história, o inconsciente e a ideologia dominante. A memória é suscetível ao esquecimento, entendido como esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2. O esquecimento nº1 refere-se ao que já foi dito por alguém em algum lugar, já o esquecimento nº 2 significa que ao falar algo deixamos de dizer outra forma.

Dessa forma, sujeito e sentidos formam um movimento de significação e ressignificação do que já foi dito, por isso a linguagem está sempre em processo de

paráfrase e polissemia, com o político e o linguístico constituindo o sujeito. “Esse jogo entre paráfrase e polissemia atesta o confronto entre o simbólico e o político. Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos. Como dissemos, o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia.” (ORLANDI, 2005, p. 38)

Para a Análise do Discurso, segundo Orlandi é importante que um sujeito seja motivado a criar a sua própria história, seus sentidos e seus significados, um sujeito sócio histórico que produz sentido e significado naquilo que faz. E que ao argumentar consiga mostrar o seu lugar/espço na argumentação, pois a fala é a argumentação e ocupa um lugar político/ideológico. “A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores.” (ORLANDI, 2005, p.21).

Quando o sujeito consegue argumentar e criar seu discurso é instalada a autoria, que está relacionada à argumentação e com os significados que deslizam nos discursos. Para a existência da autoria é preciso considerar as condições de produção, que são as circunstâncias às quais o sujeito está inserido para argumentar. A memória como uma condição de produção, portanto é uma circunstância.

Ainda sobre a autoria, de acordo com o que Pacífico (2002) ressalta,

Sabemos que as várias posições discursivas são esperadas na construção do discurso, uma vez que não podemos desprezar a heterogeneidade constitutiva de todos os discursos, mas estas devem estar presentes de uma maneira coerente com o funcionamento discursivo, caminhando na mesma direção que o discurso caminha, e não em direção contrária, pois a não-contradição é uma exigência do princípio da autoria. (PACÍFICO, 2002, p. 77).

Para Pacífico (2002), argumentação e autoria mantêm relação de interdependência, pois segundo a autora, a argumentação exige que a autoria se instale. **O discurso que nos interessa, neste trabalho, é aquele que, segundo nossa hipótese, será construído com os argumentos dos sujeitos-alunos.** Todo discurso será sempre influenciado pelas formações discursivas, formações ideológicas e formações imaginárias. Começamos então pelo detalhamento do que Pêcheux (2014) caracterizou como formações imaginárias: o sujeito imagina o que ele pode dizer em determinado momento, com determinada pessoa, influenciado pelo seu inconsciente e de acordo com a ideologia com a qual se identifica. Toda essa relação apresentada constitui as condições de produção do discurso, visto que toda a exterioridade da língua é constitutiva do processo de produção dos sentidos.

A luta de classes, como diz Pêcheux (2014), está relacionada com os efeitos de sentidos do discurso, pois o modo como cada sujeito usa a língua, ou seja, a partir de cada posição social (patrão, empregado, professor, aluno...) produzirá determinados

efeitos de sentidos sobre o funcionamento da linguagem e por meio das relações com os interlocutores, nas quais se inscrevem os graus de dominação que sempre estão presentes na sociedade. Cada sujeito utiliza a língua em processo discursivo de acordo com seus interesses e determinado pela classe/luta social, para representar a sua posição como forma de luta política. Ou seja, o sujeito utiliza a língua influenciado pela ideologia que o interpela, em determinado momento.

Toda essa articulação apresenta uma relação com sentidos e palavras que não podemos controlar, mas as condições de produção, sendo elas interdiscurso, memória, formações imaginárias, as posições ideológicas e sociais, o contexto sócio-histórico determinam o discurso e as formações discursivas, assim as palavras terão sentido a depender das formações discursivas envolvidas e da forma-sujeito dominante em dado momento. Então,

tudo isso vai contribuir para a constituição das condições em que o discurso se produz e portanto para seu processo de significação. É bom lembrar: na análise de discurso, não menosprezamos a força que a imagem tem na constituição do dizer. O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não 'brota' do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 2005, p. 42).

Não existe sentido sem ideologia, existem diferentes ideologias e cada sujeito se identificará com uma, o que não significa que essa identificação não possa ser outra, em outro contexto sócio-histórico. Isso é possível porque o sujeito, como o concebe a AD, é dividido, heterogêneo e pode ser afetado por diferentes formações ideológicas, em diferentes momentos. A análise dos sentidos dependerá da interpretação do analista, conforme será detalhada no próximo capítulo, surge então a importância de entender que uma palavra utilizada por um sujeito pode não ter o mesmo sentido/significado que essa mesma palavra utilizada por outro sujeito que identifica-se com outra formação discursiva influenciada por uma formação ideológica, em razão de que “[...] *todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes.*” (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 82, itálico do autor).

Tendo como suporte uma teoria sobre os efeitos de sentidos dos discursos dos sujeitos e uma teoria não subjetivista da subjetividade, que envolve a linguagem, as relações sociais dos sujeitos e ações inconscientes, buscamos explicar como todos esses conceitos acima estão relacionados e são concebidos pela Análise do Discurso; porém, destacamos que nunca será possível esgotar todo o conhecimento, pois como defendemos nunca será possível dizer tudo o que queremos, dado o caráter de incompletude da linguagem, sendo que sempre que dizemos algo de uma forma deixamos de dizê-lo de outra maneira e, assim, retomamos o que foi dito no início deste capítulo, isto é, que a língua é, como

diz Paul Henry (1992), uma “ferramenta imperfeita”, e nunca será artificial a ponto de ser comparada à uma ciência exata, como bem afirma Pêcheux,

[...] enfim, e sobretudo, o esboço (incerto e incompleto) de uma teoria não subjetivista da subjetividade, que designa os processos de “imposição/dissimulação” que constituem o sujeito, “situando-o” (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa “situação” (esse assujeitamento) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo”, segundo a expressão de L. Althusser que, em *Aparelhos Ideológicos de Estado, apresentou os fundamentos reais* de uma teoria não subjetivista do sujeito, como teoria das condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção: a relação entre *inconsciente* (no sentido freudiano) e *ideologia* (no sentido marxista), que [...] pela tese fundamental segundo a qual *a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos*. (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 123-124, itálicos do autor).

Visto que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, podemos afirmar que a forma-sujeito então é construída em um determinado momento histórico, a forma de existência de qualquer indivíduo é resultado da interpelação do indivíduo em sujeito, pela identificação com a formação discursiva que o domina. O assujeitamento acontece no interior da formação discursiva e é a forma-sujeito que dissimula o assujeitamento, ou seja, é como cada sujeito ocupa essa forma e é dominado por isso, que, com base em Pêcheux (2014), sustenta-se em uma luta de classes, sendo a forma-sujeito da atualidade interpelada pela formação ideológica do neoliberalismo, pelos sentidos da sociedade capitalista, meritocrática, atravessada pelo capital.

Isso significa que todo sujeito que produz um discurso o produz influenciado por uma ideologia e, segundo Althusser (1985), todos os sujeitos são interpelados por uma ou mais ideologias. Sendo assim, **por meio do discurso do sujeito-aluno da pesquisa, é possível identificar quais ideologias sobre o brincar e as brincadeiras o estão interpelando**, pois todos os sujeitos são ideológicos e os discursos produzidos por eles também.

Como o discurso é uma ação do sujeito, então é possível identificar a ideologia ou as ideologias que o capturam. Isto posto, a formação discursiva vai materializar a formação ideológica do sujeito e toda formação discursiva é influenciada por formações ideológicas.

Assim,

[...] todo sujeito é constitutivamente *colocado como* autor de e responsável por seus atos (por suas ‘condutas’ e por ‘palavras’) em cada prática em que se inscreve; e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas (e, em particular, das formações discursivas) no qual ele é interpelado em ‘sujeito-responsável’. (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 198)

Para entender melhor a forma-sujeito não temos que olhar para o homem/indivíduo/sujeito, mas sim para as condições de produção/aparição dos discursos. **Entender quais as**

condições de aparição dos discursos sobre o brincar, quais as condições ideológicas da reprodução e transformação das relações de produção em um período social, pois o Homem como produtor da sua história estabelece relações de produção, relações sociais e políticas, por conta do movimento entre os sujeitos que são interpelados por ideologias e que estão em uma luta de classes na sociedade, este movimento das relações de produção e transformação, sem nos esquecer de que tudo isso também é influenciado pelo inconsciente.

O sujeito se constitui por uma interpelação – que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva – que, em uma sociedade como a nossa, o produz sob a forma de sujeito de direito (jurídico). Esta forma-sujeito corresponde, historicamente, ao sujeito do capitalismo, ao mesmo tempo determinado por condições externas e autônomo (responsável pelo que diz), um sujeito com seus direitos e deveres. (ORLANDI, 2005, p. 45).

Durante a vida os sujeitos se envolvem com diversos valores existentes, além disso, os sujeitos são constituídos e agem de acordo com esses valores, aprendendo constantemente como se posicionar nas diversas situações do dia a dia, importante relacionar com Michel Foucault (1996), que emprega o sujeito como portador de discursividades e estas exigem uma interpretação profunda, não apenas uma análise superficial. É de extrema relevância a valorização da memória como fonte para entender o discurso, por meio dos sentidos que podem ser interpretados, assim como analisar os discursos, de acordo com Foucault (1996), para entender o significado cultural de todos os elementos e materiais analisados.

Retomando a reflexão do início do capítulo, ao criticar a teoria das línguas artificiais que não considera o pensamento, os equívocos e as falhas da língua (PÉCHEUX, 2014); ao repensar a língua e seus efeitos de sentidos, que a linguagem não é endurecida e nem engessada (PESSANHA, 1993); ao valorizar os discursos dos sujeitos, entendendo-os como atores sociais que dão sentidos às práticas e aos seus enunciados (CHARTIER, 2017); e ao considerar que a Análise do Discurso, assim como o sujeito, questiona e duvida de tudo (ou, pelo menos, deveria), voltaremos às questões iniciais, sobre a importância dos efeitos de sentidos, às imperfeições na linguagem e à valorização da linguagem natural que favorece a interpretação de sentidos que estão em constante movimento.

Em relação a essas questões e sobre a necessidade constante de questionamentos e mudanças, pois nada é imutável, fixo e artificial, ressaltamos que, se o sujeito não interpreta, ele não se descobre, ele não argumenta e não discursiviza e, também, não descobre o mundo, pois a interpretação direciona o sujeito para a descoberta do conhecimento. Assim, a escola tem a função de abrir os caminhos para o sujeito, de propiciar o pensamento crítico, de favorecer a subjetividade, fazer com que ele duvide e questione a produção de sentidos ao invés de silenciar seus questionamentos. As relações de poder na sociedade, muitas vezes, ocultam dizeres e aquilo que não é dito por uma censura imposta pela sociedade é visto como silêncio; porém, o suposto silêncio sempre está acompanhado de infinitas possibilidades de sentido (ORLANDI, 1995).

Diante de toda essa discussão, no próximo capítulo o foco será a construção de um dispositivo analítico sobre o movimento dos discursos e dos sujeitos com os efeitos de sentidos. Para esta pesquisa será fundamental refletir sobre uma metodologia de análise que considere a formação ideológica que sustenta a formação discursiva dominante nos discursos sobre o brincar nos anos iniciais da Educação Básica, em um universo em que aprender a ler e escrever está associado às práticas restritas à alfabetização tradicional. Outra reflexão será a de analisar como a pintura pode fazer ‘ranger’ essa formação discursiva dominante e mostrar como, por meio da arte, especialmente, a pintura, a leitura, a escrita e a argumentação são praticadas pelo sujeito-aluno.

CAPÍTULO 3

ACERCA DE UM DISPOSITIVO DE ANÁLISE QUE SE MOVIMENTA, TAL COMO A CRIANÇA QUER MOVIMENTAR-SE



Meninos no balanço (PORTINARI, 1960)

“O mais importante é a mudança, o movimento, o dinamismo, a energia. Só o que está morto não muda!” (LISPECTOR, 1998)

Para a construção do dispositivo analítico, de acordo com os nossos objetivos, neste trabalho, serão registradas experiências sobre o brincar que os sujeitos-alunos vivenciam na escola e como as leituras das obras que retratam o brincar e as brincadeiras nos quadros de Portinari suscitaram a produção de discursos. A pesquisa de campo foi feita em uma sala de aula dos anos iniciais da Educação Básica, em uma escola pública de Ribeirão Preto. Os dados foram coletados com sujeitos-alunos entre seis e sete anos de idade, no 2º ano do Ensino Fundamental.

O projeto foi aprovado em julho de 2019 pelo Comitê de Ética em pesquisa, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, e, a escolha da escola foi feita e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, de Ribeirão Preto. A coleta de dados foi realizada nos meses de agosto e setembro de 2019¹, na escola, com a supervisão da equipe pedagógica. Durante todos os encontros, foram realizadas gravações de todas as conversas em grupos com os sujeitos-alunos por meio de um gravador de voz. O conteúdo gravado foi transcrito exatamente da forma como foi coletado. Todos os alunos da turma aceitaram e foram autorizados a participar da pesquisa, as pesquisadoras foram as responsáveis pela coordenação das conversas em grupo, não havendo a interferência da professora da turma durante os cinco encontros.

Foram realizados cinco encontros de duas horas cada, as atividades nos encontros ocorreram na sala de aula, nos três encontros iniciais e nos outros dois encontros foram realizados no pátio da escola. Participaram da pesquisa 20 sujeitos-alunos e foram propostas atividades de discussão em roda. Durante os encontros com os alunos, na escola, foram apresentadas e contextualizadas as seguintes obras artísticas de Portinari, em materialidade impressa: “Meninos Brincando, 1955”; “Roda Infantil, 1932”; “Meninos Soltando Pipas, 1947”; “Menino com Pião, 1947”; e, “Futebol, 1935”. Por meio de uma contação da história do pintor, mencionamos que essas obras representaram a infância de Portinari e como era a vida no interior de São Paulo, na cidade de Brodowski, sua terra natal.

Foi possível, a cada encontro, apresentar e contextualizar as obras escolhidas de Portinari. Após a contextualização, perguntamos aos sujeitos-alunos qual memória deles sobre brincadeira, se eles conheciam alguma brincadeira de roda, quais brincadeiras eles conheciam e vivenciaram e como é ser criança na escola em que estudam. Foram realizadas rodas de conversas para explorar a argumentação nos discursos dos sujeitos-alunos, sobre os sentidos de brincar e brincadeira.

¹ A pesquisa foi realizada presencialmente meses antes da publicação do Decreto no 64.881 de 22 de março de 2020, que estabeleceu o fechamento das escolas devido à pandemia ocasionada pela COVID-19. As transcrições dos áudios gravados e as análises foram realizadas durante o ano de 2020.

No primeiro encontro, foram apresentadas e contextualizadas as pinturas impressas de Portinari, “Meninos Brincando, 1955”; e, “Roda Infantil, 1932”. Sempre que necessário era enfatizado que os quadros representam a infância de Portinari e sua vida no ambiente rural. Perguntamos aos sujeitos-alunos se eles conheciam alguma brincadeira de roda. Dessa forma, no primeiro encontro dois questionamentos fizeram parte das rodas de conversas, sendo eles, as memórias que os sujeitos-alunos possuem sobre brincadeiras, as brincadeiras que os sujeitos-alunos conhecem, vivenciam e se essas brincadeiras são as mesmas que estão nas obras de Portinari.

No segundo encontro, foram apresentadas e contextualizadas as pinturas impressas de Portinari, “Meninos Soltando Pipas, 1947”; e, “Menino com Pião, 1947”. Nesse dia, colocamos em discurso sentidos sobre o que é mais importante na escola, os sujeitos-alunos foram questionados sobre como é ser criança na escola em que estudam, se é importante brincar, se o brincar está presente na escola, ou não, e, também, se é possível ser criança sem brincadeira.

A pintura “Futebol, 1935”, foi apresentada no terceiro encontro, em que também foram retomadas as outras obras apresentadas nos encontros anteriores. Nesse encontro, propusemos aos alunos que analisassem as expressões faciais das crianças representadas nas obras de Portinari. Em relação à obra “Menino com Pião, 1947”, em que é possível ver a expressão facial de um menino sozinho, sentado em uma cadeira, com um pião na mão, foi feita a seguinte pergunta: - “Será que este menino está feliz?”. Em relação às outras obras, em que não é possível ver os rostos das crianças foram feitas as seguintes perguntas: - “Dá para saber se essas crianças que estão de costas nas obras de Portinari estão felizes brincando?” – “Brincar traz felicidade?” – “Vocês acham que é verdade quando as pessoas dizem que quem brinca é feliz?” – “Vocês concordam com isso?”.

No quarto encontro, foram propostas brincadeiras orientadas de roda, que envolveram música e movimento. Após as brincadeiras, quisemos escutar a opinião dos alunos sobre as seguintes perguntas: - “A escola foi feita para crianças?” – “Se sim, é possível ficar na escola sem brincadeira, se a escola foi feita para crianças?” – “Se a escola foi feita para crianças, tem como ser criança sem brincadeira?”.

No quinto encontro, propusemos que os sujeitos-alunos representassem a brincadeira na infância, por meio de texto verbal escrito e texto visual (desenho) – pois o texto verbal oral fora extremamente valorizado e escutado durante a pesquisa. Todas as atividades foram realizadas em sala de aula e pátio, no horário regular de frequência dos alunos, a fim de que os sujeitos não tivessem suas rotinas alteradas. Vale ressaltar que a professora responsável pela sala participou de todos os encontros, mas não interferiu em nenhuma atividade em roda.

Visto que a nossa pesquisa possui como base uma teoria que reflete sobre os processos discursivos fundamentada em uma filosofia do conhecimento empírico, como

Pêcheux diz,

sob a forma de abordagem teórica materialista do *funcionamento das representações e do 'pensamento' nos processos discursivos*. Isso supõe, como veremos, o exame da relação do sujeito com aquilo que o representa; portanto, uma teoria da identificação e da eficácia material do imaginário. (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 115, itálico do autor)

Para entender o jogo de formações imaginárias e essa relação do sujeito com a formação discursiva com a qual ele se identifica, consciente ou inconscientemente, como será explicado mais adiante, o trabalho terá como *corpus* o discurso verbal dos sujeitos-alunos, que foi **produzido a partir do discurso não-verbal**, ou seja, a reprodução das telas de Portinari. A análise terá como embasamento teórico a Análise do Discurso (AD). Segundo Orlandi (2005), os discursos produzidos pelos sujeitos são constituídos de sentidos e significados; sendo que o sujeito ocupa uma posição social e possui um posicionamento na sociedade, o que o sujeito enuncia indicia traços do lugar social que ele ocupa, por isso a importância de o contexto social ser considerado no gesto de análise. O sujeito, para a AD, pode ocupar diferentes posições na sociedade e isso irá influenciar no seu discurso.

No caso da constituição do nosso *corpus*, **por meio de rodas de conversas foi possível ter acesso aos dados coletados, desta forma foi possível a análise dos discursos dos sujeitos-alunos, como objeto de estudo e de análise**. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, cujo objetivo foi o de analisar o discurso de sujeitos-alunos, que frequentam entre o 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, na cidade de Ribeirão Preto. O *corpus* foi constituído pelo discurso verbal oral e escrito dos sujeitos-alunos, pensado a partir da análise feita com base nas gravações de áudio coletadas pela pesquisadora sobre o brincar e as brincadeiras, **a fim de compreender como eles argumentam e constroem sentidos sobre o brincar e as brincadeiras na infância**, bem como se eles argumentam sobre o direito da criança às brincadeiras.

Considerando que o discurso argumentativo será sempre influenciado pelas formações discursivas, formações ideológicas e formações imaginárias, o sujeito imagina o que ele pode dizer em determinado momento, com e para seu interlocutor, influenciado pelo seu inconsciente e de acordo com a ideologia com a qual se identifica, tudo isso de acordo com a formação discursiva dominante.

Com base em um dispositivo analítico sobre o movimento dos discursos e dos sujeitos com os efeitos de sentidos, para esta pesquisa será fundamental refletir sobre uma metodologia de análise que considere a formação ideológica que sustenta a formação discursiva dominante nos discursos sobre o brincar nos anos iniciais da Educação Básica, em um universo em que o brincar muitas vezes é tolhido do sujeito e apenas o aprender a ler e escrever estão associados às práticas restritas à alfabetização tradicional. Outra reflexão será a de analisar como a pintura **pode, ou não, provocar atualização da**

formação discursiva dominante e mostrar como, por meio da arte, especialmente a pintura, a leitura, a escrita e a argumentação são praticadas pelo sujeito-aluno.

De acordo com a teoria da Análise do Discurso, o analista começa o processo de análise quando ele **está construindo** e selecionando o seu *corpus*, este período inicial de reflexão sobre o que será pesquisado já constitui a etapa inicial de análise. Ao pensar sobre o tema desta pesquisa, que seria a análise dos discursos dos sujeitos sobre o brincar nos quadros de Portinari e na escola, já estava sendo construído o dispositivo de análise. Todas as questões para a pesquisa de campo foram pensadas para o processo de levantamento de hipóteses.

Como instrumentos de coleta de dados da pesquisa foram formuladas as seguintes questões: 1) Investigar se/e como a pintura afeta a constituição dos sujeitos-alunos, nos anos iniciais da Educação Básica. 2) Analisar se os quadros de Portinari, que retratam o brincar e as brincadeiras, despertam a atenção dos sujeitos-alunos, que vivem na contemporaneidade e rodeados por dispositivos e brinquedos eletrônicos. 3) Analisar como os alunos discursivizam o brincar, na infância, observando se, para eles, o brincar retratado nos quadros é o mesmo brincar que eles vivenciam na escola. 4) Analisar se os discursos produzidos pelos sujeitos-alunos indiciam que a brincadeira é praticada na escola, ou não. Essas foram as questões norteadoras para a coleta de dados na pesquisa de campo durante as discussões com os sujeitos-alunos.

Tendo em mãos o objeto de estudo, o pesquisador deve analisar o *corpus* que está pesquisando e se **atentar às pistas, aos indícios** que aparecem ou que são ocultados no discurso.

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele. (ORLANDI, 2005, p. 30),

O discurso engloba o dizer e o contexto desse dizer, conforme cita Orlandi (2005), discurso é palavra em movimento. O analista deve observar quem está enunciando e de onde o sujeito está enunciando para poder analisar os sentidos do que foi dito. Conforme Petri (2013) “o funcionamento do movimento pendular é próprio às análises discursivas na construção do ‘dispositivo experimental’ da Análise do Discurso”. Isso significa que, para a autora existem vários sentidos da figura do pêndulo e os sentidos são imprevisíveis, tal qual o trabalho do analista, cujo gesto de constituição do *corpus* já é um gesto analítico,

pois teoria e análise têm um batimento pendular.

Como explicitado acima o discurso materializa-se no texto e o analista busca interpretar as formações discursivas que são influenciadas por formações ideológicas e formações imaginárias, ou seja, analisa como o sujeito diz algo, por que ele diz e em que circunstâncias ele diz, para então compreender quais sentidos circulam discursivamente. No caso deste trabalho foi valorizada a produção textual oral dos sujeitos-alunos, pois durante a pesquisa de campo foram realizadas rodas de conversas sobre o tema brincadeiras nos quadros de Portinari e essas conversas foram gravadas para as análises.

O texto escrito, ou seja, a escrita em si sempre teve grande importância na sociedade e a oralidade nem sempre é/foi valorizada (TFOUNI, 2006), até por apresentar características da fala informal e deixar de ter as características de um texto escrito formal. Mas assim como as mudanças culturais ao longo do tempo, com o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação, a função social da oralidade também está modificando-se e vem tornando-se mais importante na contemporaneidade; um exemplo são as mensagens por meio de áudio que estão ocupando posição tão importante quanto as mensagens escritas; outro exemplo são os “*podcasts*” que estão se tornando tão importantes quanto os jornais escritos.

De acordo com a seguinte analogia, o discurso seria uma biruta², também conhecida como indicador da direção do vento. A biruta tem cor e aponta algo que não se vê (o vento), ela não tem nada que sustenta por dentro, pois o que passa por dentro, é o vento³ que é da ordem do inalcançável e incontrolável. Expliquemos a analogia: o vento que passa pela biruta seriam as formações ideológicas e o formato da biruta formado pelo vento que passa (que entra pela abertura maior presa na haste) seriam as formações discursivas. A biruta por ser feita de um material maleável, quando o vento passa por ela são formados diferentes formatos e ondulações, dependendo como o vento passa será o movimento da biruta, independentemente, do formato há sempre um movimento, correlacionado ao movimento discursivo, visto que se não há ideologia, não há nem discurso, nem sujeito e nem sentido.

O movimento dos sujeitos e dos discursos é algo imprescindível nesta pesquisa, porquanto o analista tem a função de identificar os sentidos que circulam e quais os novos sentidos que podem ser desenhados pelos sujeitos da pesquisa.

Se o vento está mais forte, a biruta movimenta-se de um jeito, se o vento está

2 A biruta, além de ser uma palavra para designar uma pessoa sem juízo e fora da realidade, ela também é um objeto de suma importância no que diz respeito à indústria aeronáutica e de segurança em geral. Comum em aeroportos, aeródromos e heliportos, serve para indicar o sentido de deslocamento do vento durante o dia e a noite. Formada por um cone com duas aberturas, na qual a maior delas é acoplada a um anel de metal, as birutas devem ser produzidas em material maleável para indicar a informação com precisão, porém de resistência para suportar a força do vento em quaisquer condições climáticas, independentemente de sua força e ao mesmo tempo apontar a direção rigorosamente correta.

3 Referência à “língua de vento” citada por Michel Pêcheux em seu texto “Foi ‘propaganda’ mesmo que você disse?” (PÊCHEUX, 2011 [1979], p. 89).

mais fraco ela se movimenta de outra forma, assim também podemos relacionar com as formações ideológicas, o vento forte direciona a biruta para uma direção e com um formato específico, se uma formação ideológica é dominante ela dará um formato específico para a formação discursiva dominante no discurso produzido pelo sujeito. Neste exemplo, os sentidos seriam o vento depois que ele passa pela biruta, ou seja, quando ele sai pela abertura oposta à que ele entrou. Isso não significa que os sentidos saem e ficam soltos, mas também não são rígidos. Referimo-nos à função do analista que já tem seu aporte teórico formado e precisa então analisar esses sentidos que “saem”, que estão “espalhados” no discurso, **sob a “forma” de um efeito produzido pelos interlocutores.** Não somente os sentidos, mas a função do analista é compreender o processo conforme mencionado acima, analisar quais são os ventos que passam pela biruta, quais formatos são esses (formações discursivas), quais movimentos e quais sentidos estão envolvidos **nesse processo discursivo.**

Se as formações discursivas materializam as formações ideológicas, então a biruta e seus formatos são as formações ideológicas (vento-invisível) se materializando nas formações discursivas (biruta-visível).

Com base nesta analogia, o sujeito vai identificar-se com uma formação ideológica e seu discurso será influenciado por ela, materializando-a em uma formação discursiva, desta forma, o analista conseguirá identificar minuciosamente e detalhadamente qual o efeito de sentido que o sujeito está produzindo, além de compreender **como funciona** o jogo de formações imaginárias envolvidas no discurso.

Os conceitos de formação discursiva, formação ideológica e formação imaginária envolvidos na Análise do Discurso se relacionam e serão explicitados nos procedimentos analíticos. Conforme menciona Orlandi (2001), ao levar em conta a ideologia e o inconsciente, o analista deve construir um dispositivo de análise que mostre que a mesma palavra possui diferentes significados de acordo com a forma em que é utilizada (dependendo da posição discursiva com que o sujeito se identifica), para isso o analista precisa atravessar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Além disso, ele também precisa investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico (equívoco, falha, materialidade).

As palavras só existem nas situações em que elas são utilizadas e de acordo com o **mecanismo ideológico.** A palavra não é neutra e os usos também não são neutros. Na relação de sentidos não há ponto final para o discurso, um discurso sempre se relaciona com outro.

Por outro lado, segundo o mecanismo da antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula

a argumentação. De tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor. (ORLANDI, 2005, p. 39).

Para entender melhor sobre a ideologia e as formações ideológicas é preciso entender como são as relações de força entre os sujeitos. Segundo a noção de relações de força dito por Orlandi e a noção de luta de classes dita por Pêcheux com base no conceito de ideologia de Althusser, “podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno.” (ORLANDI, 2005, p. 39)

Cada sujeito utiliza a língua em processo discursivo de acordo com seus interesses e determinado pela classe social para representar a sua luta política. O sujeito sempre utilizará a língua influenciado pela ideologia que o captura em determinado momento. Como, por exemplo, no espaço escolar quem dita as regras de acordo com a cultura escolar que temos é o sujeito-professor; enquanto isso, o sujeito-aluno precisa/deve respeitar o professor senão ele (**aluno**) não é considerado dentro dos padrões esperados de acordo com as exigências sociais, isso de acordo com a formação discursiva dominante **que diz o que pode e deve ser um aluno e um professor.**

A formação discursiva vai materializar a formação ideológica, como no exemplo da biruta, a formação ideológica (vento) sendo materializada na formação discursiva (formatos da biruta) movimentando o processo de produção dos sentidos, esse processo favorece ao analista a compreensão de que a ideologia é exterioridade, **mas é constitutiva da língua,**

Isso equivale a dizer que o verdadeiro ponto de partida em referência ao qual podemos compreender por que ‘a ideologia é exterioridade’ para a ciência e para o real é exatamente o mesmo ponto de partida que nos levou a desenvolver a análise da forma-sujeito na qual a ideologia não possui um exterior. Esse verdadeiro ponto de partida, já sabe, não é o homem, o sujeito, a atividade humana etc., mas, ainda uma vez, as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção. (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 168, itálicos do autor).

Para entender a forma-sujeito, nós não temos que olhar para o homem/indivíduo/ sujeito, mas sim, para as condições de produção dos discursos dos sujeitos. As condições de produção dos discursos sobre o brincar possuem relação com as condições ideológicas da reprodução e transformação das relações de produção em um período social. O Homem produz sua história, constrói sua história e estabelece relações de produção, tudo isso com base em uma relação política, por conta do movimento entre os sujeitos que são interpelados pela ideologia e que estão em uma luta de classes/relação de poder na

sociedade. Essa luta de classes/relação de poder movimenta as relações de produção e transformação, tudo isso é **influenciado pela ideologia e pelo inconsciente**.

O trabalho do analista então é interpretar minuciosamente os sentidos nos discursos e analisar como esses sentidos foram construídos historicamente; compreender que os sujeitos não são iguais e são afetados por condições de produção diferentes, em consequência de discursos com sentidos diferentes. Além disso, o analista precisa fazer a releitura da teoria e dar o sabor próprio, com novas nuances de temperos. “E isso define em grande parte o trabalho do analista: observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito.” (ORLANDI, 2005, p. 44)

As condições de produção (interdiscurso, memória, formações imaginárias, relação dos interlocutores, contexto sócio-histórico) determinam os dizeres, as posições ideológicas determinam o discurso e suas **formações discursivas e as palavras terão sentido a depender, portanto, das condições de produção**.

Pesquisadora e sujeitos da pesquisa estabeleceram um diálogo, a fim de que os sujeitos-alunos conseguissem realizar gestos de interpretação sobre as obras artísticas e relacioná-las, ou não, com os sentidos de brincadeira que perpassam o dia a dia escolar. Dentre as condições de produção do discurso, consideramos, também, a argumentação, prática discursiva na qual os sujeitos, diante de um questionamento, expõem, disputam e defendem seus pontos de vista por meio de argumentos. No caso desta pesquisa, por meio da oralidade que sustentou a interlocução nas rodas de conversas, foi possível propor perguntas e questionamentos (elaboradas previamente) sobre o brincar, tanto na escola quanto nas telas de Portinari.

Para interpretar os indícios dos sentidos, recorreremos, também, ao paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). Ginzburg discorre sobre um método para análise, no qual é necessário perceber indícios imperceptíveis para a maioria das pessoas, instaurando assim o paradigma indiciário baseado na semiótica. Aprender a interpretar, classificar e decifrar pistas e sinais. Para ele, “O conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria.” (GINZBURG, 1989, p.145). Ele conseguiu perceber que há uma forma de conhecimento que pode estar na fronteira entre o conhecimento rígido das ciências naturais, que operam por demonstração e verificação empírica dos dados analisados, e, as formas criativas, como a literatura, poesia, mitos etc. Entre essas duas instâncias está o paradigma indiciário, que trabalha rastreando sinais tal como um caçador.

Relacionamos essa concepção de Ginzburg (1989) com os estudos de Pêcheux (2014) que valoriza a interpretação dos sentidos nos discursos, com base nos indícios que podem ser analisados e fortalecem a análise do objeto de estudo. Visto que ao cruzar as memórias e possibilidades de interpretações, de acordo com Pêcheux (2014), é possível

analisar o discurso por meio de várias interpretações possíveis.

A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma 'chave' de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender. (ORLANDI, 2005, p. 26).

A principal tarefa do analista do discurso é selecionar a metodologia de interpretação para interpretar um conjunto de símbolos e sinais, visto que os sentidos e significados são abertos e possibilitam várias formas de interpretações.

No entanto, a compreensão é muito mais do que isso. Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam "escutar" outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem. (ORLANDI, 2005, p. 26).

Analisar uma obra de arte, por exemplo, envolve tudo que dizem sobre ela e o que não dizem também, envolve a interpretação que ela desperta no leitor/apreciador/intérprete do texto, envolvem as memórias que remetem àquela obra e tudo que a obra incita no sujeito, visto que os efeitos de sentidos não estão apenas no discurso, mas também nas circunstâncias que circundam e constituem o sujeito que produz o discurso, pois os sentidos possuem relação com a exterioridade constitutiva do sujeito.

1 | INTERPRETAÇÃO, ARGUMENTAÇÃO E CRIATIVIDADE: SUJEITOS E SENTIDOS EM ARTE

Em virtude de que os efeitos de sentidos podem ser interpretados pelo analista ao investigar os indícios no *corpus* discursivo, os sentidos também podem ser interpretados pelos sujeitos-alunos da pesquisa em contato com as obras de arte e ao serem questionados durante as rodas de conversas realizadas nesta pesquisa, no contexto escolar. A arte desperta a curiosidade dos sujeitos e os sentidos podem ser interpretados através das obras de arte, assim a argumentação pode surgir por meio dos discursos dos sujeitos, que podem ocupar uma posição que defenda o direito ao brincar do sujeito-aluno, ou uma posição que não defenda o direito ao brincar.

Fazendo um trocadilho com a palavra "arte", consideramos que argumentar é uma arte, em duplo sentido, isto é, tanto como a capacidade criadora do

sujeito de colocar em discurso seu posicionamento, quanto no sentido de o sujeito fazer algo com o intuito de provocação, de ir contra os padrões aceitos pelas instituições sociais. (PACÍFICO, 2012, p. 43)

Nosso foco aqui não será avaliar a argumentação em seu sentido retórico, que teve origem com os estudos de Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), existem vários estudos sobre argumentação que sucederam a argumentação retórica de Aristóteles, mas na perspectiva que vamos defender aqui, com base na Análise do Discurso, argumentação é um direito do sujeito, que ocupa uma posição social e possui, ou pelo menos deveria possuir, uma opinião diante de um questionamento. Ademais, nosso objetivo não será avaliar se um argumento é bom ou ruim, no sentido de persuasão defendido pela teoria da argumentação retórica, avaliar no caso não seria nosso objetivo, mas analisar como os sujeitos-alunos sentem-se ao serem questionados sobre a importância do brincar, sobre a existência ou não desse brincar em suas vivências, sobre a possibilidade de ser criança com ou sem brincadeiras. Outro apontamento importante é que “defendemos o direito à prática da argumentação e não apenas ao acesso a textos que simulam ensinar sobre argumentação, tais como os que circulam na escola, sobre a produção de textos dissertativos-argumentativos.” (PACÍFICO, 2016, p. 192)

Os métodos de ensino tradicionais valorizam atividades em livros didáticos que não exploram os múltiplos sentidos, mas atividades que solicitam a cópia de palavras e a repetição de sentidos já estabelecidos como “corretos” nos textos e nas perguntas que estão na atividade. A leitura e a escrita não garantem a aprendizagem da argumentação, pois a prática discursiva de argumentação vai muito além.

Apesar disso, defendemos que é na escola que o sujeito pode e deve conhecer as relações desiguais de poder implicadas nas práticas argumentativas para poder exercer seu poder de argumentar, para poder encontrar nos discursos, os espaços para a argumentação. Em outras palavras, a argumentação deve ser legitimada na instituição escolar para que o sujeito, exercendo essa prática discursiva, sinta-se no direito de tomar a palavra, de mergulhar no fio discursivo e posicionar-se acerca dos sentidos colocados em circulação, na sociedade. (PACÍFICO, 2016, p. 92)

Para um sujeito exercer o direito de se posicionar frente a outro sujeito e diante dos questionamentos sobre os sentidos que o rodeiam, ele precisa ter o contato com diversas leituras que lhe possibilitem a abertura para uma infinidade de interpretações e o contato com a polissemia, não com os sentidos únicos e/ou “corretos” estabelecidos pelo livro didático ou pelo professor.

Sabemos que na escola o sujeito-aluno possui o direito ao brincar, à arte e à educação de qualidade, e, qualidade nesse sentido não é realizar muitas lições e atividades de cópia no livro ou caderno.

Na escola, onde foi realizada a pesquisa, ao propormos uma atividade em roda

de conversa, os sujeitos-alunos perguntaram: “Então só vamos conversar?”, “Não vai ter lição?”, “Não vai ter que escrever?”, “Vamos ficar sentados só conversando?”. Esses questionamentos nos levam a interpretar que, **para os sujeitos-alunos acostumados a copiar textos da lousa ou preencher lacunas no material didático, atividades de roda de conversa não são atividades que possam promover o desenvolvimento e a aprendizagem.**

Como vimos, para argumentar o sujeito precisa ter acesso a uma multiplicidade de sentidos, precisa ter o direito de disputá-los; entretanto, no material didático encontramos resumos de textos, recortes, frases descontextualizadas e uma prática recorrente de preenchimentos de lacunas. (PACÍFICO, 2016, p. 193)

Essas questões desqualificam uma atividade em roda de conversa que tem o objetivo de valorizar a argumentação, o letramento e os múltiplos sentidos que circundam os discursos dos sujeitos. Ao não considerar uma atividade de interlocução, desconsidera-se o direito à argumentação que defendemos nesta pesquisa. Portanto, nosso intuito foi a valorização da oralidade na roda de conversa que abriu possibilidade para a construção de múltiplos sentidos, de gestos de interpretação fundamentais para a argumentação.

Com base nos estudos de Rui Grácio (2010) encontramos um aporte teórico que nos subsidia com um trabalho sobre diversos autores que exploram os conceitos de argumentação, sendo assim, não há uma ideia única e melhor, mas sim ideias e posições diferentes que analisam os discursos com ênfase naquilo que dada posição discursiva defende. Dentre esses diversos autores que defendem uma perspectiva interacionista, Plantin, Perelman, Toulmin, Angenot, Ducrot, Amossy e outros, escolhemos os estudos de Plantin para analisar a argumentação no tocante ao modo como os sujeitos falam de suas emoções, valorizando os afetos que podem ecoar nos sentidos argumentados.

Para Plantin (2008), a partir de uma pergunta ou questionamento podem surgir argumentos antagônicos, que, ao se confrontarem demonstram dois ou mais pontos de vista, mas isso não significa que um argumento seja melhor que o outro. Essa concepção de Plantin, a nosso ver, pode ser pensada com base na perspectiva da Análise do Discurso de modo que cada argumento representa uma posição discursiva, ou seja, dependendo da posição discursiva que o sujeito ocupa (professor, aluno, patrão, empregado etc.) e da formação discursiva com a qual ele se identifica os argumentos podem ser contratuais ou polêmicos. Ao relacionarmos os conceitos da Análise do Discurso com os estudos de argumentação dialogal de Plantin (2008), respeitando as especificidades de cada perspectiva teórica, entendemos que o analista do discurso pode interpretar se um discurso é mais ou menos argumentativo, sem ter a pretensão de analisar qual é o melhor argumento, posto que esse não é o objetivo dessas duas teorias.

O movimento pendular (PETRI, 2013) entre teoria e metodologia, que sustenta o dispositivo analítico da Análise do Discurso, favorece e enriquece nosso processo de análise

da argumentação. No caso desta pesquisa, a produção e interpretação dos discursos dos sujeitos-alunos ao falarem sobre as obras de arte foi possível porque eles se reconheceram como sujeitos que têm o direito de argumentar diante dos questionamentos apresentados pelas pesquisadoras, mesmo se os argumentos fossem antagônicos à formação discursiva dominante.

As perguntas realizadas durante a roda de conversa foram pensadas e elaboradas previamente, foi criado um roteiro a fim de provocar situações para a argumentação, embora seja do conhecimento do analista do discurso que sujeitos e sentidos se constroem junto com texto e, por isso, o sentido sempre pode vir a ser outro (PÊCHEUX, 2014). A pergunta, que também pode ser denominada “questão”, de acordo com o aporte teórico apresentado por Grácio (2010), direciona a discussão para o confronto de respostas desencadeando a argumentação diante de pontos de vista diferentes.

Uma questão, pelo contrário, não se caracteriza pela linearidade da resposta esperada, mas, ao contrário, pela ambiguidade, no sentido etimológico do termo, ou seja, que origina, pelo menos, dois sentidos de resposta. Como anteriormente vimos, Plantin chama a este tipo de questões «questões argumentativas». (GRÁCIO, 2010, p. 41)

No caso desta pesquisa, as perguntas realizadas durante a roda de conversa não foram perguntas aleatórias, foram perguntas formuladas a fim de provocar situações para a argumentação nos diálogos entre sujeitos-alunos e sujeito-pesquisador. Deste modo, os sujeitos-alunos foram questionados por meio de “questões argumentativas” para que pudessem colocar em movimento os gestos de interpretação perante as obras artísticas. Eles discursivizaram sobre como é ser criança na escola em que estudam, se é importante brincar, se o brincar está presente na escola, ou não, e, também, se é possível ser criança sem brincadeira.

Uma atividade que escuta e interpreta a oralidade por meio de uma roda de conversa pode favorecer situações de argumentação, em que o sujeito-aluno ao ser questionado pelo professor pode argumentar contra ou a favor de determinados sentidos, interpretar e se posicionar em seu discurso.

Fala-se de interação ou, em primeira aproximação, de diálogo, para designar situações de fala, nas quais os interlocutores estão fisicamente em situação face a face, dispõe de igual direito à palavra, trocam oralmente, e de forma contínua, réplicas relativamente breves. A conversa é um exemplo de interação. (PLANTIN, 2009, p. 19)

Entendemos que os sujeitos-alunos argumentaram com base em suas emoções, que, se pensadas a partir da Análise do Discurso, podem estar relacionadas às condições de produção discursivas no que se refere ao jogo de formações imaginárias, isto é, quem eu sou para falar assim sobre X. Os estudos de Plantin (2010) nos fornecem uma contribuição

sobre o papel das emoções na argumentação, pois para o autor não existe argumentação totalmente desprovida de emoções, que, segundo ele, não se trata de algo contrário à razão. Para Plantin (2010) em uma prática discursiva, a razão e a emoção são constitutivas do discurso e ambas são parte do movimento discursivo do sujeito.

Argumentar é dialogar com um interlocutor, isto é, encadear proposições num discurso coerente, baseado em elementos compartilhados (os argumentos) e deles fazem derivar uma proposição segunda (a conclusão), que não é compartilhada, mas disputada. [...] Para que haja argumentação, é preciso que se esteja situado num campo de sentido e que haja ao menos uma pergunta compartilhada, por bem ou por mal. Segue-se que um discurso não contradito vale como a verdade. (PLANTIN, 2009, p. 18)

E como não trabalhamos avaliando se um argumento é bom ou ruim, bem como não concebemos que o argumento é baseado na razão, posto que o sujeito não é dono do seu dizer, ele é capturado pela ideologia para produzir sentidos X ou Y, partimos do princípio que no discurso podem circular argumentos em relação a dado objeto discursivo, sejam quais forem as formações ideológicas materializadas em dadas formações discursivas às quais o sujeito se filia.

Considerando todo arcabouço teórico-metodológico e conceitual, entrelaçamos o brincar, a infância, a arte e a argumentação em uma rede de interpretações e significações que serão analisadas no próximo capítulo, com os resultados explorados na pesquisa de campo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISES: SUJEITOS E DISCURSOS EM MOVIMENTO



Meninos na gangorra (PORTINARI, 1960)

“É impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, pois é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção.” (PÉCHEUX, [1969]; 1997a, p. 79).

Considerando os múltiplos sentidos, a falta que é constitutiva do sujeito e a incompletude que é constitutiva linguagem, sempre “há algo de muito anterior à criança (e a todos nós), que é reeditado em sua fala e que é atualizado na narrativa do ser falante.” (PATTI & ROMÃO, 2007, p. 101). Visto que as condições de produção são as circunstâncias determinantes do discurso, que interdiscurso, memória e formações imaginárias podem ser interpretados no dizer do sujeito, temos que ressaltar as condições de produção dos sujeitos-alunos inseridos na escola em que foi feita a pesquisa e como todas as condições de produção afetaram os discursos desses sujeitos. Este capítulo então contemplará as análises dos dados coletados e os resultados da pesquisa de campo com a descrição do processo de coleta de dados. As análises iniciaram-se em 2019, após a coleta de dados, e em 2020, após a qualificação elas foram aprimoradas, temos que ressaltar que no ano de 2020 enfrentamos o isolamento social com a pandemia da COVID-19, muitas vidas foram perdidas e silenciadas durante esse período.

A coleta de dados foi feita em uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola que se situa em uma região periférica na cidade de Ribeirão Preto e possui baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O nome da escola não será revelado para que a instituição não seja exposta. O método de ensino vivenciado pelos alunos é o método tradicional de ensino que valoriza atividades repetitivas de alfabetização em livro didático e cópias no caderno. Foi evidenciado que os alunos não possuíam o costume de se sentar em roda, pois as carteiras sempre estavam organizadas em fileiras. Os alunos dessa turma possuem duas aulas de Educação Física e duas aulas destinadas às brincadeiras durante a semana, ou seja, os sujeitos-alunos desta pesquisa vivenciam o brincar nos momentos destinados a isso, na escola.

Durante os encontros com os alunos foram realizadas conversas em roda entre pesquisadora e sujeitos-alunos, que foram gravadas (transcrições em anexo), foram apresentadas as obras artísticas selecionadas, o autor e seu contexto. Ao entrarem em contato com as obras artísticas impressas os sujeitos-alunos ficaram entusiasmados ao verem e tocarem as obras, esse contato inicial foi fundamental para observarem o que Portinari pintou. Foram estabelecidos diálogos para os sujeitos realizarem gestos de interpretação e argumentação sobre as obras artísticas e relacioná-las com os sentidos de brincar e brincadeira a que eles têm **acesso**, pois, o sujeito produz seu discurso influenciado pela ideologia que o determina. O discurso por sua vez produz efeitos de sentidos que podem ser interpretados com base nos fatores externos que influenciam a produção do dizer. Por este motivo “as condições de produção são os aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam ou determinam a produção do

discurso.” (FERNANDES, 2008, p. 21). Temos como condições de produção o interdiscurso, a memória, as formações imaginárias que determinam os dizeres (discursos), assim como as formações ideológicas determinam o discurso e suas formações discursivas, tudo que é externo à linguagem deve ser considerado.

Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. (ORLANDI, 2005, p. 16).

Haja vista as condições de produção do discurso, vamos considerar também a argumentação, na qual, sujeitos diante de um questionamento expõem e defendem seus pontos de vista por meio de uma justificativa do dizer. No caso desta pesquisa, por meio da oralidade e interlocução (roda de conversa) temos o objetivo de analisar os discursos produzidos pelos sujeitos diante de perguntas e questionamentos.

A escola possui espaço externo e possibilita o brincar mesmo sendo uma escola de Ensino Fundamental, existe um espaço fora da sala de aula, além do pátio, em que estão sendo construídos brinquedos e é nesse espaço que as crianças brincam nas aulas destinadas para isso. As crianças têm um dia reservado na semana para brincar, então além da aula de Educação Física eles possuem também outro dia na semana, que são reservadas duas aulas, uma hora e meia em média para brincadeiras. Importante destacar que nas falas eles relatam muito sobre essas brincadeiras que eles fazem nos dias específicos. Então, apesar de a sala de aula ter uma estrutura tradicional com carteiras enfileiradas, atividades tradicionais realizadas no caderno e nos livros, as crianças também têm essa vivência com a brincadeira, no contexto escolar.

Durante a pesquisa de campo, ao serem questionados se conheciam algo sobre Portinari, apenas um sujeito-aluno respondeu que sim, mas ele não acrescentou mais nada sobre o pintor, ele demonstrou que sabia sobre, mas sentiu-se envergonhado e não quis explicar o que sabia. Muitos discursos referem-se à uma memória das brincadeiras realizadas na Educação Infantil, os sujeitos-alunos falam o nome e descrevem a brincadeira e, também, sobre as vivências das brincadeiras que eles tiveram em casa, com os amigos, fora da escola, ou seja, essas memórias não se referem apenas às brincadeiras escolares, incluem as realizadas no âmbito familiar.

Pelo discurso dos sujeitos-alunos, a brincadeira é algo muito presente no cotidiano deles, além de ter sido muito presente na Educação Infantil. Eles falam de uma variedade de brincadeiras, como por exemplo, pique-pega, pique-esconde, pique-gelo, corre-cotia, escravos de jó, cabra-cega, pula-cobra, dentre outras brincadeiras criadas por eles. O celular também aparece nos discursos; porém, as vivências de brincadeiras infantis

prevalecem.

Como já apresentamos, foram utilizadas cinco obras de arte de Portinari: “Meninos Brincando, 1955”; “Roda Infantil, 1932”; “Meninos Soltando Pipas, 1947”; “Futebol, 1935”; e, “Menino com Pião, 1947”. Por meio dos questionamentos e da interpretação, os sujeitos foram afetados pelos sentidos que circulam sobre o brincar. Com base em nosso *corpus*, nossas análises serão divididas em seis entradas discursivas. A primeira consistirá nas memórias de brincadeiras que os sujeitos-alunos apresentam, sujeitos que, ao falarem sobre brincadeira demonstram encantamento e afeto pelas brincadeiras mencionadas.

Mas, contraditoriamente, esses mesmos sujeitos que tanto gostam de brincar falam que a brincadeira não é importante para a criança e que a escola não é lugar de brincar, essa será, então, nossa segunda entrada discursiva. A terceira será constituída pelos dizeres desses sujeitos ao discursivizarem se a escola foi feita para criança e se há possibilidade de ser criança sem brincadeira. Na quarta entrada discursiva será analisado como a arte e as brincadeiras constituem o sujeito criança. Assim, serão enlaçados os sentidos de brincadeira e vida, para então entrarmos na contradição que está na ordem do discurso.

Ao analisar e interpretar os discursos dos sujeitos-alunos, trabalhamos com a noção de recorte que, para a Análise do Discurso, de acordo com o conceito de Orlandi (1984), indicia um modo de funcionamento discursivo na/da história, discursos de sujeitos interpelados pela ideologia, sendo a memória um recorte do interdiscurso. Portanto, os recortes não são considerados como frases ou pedaços de um texto, uma vez que eles mantêm relação com o *corpus* na íntegra. De acordo com a Análise do Discurso, “por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação” e “um recorte é um fragmento da situação discursiva”, sendo que, “os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia”. (ORLANDI, 1984, p. 14). Para a Análise do Discurso então, o texto organiza-se em recortes, para que a multiplicidade de sentidos seja analisada (ORLANDI, 1984) e investigada por meio dos indícios nos discursos que podem ser interpretados (GINZBURG, 1989). Ao final do trabalho, em anexo, estarão, na íntegra, os textos que deram origem aos recortes aqui analisados, os quais são apresentados, tanto na transcrição da oralidade quanto na escrita respeitando-se o modo como foram produzidos no momento da pesquisa.

1 | MEMÓRIAS DE BRINCADEIRAS

No primeiro encontro, dois questionamentos fizeram parte da roda de conversa, sendo eles, as memórias que os sujeitos-alunos acessam sobre brincadeiras, as brincadeiras que os sujeitos-alunos conhecem, vivenciam e se essas brincadeiras são as mesmas que

estão nas obras de Portinari. Ao questionar sobre quais brincadeiras os sujeitos-alunos conhecem e se são as mesmas que estão nas obras de Portinari, eles mencionaram que vivenciaram e vivenciam o brincar na escola, nos momentos livres (recreio ou saída), em outros momentos destinados às brincadeiras e citam as brincadeiras que estão nas obras de Portinari.

Nos discursos dos sujeitos é possível escutar os efeitos da memória discursiva que torna possível todo dizer, quando eles apresentam um grande repertório de nomes de brincadeiras que conhecem e, também, pela forma afetiva como eles falam sobre as brincadeiras, sendo que aparecem brincadeiras diversas quando eles falam sobre as memórias que possuem de brincadeiras. Por meio dessas memórias discursivas que os sujeitos-alunos falam e pelo entusiasmo ao falarem e explicarem as brincadeiras retomamos o conceito de memória de Pêcheux (2014), de algo já dito por alguém, em outro lugar e outro momento, um dizer que é anterior a fala desse sujeito-aluno, mas que afeta o seu discurso.

Memória discursiva é um espaço de memória como condição do funcionamento discursivo constitui um corpo-sócio-histórico-cultural. Os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos. Trata-se de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção. (FERNANDES, 2008, p. 49)

Mediante às obras de Portinari os sujeitos-alunos foram afetados pelos sentidos de brincadeiras, sentidos estes que foram manifestados pela presença de uma memória sobre brincadeiras, por este motivo que a memória é considerada uma condição de produção dos discursos e depende do contexto sócio-histórico dos sujeitos. Observamos o funcionamento de uma memória coletiva que faz parte do contexto sócio-histórico em que esses sujeitos estão inseridos.

Sujeito C: Quando eu era pequena, pequenininha, eu gostava de brincar de pique-sardinha.

Pesquisador: Você brincava muito?

Sujeito C: Muito.

Sujeito E: O que era pique-sardinha?

Sujeito C: Era pique-esconde.

Sujeito A: Ah na sua época era pique sardinha, quer dizer na época de todo mundo né! (RECORTE 1)¹

O sujeito A ao ouvir o relato do sujeito C responde utilizando o pretérito imperfeito para se referir à brincadeira que o outro fala, “Ah na sua época era pique sardinha”, logo, o sujeito A percebe que todos os sujeitos estão falando de uma mesma época, pois possuem

¹ Em anexo, texto dos áudios gravados e transcritos na íntegra.

a mesma idade e estão inseridos no mesmo contexto sócio-histórico e diz “quer dizer na época de todo mundo né!”, com a ilusão de que está em uma época diferente e, com a certeza, de que as brincadeiras de outra época eram diferentes, por terem visto nas obras de Portinari.

Os sujeitos desta pesquisa ao retomarem as brincadeiras conhecidas (na pré-escola e na rua) utilizaram o verbo no passado, isso constrói um efeito de sentido de que no passado eles brincavam das mesmas brincadeiras, mesmo sendo nomeadas diferentemente. A memória discursiva para “pique-sardinha” é atualizada para “pique-esconde” e marca o funcionamento de uma memória coletiva que possibilita a interlocução e os gestos de interpretação. E essas ricas referências ao passado e aos tipos de brincadeiras, os piques, os tipos de pega-pega indiciam-nos uma relação com o que era permitido em outra época, que já passou.

Os sujeitos-alunos não falam das mesmas brincadeiras das obras de Portinari, eles conhecem as brincadeiras dos quadros, mas falam de outras, ao mencionarem os nomes das brincadeiras é possível encontrar marcas da memória nos discursos dos sujeitos-alunos, “entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador.” (PÉCHEUX, 1999, p. 50)

Sujeito E: Hoje na saída da escola a gente brinca de pique-alto, pique-esconde, pique-gelo.

Sujeito A: Hoje, por enquanto que a gente cresceu a gente sempre fica brincando de pique-pega, pique-alto, pique-esconde, pique-gelo.

Sujeito B: Eu sempre brincava com os meus amigos na rua de uma brincadeira que chamava pula-cobra e eu sempre pensava que era uma cobra de verdade. Quando a minha vizinha falava olha a cobra eu pensava que era de verdade.

Sujeito L: Na minha casa na rua a gente sempre brincava de pique-pega, pique-alto.

Sujeito I: Eu já brinquei de perna de pau na minha casa e gosto de brincar de pique-pega.

Sujeito M: Hoje eu brinco de pique-pega, pique-alto, pique-esconde, pique-gelo, corrida, tudo aqui na escola.

Sujeito A: Pique-gelo é legal.

Sujeito B: Eu brinco de balanço no pneu. (RECORTE 2)

As brincadeiras mencionadas materializam na língua que os sujeitos-alunos possuem contato com muitas brincadeiras, eles conseguem falar sobre e descrevê-las, também, demonstram que o brincar é algo presente no cotidiano deles. Além das brincadeiras que exigem a interação social, nos discursos aparecem também as brincadeiras no celular, porém estas não superam aquelas. É possível interpretar que, mesmo no contexto

atual, com a tecnologia do celular amplamente disponível, o discurso sobre o celular não é predominante para esses sujeitos do Ensino Fundamental, pois os sujeitos-alunos falam mais sobre suas vivências com as brincadeiras que envolvem movimento, rua e interação social. Observamos, no entanto, que o sujeito-aluno M, ao discursivizar sobre as brincadeiras na escola, usa a primeira pessoa do singular, “eu”, como lemos em “Hoje eu brinco de pique-pega, pique-alto, pique-esconde, pique-gelo, corrida, tudo aqui na escola”, e, esse pronome pessoal apaga a presença dos outros (nós, eles) que estão na escola e sem os quais não há brincadeiras interativas.

Sujeito P: O tia, é assim eu gosto de ficar sentada no sofá mexendo no celular.

Sujeito S: Eu que eu mais gosto é de ficar brincando no celular.

Sujeito J: Quando eu chego na minha casa eu gosto muito de deitar e ficar jogando o joguinho do celular. (RECORTE 3)

No recorte 3, o uso do pronome pessoal “eu” marca a filiação dos sujeitos-alunos com a formação discursiva sobre a tecnologia, tão recorrente na contemporaneidade. Estar com o celular naturaliza uma relação solitária (eu) com o aparelho, o que dispensa a relação com o outro (nós, eles). No recorte 3, portanto, o uso de “eu” não marca uma contradição como aquela que analisamos acima, com base no mesmo uso pronominal no discurso do sujeito-aluno A.

Conforme estamos apontando, as condições de produção discursivas englobam o contexto mais amplo que o da enunciação. Assim sendo, os sujeitos-alunos desta pesquisa estão inseridos em uma sociedade que possui costumes e cultura específicos, e, os modos de produção (luta de classes) da sociedade influenciam diretamente na constituição dos sujeitos e de seus discursos. No contexto contemporâneo, a utilização das tecnologias do celular é algo muito presente, conseqüentemente, o celular aparece nos discursos dos sujeitos-alunos, pois ao falarem sobre brincadeiras ele associam o brincar ao celular que possui jogos.

Ao apresentarmos a obra “Os Meninos Soltando Pipa”, os sujeitos-alunos mencionaram o termo “pipeiros”, ou seja, um modo de dizer específico do contexto sócio-histórico desses sujeitos. Podemos relacionar essas diferentes formas de dizer ao que está no interdiscurso, mais especificamente, na memória discursiva.

O interdiscurso é a presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva. Diferentes discursos entrecruzados constitutivos de uma formação discursiva dada; *de um complexo com dominante*. (FERNANDES, 2008, p. 49, itálico do autor)

A memória constitui uma parte do interdiscurso e o sujeito, de modo inconsciente, apresenta essas memórias em seu discurso, além de a memória ser algo interno ao sujeito,

ela possui relação com o exterior que a constitui. “E o fato de que exista assim o outro interno em toda memória é, a meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior.” (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

Porém, a memória é suscetível ao esquecimento, não podemos deixar de retomar (pelo efeito do esquecimento) algo que já foi dito por alguém, antes, em outro lugar (esquecimento nº1). Esse movimento de retomada, como no caso das brincadeiras mencionadas pelos sujeitos-alunos, brincadeiras já-ditas por outros, em outros momentos, sustentou a produção discursiva dos sujeitos da pesquisa. Temos também que, ao dizer algo de uma forma deixamos de dizer de outra forma (esquecimento nº2), como no caso da palavra “pipeiros” utilizada para definir a ação dos meninos soltando pipa. Neste contexto, em que os sujeitos-alunos desta pesquisa colocam a palavra em curso, ela produz diferentes sentidos, sendo que este é um modo diferente de dizer em relação à forma dita por Portinari ao nomear sua obra.

E justamente pela ilusão (ou esquecimento) que o sujeito imagina dizer algo inaugural e que somente existe uma forma de dizer, normalmente dita como “correta”, mas a língua é incompleta e sempre há formas diferentes de falar sobre um mesmo assunto. Lembrando que para Análise do Discurso as palavras só existem nas situações em que elas são utilizadas e de acordo com o conteúdo ideológico dos sujeitos que as utilizam. Nesse batimento do interdiscurso com a memória, que também possibilita a atualização do dizer, os sujeitos formulam, no intradiscurso, “pipeiros”, marcando um modo de filiação à linguagem. Não podemos silenciar que, além de pipeiro significar a pessoa que solta pipa, a palavra também remete ao uso de pedras ou drogas, ou pipeiro no sentido de profissão de uma pessoa que opera um caminhão-pipa que transporta água para regiões em que a distribuição de água não chega; sentidos que não estão no campo semântico da brincadeira, mas que são possíveis para a nomeação pipeiro.

2 | “MAS ALGUM ENGRAÇADINHO ENSINOU A BRINCAR NA ESCOLA”

Nossa segunda entrada discursiva envolve os questionamentos sobre como é ser criança na escola em que os sujeitos da pesquisa estudam, qual é a importância do brincar e se é importante brincar na escola. Então, por meio do movimento dos discursos e dos sujeitos com os efeitos de sentidos construídos, reiteramos que há sempre outra forma de dizer algo no discurso, que os sentidos nunca serão os mesmos, mesmo que eles sejam ditos pelo mesmo sujeito, que não existe sentido sem sujeito, não existe sujeito sem ideologia e que existem diferentes ideologias, em que cada sujeito se identificará com uma ou outra. O sujeito somente se constitui como tal quando interpelado pela ideologia, a exploração dos sentidos dependerá do analista entender que uma palavra utilizada por

um sujeito pode ter vários sentidos diferentes, e que essa mesma palavra utilizada de outra forma pode ter outros significados, tudo isso influenciará o sujeito a filiar-se a uma ou a outra formação discursiva, além disso é importante para a interpretação dos sentidos entender as formações imaginárias dos sujeitos em suas discursividades. Assim,

O sujeito se constitui por uma interpelação – que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva – que, em uma sociedade como a nossa, o produz sob a forma de sujeito de direito (jurídico). Esta forma-sujeito corresponde, historicamente, ao sujeito do capitalismo, ao mesmo tempo determinado por condições externas e autônomo (responsável pelo que diz), um sujeito com seus direitos e deveres. (ORLANDI, 2005, p. 45).

O sujeito é constituído sócio-historicamente assim como os sentidos. A ideologia que também é influenciada pelo momento sócio-histórico influencia os dizeres dos sujeitos e o modo de organização dos sujeitos em sociedade, ou seja, as relações de produção que em uma sociedade capitalista se caracteriza pela luta de classes (disputa de poder)². No caso da escola, ela é um Aparelho Ideológico de Estado, local onde ocorre a disseminação da ideologia dominante na sociedade (ALTHUSSER, 1985), ideologia que influenciará o discurso do sujeito, sendo este interpelado pela formação discursiva dominante na sociedade capitalista (discurso sobre meritocracia, sobre o valor do capital, sobre a valorização das competências individuais, das tecnologias digitais etc), o que não significa que todos os sujeitos serão interpelados da mesma forma e produzirão os mesmos discursos.

Afetados, de um modo ou de outro, por essa formação discursiva dominante, ao serem questionados sobre a importância do brincar, os sujeitos-alunos construíram sentidos que defendem ser legal brincar, divertir-se, distrair-se e brincar para ter amigos.

Sujeito C: Brincar é muito bom, a gente se diverte um pouco. Aí quando o amigo não quer brincar eu pego o carrinho, a boneca e brinco sozinha, a gente tem que se divertir um pouco, não é?

Sujeito P: A gente tem que brincar pra se livrar do celular que sempre atrapalha a nossa vida.

Sujeito C: Porque atrapalha a memória, porque se a gente fica muito no celular, nossa memória fica no celular.

Sujeito A: Aí a gente não consegue dormir.

Sujeito D: Distrai um pouco brincando.

Sujeito B: A gente tem que brincar porque não tem nada para fazer memo. E aí o que a gente vai ficar fazendo? Tem que brincar...

Sujeito B: E pra ter amigos. (RECORTE 4)

² As relações de poder (lutas de classes) existem, pois na sociedade capitalista existe a ideologia autoritária e meritocrática, que dissemina que alguns grupos da sociedade são superiores a outros grupos, envolvendo disputa de poder financeiro e político, os grupos que possuem mais poder financeiro e político dominam os grupos que possuem menos, mesmo com direitos iguais garantidos por lei. (ALTHUSSER, 1985)

Outro sentido possível foi o “brincar para se livrar do celular”. Retomando que o sujeito P ao ser questionado sobre brincadeiras disse: “O tia, é assim eu gosto de ficar sentada no sofá mexendo no celular”. Nesse segundo momento, o sujeito-aluno P volta a falar sobre o celular: “A gente tem que brincar pra se livrar do celular que sempre atrapalha a nossa vida”, nesse discurso é possível analisar que o sujeito foi capturado pela ideologia que valoriza o uso da tecnologia do celular, pois os efeitos de sentidos sugerem que ficar no celular é bom; entretanto, ao mesmo tempo e pela contradição, pois sabemos que sujeitos e sentidos estão em movimento, o discurso abre outras possibilidades de interpretação, pois, nesse caso, o sujeito diz que o celular também atrapalha e que é preciso “brincar para se livrar do celular”. Os efeitos de sentidos de brincar nessa linha argumentativa indiciam que brincar é uma atividade diferente daquela de ficar no celular, em que brincar não atrapalha, mas ficar no celular é um mal do qual o sujeito precisa “se livrar”.

Na sequência discursiva, o sujeito B menciona: “E pra ter amigos.” Essa formulação é recorrente em nosso *corpus*, ou seja, os sujeitos relacionam o brincar à possibilidade de fazer amigos, marcando a relação entre brincar e amizade. Nos discursos, os efeitos de sentidos interpretados nos mostram que para os sujeitos-alunos o brincar é importante, tanto pelas suas memórias quanto ao argumentarem sobre a questão, além de vivenciarem o brincar na escola e em outros lugares estes sujeitos também defendem a importância do brincar, tanto é que eles esperam que a pesquisadora confirme essa importância, o que pode ser interpretado com a formulação do sujeito C: “a gente tem que se divertir um pouco, não é?” O uso da expressão retórica “não é” pressupõe a expectativa de uma resposta afirmativa, ou seja, que a voz do sujeito-pesquisador, que supostamente tem mais autoridade que a voz da criança, valide o posicionamento daquele que defende a relevância do brincar.

Mas, ao mesmo tempo que, para esses sujeitos-alunos o brincar é importante, ao serem questionados se o brincar é importante na escola aparecem outros efeitos de sentidos, o sujeito argumenta que a escola não deve ser lugar de brincar, como nos mostra o recorte abaixo. Esse argumento defende que escola existe para estudar.

Sujeito E: Tia, a escola foi feita pra estudar, mas algum engraçadinho ensinou a brincar na escola. (RECORTE 5)

Neste sentido, em que o sujeito E diz que “a escola foi feita pra estudar, mas algum engraçadinho ensinou a brincar na escola”, cria-se o efeito de sentido de que brincar é desviar do “caminho certo”, no qual o “caminho certo” seria algo imposto pela formação discursiva dominante, ou seja, que a escola não deve ser lugar para brincar, formação discursiva legitimada pela voz do adulto, pela escola, pelo professor que são influenciados pela ideologia dominante, e a criança reproduz esses sentidos em seu discurso, visto que a escola é um Aparelho Ideológico de Estado e a ideologia dominante é disseminada na

instituição escolar (ALTHUSSER, 1985), assim como em todas as instituições sociais, como a família, por exemplo. Além disso, temos os sentidos possíveis para “o engraçadinho”, que seria um sujeito que está em outra formação discursiva que não é dominante, isto é, aquela em que circulam sentidos de que a brincadeira atrapalha, que aquele que brinca não leva a escola a sério. Nesse sentido, a brincadeira não seria compreendida como uma atividade que deve fazer parte de uma prática pedagógica séria, por meio da qual os conteúdos podem ser ensinados e aprendidos, com muito compromisso e respeito à criança que aprende, conforme asseveram os documentos oficiais sobre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, que garantem o direito da criança ao brincar.

O “sujeito E” reproduz o discurso do sujeito que ocupa a posição discursiva de “bom-sujeito”; já “o engraçadinho” é o sujeito que ocupa outra posição discursiva, a de “mau sujeito”, que se posiciona **contra a “concepção conservadora e tradicional de escola”**. Para Pêcheux, o bom sujeito ocupa uma posição discursiva em que o “sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do *‘livremente consentido’*” (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 199, itálico do autor), ou seja, “o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos ‘em plena liberdade’.” O bom sujeito identifica-se com a formação discursiva dominante e não questiona o dizer do outro.

O uso de “o engraçadinho” **para se referir àquele que tenta romper com os sentidos de ordem e disciplina escolares** indicia um sujeito que está em outra formação discursiva que não é a dominante, assim sendo ele ocupa a posição de mau sujeito.

No qual o *sujeito da enunciação* ‘se volta’ *contra o sujeito universal* por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma *separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) *com respeito ao que o ‘sujeito universal’ lhe ‘dá a pensar’*: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno. (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 199, itálicos do autor).

Ambas as formações discursivas são influenciadas pela memória discursiva e por uma ideologia, sendo o interdiscurso o local em que circulam todas as formações discursivas. Ainda temos no dizer do sujeito E o seguinte: “mas algum engraçadinho ensinou a brincar na escola.” A utilização da palavra “ensinou” demonstra que o sujeito foi capturado pela ideologia dominante que tudo precisa ser ensinado, ideologia disseminada pela escola e pelos sujeitos-escolares (professores, diretores, coordenadores, funcionários).

O sujeito sempre utilizará a língua influenciado pela ideologia que o captura em determinado momento. Como, por exemplo, no espaço escolar quem dita às regras de acordo com a cultura escolar que temos é o adulto/diretor/professor; enquanto isso, o sujeito-aluno precisa/deve respeitar o professor, senão ele não é considerado dentro dos padrões esperados de acordo com as exigências sociais, **cujos sentidos dessa**

expectativa circulam na formação discursiva dominante. Mas quando o sujeito-aluno ocupa uma posição de resistência e não aceita aquilo que é imposto, ele questiona o sentido e sai de uma posição sujeito para outra, de bom-sujeito para mau sujeito.

*As palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às **formações ideológicas** (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, **formação discursiva**, aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina **o que pode e deve ser dito** (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).* (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 146-147, itálicos do autor).

Em outros discursos os sujeitos também movimentaram sentidos sobre a escola ser lugar de estudar e não para brincar. Esses sujeitos se identificaram com a formação discursiva dominante, segundo a qual a escola é o local para estudar e nela existem regras, pois tem hora para tudo, para brincar, beber água e ir ao banheiro. Além disso, os sentidos sobre estudar para “aprender”, “ingressar em uma faculdade”, “para trabalhar”, “para a mãe ficar feliz” ou até “para ganhar uma recompensa”, são sentidos legitimados pela formação discursiva dominante, que circulam na voz dos sujeitos da pesquisa.

Sujeito A: Tia tem hora para tudo, a escola foi feita pra estudar, mas tem hora pra tudo. Tem hora pra brincar, tem hora de estudar, tem hora pra tudo, tem hora de dormir, tem hora de beber água, de ir no banheiro, tem hora pra tudo.

Sujeito F: O tia, às vezes sim, às vezes não, porque na escola a gente tem que estudar pra aprender e depois fazer faculdade e arrumar um emprego.

Sujeito M: É, às vezes sim, às vezes não, às vezes não porque a gente tem que estudar pra ir bem nas provas aí a mãe fica feliz e depois ganhar uma recompensa. (RECORTE 6)

As relações de força e poder em uma sociedade influenciam a produção dos sentidos, pelo mecanismo da antecipação, **o sujeito enuncia segundo determinadas formações imaginárias e por meio delas ele seleciona o que pode ou o que não pode ser dito**, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, [1969], 1997a, p. 82, itálico do autor) As formações imaginárias são possíveis através do interdiscurso, do “já-lá”, que o sujeito tem acesso pela memória e por meio da memória ele antecipa o que pode ser dito para o outro.

Pelo jogo de formações imaginárias o discurso do sujeito possibilita para o analista a compreensão de qual é a posição que o falante ocupa, pois os sentidos se espalham no discurso e o analista visa a compreender como o sujeito reproduz ou resiste às relações de

poder e de força existentes na sociedade.

3 | É POSSÍVEL SER CRIANÇA SEM BRINCADEIRA?

Assim como a infância e o brincar são uma construção social, os sentidos sobre a escola também o são, e, estes, com base nos documentos oficiais, constituem a formação discursiva dominante, que, muitas vezes, desliza do discurso oficial e naturaliza sentidos como “a escola é lugar para estudar e não para brincar”. Muitas vezes, também, há o silenciamento da variedade de sentidos sobre a infância e sobre o brincar, pois legitima-se apenas um sentido e interdita-se outros.

Na formação discursiva dominante no contexto escolar, da sociedade capitalista contemporânea, são valorizadas as atividades tradicionais de ensino e a aprendizagem de conteúdos que desconsideram o direito ao brincar. Em relação a isso, nosso objetivo era desconstruir os sentidos naturalizados sobre a escola não ser lugar de brincadeira. Para isso, foram feitas perguntas para provocar a argumentação dos sujeitos-alunos: “Brincadeira foi feita para criança?”; “Escola foi feita para crianças?”; “É possível ser criança sem brincadeira na escola?”.

Inicialmente, propusemos aos alunos que analisassem as expressões faciais das crianças representadas nas obras de Portinari. Em relação às obras em que não é possível ver os rostos das crianças foram feitas as seguintes perguntas: - “Dá para saber se essas crianças que estão de costas, nas obras de Portinari, estão felizes brincando?” – “Brincar traz felicidade?” – “Vocês acham que é verdade quando as pessoas dizem que quem brinca é feliz?”. Vejamos os sentidos colocados em discurso.

Sujeito A: É porque brincar distrai a nossa cabeça.

Sujeito C: Felicidade é que quando eu tô muito triste eu prefiro brincar, quando eu chamo a minha vizinha pra brincar ela não quer, aí eu chamo a minha irmã, aí a minha irmã não quer brincar comigo, aí eu brinco a outra amiga, aí o vô dela brinca com nós, nós faz uma bagunça lá e depois nós brinca de novo, porque amigo é pra brincar e por isso é felicidade.

Sujeito A: Felicidade é amigo, né!

Sujeito E: Quando eu tava brincando no celular ontem aí os meus amigos me chamaram aí eu larguei o celular e fui brincar. (RECORTE 7)

Os sentidos de brincar são relacionados com felicidade e com amigos, como lemos em: “Porque amigo é pra brincar e por isso é felicidade.”, e, “Felicidade é amigo, né!”. Interpretamos que brincar e amigo funcionam como argumentos para a promoção da felicidade, como se uma nomeação definisse a outra. Nesse recorte, encontramos, novamente o uso de “né”, que cria o efeito de sentido de necessidade da confirmação do interlocutor-pesquisador, como já analisado, anteriormente.

O sujeito E que mencionou que escola não é lugar de brincar, nesse recorte ele diz: “Quando eu tava brincando no celular ontem aí os meus amigos me chamaram aí eu larguei o celular e fui brincar.”. Novamente o celular aparece no discurso, mas logo é deixado de lado pela brincadeira com os amigos, retomando o sentido da importância e preferência em brincar com os amigos, o que reforça os sentidos de que os sujeitos-alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental constituem-se com o outro e pelo outro, por isso, eles desprezam a máquina e correm até, e, com os amigos para as brincadeiras.

Ao serem questionados se “Brincadeiras foram feitas para crianças?” e se “A escola foi feita para crianças?” todos disseram que sim. Após esses questionamentos foi feita a seguinte pergunta problematizadora: “Se a escola foi feita para crianças, é possível ser criança sem brincadeira na escola?”. Como resposta inicial, todos disseram que não é possível, logo após as justificativas que surgiram na roda de conversa, alguns argumentos foram formulados.

Pesquisador: Vocês acham que é possível ser criança sem brincadeira na escola?

Todos: Não.

Sujeito C: Muito chato.

Sujeito E: Muito silêncio.

Sujeito K: Sem brincadeira ia ser chato não ia ter recreio.

Sujeito J: Só ia ter lição.

Sujeito B: As mãos iam ficar bem cansadas.

Pesquisador: Por quê?

Sujeito B: Porque ia ficar muito tempo fazendo lição sem brincar, ia cansar, a gente precisa brincar né tia.

Sujeito I: Ia ser um tédio se não tivesse brincadeira, porque a gente não ia brincar.

Sujeito E: Não ia ter refeitório, não ia ter recreio.

Sujeito F: Não ia ter educação física, arte.

Sujeito B: O tia, ia ser uma escola presa.

Sujeito C: Arte é muito legal.

Sujeito H: Não podia ler livro.

Sujeito E: Não podia desenhar.

Sujeito M: Porque é chato ficar sem brincar.

Sujeito S: Porque brincar sem brincadeira o corpo não fica saudável.

Sujeito O: Como que a gente ia brincar correr para o corpo ficar bom, né?

Sujeito N: Se não tivesse brincadeira todo mundo ia pegar o celular.

Sujeito C: Mas a gente ia pegar escondido, porque não pode trazer o celular na escola.

Sujeito E: Sem brincadeira fica chato.

Sujeito B: Se não poder brincar, se não poder fazer nada, essa escola vai ser como uma prisão. A única coisa que tem de bom é brincar.

Sujeito I: Se a gente não tivesse brincadeira, a gente não podia se divertir não podia correr, fazer coisas de criança, não podia nem brincar com os brinquedos.

Sujeito A: E não podia nem ter o dia do brinquedo na escola. (RECORTE 8)

Em dois momentos no discurso oral, o sujeito B relaciona o sentido de ficar sem brincar à prisão: “la ser uma escola presa.” e “Se não poder brincar, se não poder fazer nada, essa escola vai ser como uma prisão. A única coisa que tem de bom é brincar.”. E, também, no último encontro da pesquisa, o sujeito B, por meio do discurso verbal escrito e pelo desenho relacionou o sentido de ficar sem brincar à prisão. Nesse caso, a memória discursiva e o afeto pelas brincadeiras aparecem novamente no seguinte recorte: “A única coisa que tem de bom é brincar.”. No entanto, deparamo-nos com o deslize de sentido, com o “efeito metafórico” e os sentidos à deriva, sentidos suscetíveis aos gestos de produção e interpretação.



Texto e Desenho: Sujeito B

“Si a nossa vida fosi ficar sem brincar seria uma tristeza e uma prisão. Pra mi se ficar sem brincar e como uma ficar uma jaula. Na escola e legau brincar e core.” (RECORTE 9)

Ao relacionar a escola ao sentido de prisão, ao justificar que não é possível ser criança sem brincadeira, o sentido da palavra “prisão” desliza para outros sentidos possíveis, pois aqui “prisão” não está em seu sentido literal, “ato de prender” ou “ser capturado porque cometeu um crime”, mas “prisão” no sentido de perder a liberdade de brincar dentro da escola, no sentido de estar preso às obrigações que são impostas, no sentido de seguir regras, no sentido de ter dor nas mãos por ter que fazer muita lição, no sentido de ser chato ficar sem brincadeiras, no sentido de isolamento, punição e castigo, dentre uma infinidade de sentidos possíveis de serem interpretados. Aqui ocorre então o deslizamento dos sentidos de “prisão” para quem comete um crime e está em uma penitenciária, para os sentidos figurados de “prisão” na escola relacionados à perda do direito ao brincar.

Há um deslizamento dos efeitos dos sentidos, ou seja, a palavra transforma-se em outro sentido. É possível identificar a polissemia, a utilização de outros sentidos, o sentido pode revelar-se pela metáfora, o sujeito pode utilizar destes mecanismos de forma consciente ou inconsciente, sempre influenciado pela ideologia em suas relações na sociedade, todas essas possibilidades de análise são consideradas “efeitos metafóricos”.

Chamaremos *efeito metafórico* o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, para lembrar que esse “deslizamento de sentido” entre x e y é constitutivo do “sentido” designado por x e y: esse efeito é característico dos sistemas linguísticos “naturais”, por oposição aos códigos e às “línguas artificiais”, em que o sentido é fixado em relação a uma metalingua “natural”: em outros termos, um sistema “natural” não comporta uma metalingua a partir da qual seus termos poderiam se definir: ele é por si mesmo sua própria metalingua. (PÉCHEUX, [1969], 1997a, p. 96)

Diante de alguns sentidos já interpretados, não podemos deixar de mencionar Foucault (2014) ao tratar dos sentidos de prisão, de estar preso em uma discursividade, da perda de direitos e do dizer, pois mesmo que de forma inconsciente, “Conhecem-se todos os inconvenientes da prisão, e sabe-se que é perigosa, quando não inútil. E, entretanto, não «vemos» o que pôr em seu lugar. Ela é a detestável solução, de que não se pode abrir mão. (FOUCAULT, 2014, p. 224.) Dialogando com Foucault temos aqui a manifestação de um discurso argumentativo que revela os sentidos de perda do direito ao brincar relacionados à “prisão”.

Sujeito C: Arte é muito legal.

Sujeito H: Não podia ler livro.

Sujeito E: Não podia desenhar.

Em outro recorte selecionado, os sujeitos-alunos relacionam o livro e o desenho ao brincar e “ficar sem brincar é chato, porque não poderia ler livro e não poderia desenhar”, como eles disseram, acima, então ler e desenhar também trazem felicidade, assim como o brincar. A escola não valoriza a prática de leitura de livros colocados à disposição dos alunos, nem a prática de desenhos ou atividades que envolvam arte. O que ocorre é a valorização do modelo autônomo de letramento (STREET, 2014), que defende a autonomia e a supremacia da escrita em detrimento das outras materialidades significantes.

Alguns sentidos que foram interditados começam a se transformar, devido às perguntas que foram colocadas em discurso para provocar rupturas nos sentidos naturalizados. As perguntas vão desnaturalizando a formação discursiva dominante, sobre a escola ser lugar para estudar e a não valorização do brincar na escola, e, por consequência, vão despertando a argumentação dos sujeitos-alunos com a formulação de sentidos até, então, interditados. O movimento realizado para que acontecesse a problematização sobre o direito de brincar foi possível mediante os argumentos dos sujeitos-alunos. Deparamo-nos com uma argumentação que justifica que se não existir o brincar a escola seria uma prisão. Em alguns discursos é possível identificar a polissemia, a utilização de outros sentidos, em outros a paráfrase, a repetição do mesmo sentido; porém, todas essas possibilidades de análise são consideradas relevantes para a AD.

A prática da argumentação é vista aqui como um direito, assim como o direito ao brincar, temos que ressaltar que muitos sujeitos-alunos não discursivizaram sobre o brincar, pois as relações de poder na sociedade, muitas vezes, ocultam dizeres e aquilo que não é dito por uma censura imposta pela sociedade é visto como silêncio; todavia, o suposto silêncio sempre está acompanhado de infinitas possibilidades de sentido (ORLANDI, 1995).

Para que o discurso não seja silenciado é necessário que o sujeito se identifique com outra ideologia, além daquela ideologia dominante na sociedade, além daquilo que é imposto sem que o sujeito perceba. Entendemos que a escola deve ser o lugar de pensar e refletir sobre outras (im)possibilidades de se inscrever e se destacar politicamente na sociedade, pois tudo aquilo que deve seguir moldes prontos e regras impostas acaba provocando o silenciamento do movimento de sentidos. Sobre essa relação de movimento entre sujeito, discurso e sentidos podemos entender quando o sujeito assume a função-leitor, e não consegue interpretar a multiplicidade de sentidos, ou ao contrário, quando o sujeito assume a função-leitor, e consegue ressignificar sentidos, ao trabalhar a polissemia ao duvidar da transparência da linguagem (PACÍFICO, 2002). “O sujeito compreende que o sentido é construído a partir de movimentos (função - funcionamento - movimento), pois há um *continuum* movimento (sócio-histórico) significativo responsável pela produção dos sentidos.” (PACÍFICO, 2002, p. 39)

Mas a formação discursiva dominante na escola não valoriza o trabalho com a

polissemia e nem com a interpretação, a escola afirma-se no trabalho com paráfrase e os sujeitos-alunos são capturados por essa ideologia dominante, mas ao serem colocados frente a uma situação de questionamento e problematização em que seja necessário o trabalho com os sentidos, surge, então, a metáfora em que ser criança sem brincadeira é estar fadado à “prisão”, ter os direitos tolhidos, não ter liberdade para ser o que quiser devido à obrigação em seguir as regras impostas pela escola.

4 | ARTE E BRINCADEIRAS CONSTITUINDO O SUJEITO-ALUNO E SUJEITO-CRIANÇA

A arte coloca em jogo a curiosidade, e, então, vem à tona os múltiplos sentidos que surgem ao interpretar, o brincar coloca em jogo a imaginação e a curiosidade que são despertadas durante uma brincadeira (faz-de-conta). Afirmamos, pois, que a criança que possui a oportunidade de brincar tem condições de se colocar, mesmo que imaginariamente, em situações que fogem do cotidiano, movimentando a imaginação e a criatividade, consequentemente, os múltiplos sentidos com os quais possa se identificar. Confirmamos também que a arte possibilita o contato com a ambiguidade, a equivocidade, a polissemia, ou seja, não é possível significar o brincar com apenas um sentido. **Considerar a arte significa considerar a ambiguidade da linguagem, a polissemia, a subjetividade, a liberdade de expressão e de interpretação.**

Assim, temos os sujeitos-alunos desta pesquisa em interlocução com os seus pares na escola, eles discursivizaram sobre as obras de Portinari, argumentaram e movimentaram os sentidos para além da fôrma-leitor. Os sujeitos-alunos desta pesquisa não ficaram presos a um sentido único, eles conseguiram interpretar a multiplicidade de sentidos conforme as análises já apresentadas, para além apresentaremos mais análises que sustentam nossa interpretação sobre os sujeitos que assumem a função-leitor, e conseguem ressignificar sentidos, ao trabalhar a polissemia, ao duvidar da transparência da linguagem e ao colocar em jogo o movimento dos sentidos que os constituem.

A função-leitor é assumida pelos sujeitos-alunos, porque há a curiosidade ao estar em contato com as obras de arte, por consequência há a interpretação que os coloca para movimentar os sentidos possíveis. Quando as obras de arte foram apresentadas aos sujeitos-alunos da pesquisa, eles ficaram admirados e curiosos para saber como que as pinturas foram feitas e ficaram em dúvidas sobre algumas imagens.

Sujeito B: Mas tá de ponta cabeça.

Sujeito C: Tá de cabeça pra baixo.

Pesquisador: É porque eles estão de cabeça para baixo brincando de estrela e plantando bananeira.

Sujeito A: Que bicho que é esse?

Pesquisador: Está parecendo um burro, ou jegue ou uma mula.

Sujeito H: É uma mula.

Pesquisador: E esse é “O Menino e o Pião”. Vocês conhecem o pião? Já brincaram de pião?

Todos: Sim.

Sujeito A: Como ele conseguiu fazer isso?

Pesquisador: Fazer a pintura ou fazer o pião?

Sujeito A: Fazer isso aqui (apontando para a imagem o menino e o pião).

Pesquisador: Ele gostava muito de desenhar e pintar então ele usou a criatividade dele para fazer essa pintura.

Pesquisador: E o que vocês acham que esses meninos estavam fazendo aqui? (Imagem – “Os Meninos Brincando”)

Sujeito C: Eles estão brincando de estrelinha e de bananeira.

Sujeito B: Esse bicho tá parecendo um burro. (apontando para os meninos brincando).

Sujeito A: É difícil ficar de ponta-cabeça.

Pesquisador: O que vocês percebem nessa imagem? (Imagem – “Os Meninos Brincando”)

Sujeito A: Parece que é tudo de areia. (RECORTE 11)

Neste recorte selecionado, os sujeitos-alunos entram no mundo da curiosidade e da interpretação, estreitando o laço entre imaginação e criação, com algo ali posto à frente deles e pelo fato de o pesquisador proporcionar esse momento de apreciação artística, que favorece e dá oportunidade para eles perguntarem, responderem e imaginarem como as obras foram feitas, como foi pintado, o que está representado na imagem, o que aquela representação pode ter a ver com o mundo empírico. Como por exemplo, tentar descobrir qual animal está pintado, visto que as obras de Portinari possuem uma influência do Cubismo e Surrealismo, que colocam o interlocutor em dúvida pelos traços abstratos aos quais se apresentam, o abstracionismo, as formas e as figuras representadas colocam o seu interlocutor em movimento interpretativo. “Qualquer que seja o significado de uma pintura, entretanto (e muitos quadros permitem diversas interpretações, à medida que os tempos vão mudando), ele é sempre mais do que mero assunto.” (FISCHER, 1973, p. 161)

O efeito polissêmico da arte pode ser interpretado com base na Análise do Discurso, em que nem tudo se interpreta do mesmo jeito, não há um efeito linear na interpretação nem na linguagem verbal, tampouco na linguagem não-verbal. O verbal não deveria apagar o não-verbal, pois textos não-verbais constituem-se também como práticas discursivas, sendo a linguagem artística passível de instabilidade, opacidade e dispersão dos sentidos.

Sujeito B: É de verdade tia? (Passando a mão na imagem “Os meninos soltando pipas”)

Pesquisador: Essas não são as pinturas originais, são réplicas, que são imagens iguais às originais, mas são impressas. Porque nós não podemos pegar o quadro original para trazer aqui, porque ele fica lá no museu.

Sujeito A: O tia o que que tem no olho? (Apontando para a imagem “O menino e o pião”)

Pesquisador: É o jeito que o Portinari desenhou o olho dele. Parece que ele está de olho fechado. (RECORTE 12)

A arte possibilita ao sujeito-aluno imaginar e interpretar, ou seja, ele não fica indiferente, ele deixa-se afetar pela arte e ele identifica-se com esses sentidos de brincadeiras que podem ser interpretados, reconhece a importância de expressar sentimentos e emoções por meio do gesto e da palavra, porque a arte desperta a curiosidade dos sujeitos e sentidos podem ser interpretados através das obras de arte, assim a argumentação pode surgir por meio dos discursos dos sujeitos, que podem ocupar uma posição que defenda o direito de brincar do sujeito-aluno, ou uma posição oposta a isso.

Durante a roda de conversa com os sujeitos-alunos, a pesquisadora mencionou que o brincar é um direito que está garantido pela lei, mas a maioria das crianças não sabiam sobre esse direito. Durante o seguinte questionamento: “Então se brincadeira foi feita para crianças e escola foi feita para crianças, vocês acham que é possível ser criança na escola sem brincadeira?”, os sujeitos-alunos argumentaram e se posicionaram sobre seus direitos.

Sujeito B: Porque ia ficar muito tempo fazendo lição sem brincar, ia cansar, a gente precisa brincar né tia.

Sujeito I: Ia ser um tédio se não tivesse brincadeira, porque a gente não ia brincar. Brincar de pique-pega, pique-gelo, pique-esconde.

Sujeito E: Não ia ter refeitório, não ia ter recreio.

Sujeito F: Não ia ter educação física, arte.

Sujeito B: O tia, ia ser uma escola presa.

Sujeito C: Arte é muito legal.

Sujeito H: Não podia ler livro.

Sujeito E: Não podia desenhar.

Pesquisador: Porque é possível ler e desenhar brincando?

Sujeito B: Ler e desenhar é a mesma coisa que brincar, porque você está se distraindo. (RECORTE 13)

A partir disso, é possível interpretar que os sujeitos-alunos relacionam o livro, a arte e o desenho ao brincar, como foi discursivizado acima. Estes sujeitos compreenderam a necessidade da arte e a importância das atividades artísticas na rotina escolar, e deste modo, argumentaram sobre o direito envolvendo seus sentimentos e emoções ao

argumentar. Pois ao darem relevância à arte, à leitura e ao desenho com a brincadeira, como um momento de distração e diversão que possibilita a imaginação e criação, **estes sujeitos reconhecem a importância da subjetividade por meio do discurso, seja qual for a materialidade da linguagem.**

Retomando que a escola não valoriza a prática de leitura de livros colocados à disposição dos alunos, nem a prática de desenhos ou atividades que envolvam arte, o que ocorre é a valorização do modelo tradicional de ensino, que defende a supremacia da escrita em detrimento das outras materialidades significantes. E os sujeitos-alunos muitas vezes ficam engessados à um modelo pronto e não podem expressar seus desejos e vontades, mas os sujeitos-alunos identificaram-se com o direito ao brincar e o direito à arte, “o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos ‘em plena liberdade” (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 199).

Em seus discursos, os sujeitos-alunos conseguiram interpretar os possíveis sentidos nas obras de arte de Portinari, eles conseguiram ocupar a posição de função-leitor e produzir sentidos, não se fecharam ao controle que é imposto pela escola e conseguiram se expressar, mesmo sendo silenciadas muitas vezes pelo sistema escolar. Além disso, estes sujeitos-alunos se identificaram com o direito à arte e o direito ao brincar e usaram os argumentos como: “Porque ia ficar muito tempo fazendo lição sem brincar, ia cansar, a gente precisa brincar né tia.”, “la ser um tédio se não tivesse brincadeira, porque a gente não ia brincar. Brincar de pique-pega, pique-gelo, pique-esconde.”, “Ler e desenhar é a mesma coisa que brincar, porque você está se distraindo.”

E não apenas pelo fato de se distrair como o sujeito B argumenta, mas tanto a arte quanto a brincadeira em um jogo lúdico, envolvem regras e transgressões, isso é possível analisar quando os sujeitos-alunos tentam “entrar” na obra de arte para interpretar, e, todo esse jogo lúdico possibilita a aprendizagem. As características que estão na base do jogo lúdico (brincar) também estão na arte, na perspectiva de imaginação e criação. Nesta pesquisa, por meio da arte foi sugerida uma proposta de leitura em que os sujeitos-alunos se envolvessem com o sentido de brincar, nesse universo lúdico da arte, que promoveu a curiosidade, a distração, a imaginação e a criação de sentidos que foram interpretados por eles. Como exemplo, o recorte abaixo nos mostra o movimento interpretativo dos sujeitos em contato com as obras de arte.

Pesquisador: Agora esse daqui (mostrando “O Menino e o Pião”) dá para olhar bem o rosto dele e dá para perceber alguma coisa. Vocês acham que o menino com pião está triste ou ele está feliz?

Todos: Triste.

Pesquisador: Agora, eu gostaria de ouvir a opinião de cada um de vocês. Por que vocês acham que ele está triste?

Sujeito I: Tia, nessa foto aqui parece que ele tá com olho meio fechado.

Sujeito H: Ele tá sentado numa cadeira, parece que ele está de castigo.

Sujeito B: Porque ele aprontou.

Pesquisador: Será que aconteceu alguma coisa?

Sujeito G: Tia, parece que ele tá abaixado.

Pesquisador: O que vocês acham que aconteceu para esse menino ficar triste? Lembrando que é a opinião de vocês, não existe certo ou errado.

Sujeito K: Acho que ele perdeu o pião dele.

Sujeito A: Você não ta vendo que o pião está na mão dele?

Sujeito K: E daí minha filha, ele pode ter perdido outro.

Pesquisador: Pode ser.

Pesquisador: Na imagem nós conseguimos ver um pião então ele pode ter perdido ou não outro pião, porque será que ele está triste então?

Sujeito E: Ele está sentado numa cadeira, triste e olhando pro pião. Rodando.

Sujeito K: Acho que pra se divertir.

Sujeito I: Porque talvez não tenha ninguém pra brincar com ele.

Sujeito E: Ou não tem ninguém pra conversar.

Sujeito N: Porque não tem ninguém pra brincar.

Sujeito J: Porque se não tiver ninguém pra brincar fica chato e fica com essa cara.

Sujeito D: Porque quando tem um monte de pessoas pra brincar fica bem mais legal.

Sujeito E: Porque não tinha ninguém pra brincar e a mãe dele brigou com ele.

Sujeito C: Porque ele pegou o pião e ficou brincando sozinho.

Sujeito E: Ele está em uma cadeira de castigo.

Sujeito I: Ele brigou com os amigos e ficou sem amigo.

Sujeito D: Porque a mãe dele não deixa ele sair pra rua pra brincar com os amiguinhos dele.

Sujeito A: Também deve ser porque os amigos dele brigou com ele e ele foi contar pra mãe dele e os amigos dele queria voltar ser amigo, mas só que a mãe não deixou mais.

Sujeito N: Ele deve ter ficado de castigo e deve ter ficado brincando sozinho.

Sujeito M: Às vezes os pais não devem estar em casa e ele quer brincar com os amigos e ele não deve ter permissão pra sair.

Sujeito I: Ou porque a porta está trancada.

Sujeito J: Se a mãe e o pai não tá em casa, mas o irmão que a mãe deixou ficar em casa pra mandar falou que não podia ir na rua porque passava carro demais. Ou também porque os amigos se mudaram pra outra cidade.

Pesquisadora: Então ele está triste, porque ele não está brincando ou porque está sozinho? Talvez ninguém quis brincar com ele.

Sujeito C: Ninguém quis brincar com ele.

Sujeito N: Porque achava que ele é chato.

Pesquisador: Tudo o que vocês falaram é uma possibilidade, nós não sabemos exatamente, porque é uma pintura e ao olhar nós podemos imaginar e interpretar várias coisas, por isso que não existe certo ou errado, não precisa rir se o amigo falou alguma coisa que você acha que é errado, não existe o errado aqui, porque o que todo mundo falou está certo, são interpretações, são possibilidades, pode ser que aconteceu mesmo, pode ser que ele não tem amigos para brincar e aí está sozinho e por isso ele está triste. (RECORTE 14)

Para a teoria histórico-cultural, é por meio da interação social na infância que o sujeito-criança adquire experiências por meio de suas vivências, tanto na escola quanto no ambiente social em que vive fora da escola. Para a Análise do Discurso, é por meio da memória discursiva que acontece o processo de criação, imaginação e interpretação de sentidos; logo, analisamos que os sujeitos desta pesquisa colocaram em jogo a imaginação e interpretaram vários sentidos possíveis para a obra “O menino e pião”, em que o retratado está com uma expressão de tristeza e encontra-se sozinho sentado em uma cadeira com um pião na mão.

Pelo acesso à memória discursiva, os sujeitos fazem ecoar sentidos que, provavelmente, são familiares à determinada infância, quais sejam, estar sentado em uma cadeira, sozinho, com expressão triste reverbera memória de castigo, de desprezo, de não ser querido por outrem, de não ter amigos. A figura da família, especialmente, a materna que pode controlar as crianças, ou do irmão mais velho que assume a responsabilidade pelos cuidados da prole enquanto os pais trabalham dizem muito sobre os sujeitos-alunos que frequentam a maioria das escolas brasileiras, que se (re)conhecem nos sentidos de tristeza, de abandono, de falta de ter com quem brincar, do castigo que sempre lhes chega de algum modo, na escola e na família.

Concluiremos que a arte como linguagem e seu caráter polissêmico com ligações afetivas ao brincar, desperta a imaginação e a criatividade (VIGOTSKI, 2009) fundamentais para o desenvolvimento e a formação das funções psicológicas superiores. Considerando a impossibilidade de controlar os sentidos, todos os detalhes que os sujeitos-alunos e sujeitos-crianças, que brincam dentro e fora da escola, trazem ao interagir por meio do diálogo, do jogo lúdico e estético de fabular o que está na obra, cria-se então possibilidades de leitura e interpretação.

Fabular aqui no sentido de fabricar interpretações, não no sentido de mentir ou inventar algo, ao fabular os sentidos a relação do aluno com as obras de arte (linguagem não-verbal) e com as brincadeiras pode ser relacionada à posição função-leitor (PACÍFICO, 2002), **porque os efeitos de sentidos produzidos são de uma arte que é lúdica, é um**

jogo, uma criação, uma forma não-verbal de produzir sentidos, ou seja, é brincar e estar em movimento constante com a multiplicidade de sentidos (polissemia).

5 | BRINCADEIRA E VIDA: SENTIDOS QUE SE ENLAÇAM

Memórias, experiências, imaginação e criatividade, sentidos que se enlaçam nos discursos dos sujeitos sobre brincadeira e vida. Vimos que a experiência proporciona a imaginação e a criatividade, dialogando com a Análise do Discurso em que a memória faz parte das condições de produção dos discursos dos sujeitos. A memória afeta os efeitos de sentidos dos discursos.

De forma análoga, as linhas para a realização de um tricô ou crochê podem ser feitas de materiais diferentes, essas linhas todas jogadas em um espaço constituem o interdiscurso, mas a forma como cada sujeito vai enlaçar essas linhas é o que constitui formação discursiva que é constituída pela memória e a experiência de cada um, pois a forma como uma linha se entrecruza com a outra formará um tecido diferente. E o lugar do sujeito nesse emaranhado de linhas é definir como usá-las e em quê transformá-las. Assim o sujeito com a linguagem, nesse emaranhado de palavras ele é capturado pela ilusão ou esquecimento nº1, tem a ilusão de escolhê-las e de transformá-las para construir um discurso.

O discurso se constrói a partir de um pré-construído, o interdiscurso para Pêcheux (2014), como por exemplo, os indícios nos discursos das crianças sobre não brincar e prisão; sobre estar sentado em uma cadeira e estar de castigo porque deve ter “aprontado”; não poder brincar na rua porque passam muitos carros; as formulações sobre brincadeira, da graça, da diversão, da amizade nos conectam aos sentidos vitais de alegria e felicidade que estão disponíveis no interdiscurso.

Para os nossos propósitos, diremos, então, que o pré-consciente caracteriza a retomada de uma representação verbal (consciente) pelo processo primário (inconsciente), chegando à formação de uma nova representação, que aparece conscientemente ligada à primeira, embora sua articulação real com ela seja inconsciente. É esse vínculo entre as duas representações verbais em causa que é restabelecido na discursividade, na medida em que ambas podem ser unidas à mesma formação discursiva (podendo, então, uma remeter à outra por reformulação parafrástica ou por metonímia). Esse vínculo entre as duas representações procede da *identificação simbólica* e, como tal, é representado através das “leis da língua” (lógica e gramática), de modo que, também aí, fica claro que todo discurso é ocultação do inconsciente. (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 163-164, itálico do autor).

Com base nesta citação, Pêcheux considera a língua como central em sua teoria, como base material nos processos históricos e ideológicos, critica o sujeito pragmático, a homogeneidade lógica, a ilusão da completude e o mundo semanticamente normal, e

considera como identificação simbólica todos os sentidos que podem revestir as palavras a fim de representar uma identificação imaginária. Retomando então, o discurso é, para Pêcheux, efeito de sentidos, sentido e significados e são determinados historicamente, pelo “real da língua”. Os discursos somente são produzidos porque existe algo que fala antes (consciente ou inconscientemente), em algum lugar, assim como, a memória é o já-dito pelos sujeitos em outros momentos da história, o arquivo pode ser entendido como tudo que já foi produzido e institucionalizado pelos sujeitos, na história; memória e arquivo constituem o interdiscurso. Para Pêcheux, o interdiscurso é um elemento histórico, tudo que já foi dito, esquecido e está no arquivo, “*o arquivo* (entendido no sentido amplo de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’).” (PÊCHEUX, [1982], 2010, p. 51, itálico do autor).

Todo o nosso trabalho encontra aqui a sua determinação pela qual a questão da *constituição do sentido* se junta à da *constituição do sujeito*, e não de um modo marginal (por exemplo, no caso particular dos “rituais” ideológicos da leitura e da escritura), mas no interior da própria “tese central”, na figura da *interpelação*. (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 140, itálico do autor).

As relações de força e poder em uma sociedade influenciam a produção dos sentidos, pelo mecanismo da antecipação, o sujeito possui formações imaginárias e por meio delas ele seleciona o que pode ou o que não pode ser dito, as formações imaginárias são possíveis através do interdiscurso, do “já-lá”, que o sujeito tem acesso pela memória e por meio da memória ele antecipa o que pode ser dito para o outro. Pelo jogo de formações imaginárias o discurso do sujeito possibilita para o analista a compreensão de qual é a posição que o falante ocupa, pois os sentidos se espalham no discurso e o analista visa a compreender como o sujeito reproduz ou resiste às relações de poder e de força existentes na sociedade.

Então a situação dialógica da AD entre teoria e metodologia favorece e enriquece nosso processo de análise da argumentação, a ligação entre a arte, o brincar e os referenciais metodológicos utilizados favorecem a produção e interpretação dos sentidos nos discursos dos sujeitos, que ocupam uma posição discursiva e falam sobre as obras de arte e sobre a produção cultural de sentidos. Ao ocupar uma posição discursiva, o sujeito-aluno se identifica como sujeito-criança e se reconhece como sujeito de direitos, e pelo jogo de formações imaginárias o falante ocupa uma posição de sujeito que possui o direito ao brincar e se identifica com esse direito, pois os sentidos que se espalham no discurso nos dão indícios de que o sujeito-aluno resiste às relações de poder e de força existentes na sociedade, no caso na escola, que impõe atividades tradicionais e repetitivas que ocupam a maior parte do tempo na escola. Mesmo assim, há indícios nos discursos que nos dão pistas de que os sujeitos-crianças querem brincar e gostam de brincar, mesmo sabendo que não possuem liberdade para brincarem a hora que quiserem.

E como estamos tratando de um brincar e de uma infância fundamentadas no materialismo-histórico temos os seguintes recortes que nos apresentam sujeitos-alunos e sujeitos-crianças discursivizando sobre a importância do brincar e o porquê dessa argumentação.

Sujeito A: Brincar é legal.

Sujeito E: Brincar é legal.

Sujeito K: Porque é muito legal e quando a gente está brincando a gente não precisa ficar cansado.

Sujeito K: Quando a gente está brincando a gente fica correndo e aí a gente não perde energia.

Sujeito C: Brincar é muito bom, a gente se diverte um pouco. Aí quando o amigo não quer brincar eu pego o carrinho a boneca e brinco sozinha, a gente tem que se divertir um pouco, não é?

Sujeito P: A gente tem que brincar pra se livrar do celular que sempre atrapalha a nossa vida.

Sujeito C: Porque atrapalha a memória.

Sujeito C: Porque se a gente fica muito no celular, nossa memória fica todo dia no celular.

Sujeito A: Aí a gente não consegue dormir.

Sujeito D: Distrai um pouco brincando.

Sujeito B: A gente tem que brincar porque não tem nada para fazer memo. E aí o que a gente vai ficar fazendo? Tem que brincar...

Pesquisador: Tem que brincar, exatamente.

Sujeito B: E pra ter amigos.

Sujeito A: Ou brincar com o cachorro.

Sujeito F: Porque se fica muito no celular fica ruim de vista.

Pesquisador: E por que você acha que é importante brincar?

Sujeito G: Para a nossa felicidade, pra se divertir brincando.

Sujeito E: Brincar é saudável pra poder suar.

Sujeito H: O tia, é porque ela tinha falado do celular, aí ela falou assim que também não larga do celular. (Apontando para o sujeito B)

Sujeito A: O tia, eu fico dormindo tarde.

Sujeito B: Às vezes quando eu fico cansada de mexer no celular eu vou lá e brinco, eu chamo a minha amiga pra mim brincar.

Sujeito K: Se a gente ficar muito tempo no celular a luz do celular pode refletir nos nossos olhos e a gente ficar cego.

Sujeito A: Não é isso não.

Sujeito J: É importante brincar pra nossa saúde, quando nós vai correr, porque

tem muita lição de casa então tem que brincar também.

(RECORTE 15)

Na sequência discursiva, alguns sujeitos reproduzem que brincar é legal, mas não argumentam o porquê, no entanto, em outros discursos os sujeitos-alunos argumentam e apresentam um ponto de vista que valoriza o brincar, em “Porque é muito legal e quando a gente está brincando a gente não precisa ficar cansado. Quando a gente está brincando a gente fica correndo e aí a gente não perde energia.”, este sujeito relaciona o brincar a sentidos vitais, brincar é energia, ou seja, é vida, o que não foi dito também pode ser interpretado, se brincar não deixa cansado, então o contrário de brincar que seria fazer lições deixa cansado ou entediado. No recorte “Brincar é muito bom, a gente se diverte um pouco. Aí quando o amigo não quer brincar eu pego o carrinho a boneca e brinco sozinha, a gente tem que se divertir um pouco, não é?”, o uso da expressão retórica “não é” pressupõe a expectativa de uma resposta afirmativa, conforme já argumentamos, e esse recurso é recorrente em nosso *corpus*, como se a voz do sujeito-criança, assim como a voz do sujeito-aluno estivessem sempre sujeitas à aprovação do adulto e/ou do professor. No caso desta pesquisa, a voz do sujeito-pesquisador, que supostamente tem mais autoridade que a voz da criança, pode validar o posicionamento daquele que defende a relevância do brincar.

Em alguns momentos os sujeitos relacionam o uso do celular ao brincar ou a um momento de distração, mas nos seguintes funcionamentos discursivos os sujeitos demonstram que é melhor brincar ao invés de ficar no celular, “A gente tem que brincar pra se livrar do celular que sempre atrapalha a nossa vida.”; “Porque atrapalha a memória.”; “Porque se a gente fica muito no celular, nossa memória fica todo dia no celular.”; “Aí a gente não consegue dormir.”; esses sentidos sobre o celular atrapalhar a vida são sentidos que foram ditos por um sujeito-adulto e os sujeitos-crianças repetiram esses sentidos e passaram a ocupar uma posição discursiva que relaciona o celular a prejuízos para a saúde, mesmo usando esse aparelho tecnológico para brincar e se distrair em alguns momentos. Esse movimento dos sujeitos e dos sentidos marca a contradição no discurso, pois os sujeitos-crianças não se identificaram com a formação discursiva que critica o uso do celular, apenas a repetem, pois já aprenderam que as instituições familiar e escolar determinam o que pode e deve ser dito; por isso, o sujeito diz X, mas faz Y.

O sujeito B menciona: “E pra ter amigos.” Essa formulação é recorrente em nosso *corpus*, ou seja, os sujeitos relacionam o brincar à possibilidade de fazer amigos, marcando a importância do brincar e sua relação com a amizade. Em relação às obras em que é possível ver os rostos das crianças, os sujeitos-alunos afirmaram que elas estão felizes brincando e os sentidos colocados em discurso sobre brincar foram os seguintes: “Para a nossa felicidade, pra se divertir brincando.”; “Brincar é saudável pra poder suar.”; “É importante brincar pra nossa saúde, quando nós vai correr, porque tem muita lição de casa

então tem que brincar também.”; mais uma vez o brincar é relacionado a sentidos de vida, de felicidade, de amizade, de saúde. Brincar aparece em oposição ao ato cansativo de fazer muita lição, logo, precisa brincar também, argumentos muito recorrentes em nosso *corpus*, conforme lemos abaixo:

Sujeito A: É porque brincar distrai a nossa cabeça.

Sujeito C: Felicidade é que quando eu tô muito triste eu prefiro brincar, quando eu chamo a minha vizinha pra brincar ela não quer, aí eu chamo a minha irmã, aí a minha irmã não quer brincar comigo, aí eu brinco a outra amiga, aí o vô dela brinca com nós, nós faz uma bagunça lá e depois nós brinca de novo, porque amigo é pra brincar e por isso é felicidade.

Sujeito A: Felicidade é amigo, né!

Sujeito E: Quando eu tava brincando no celular ontem aí os meus amigos me chamaram aí eu larguei o celular e fui brincar.

(RECORTE 16)

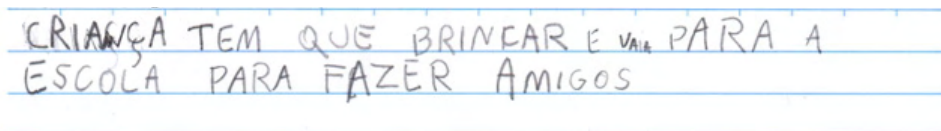
Pesquisador: Então você prefere ficar no celular ou brincar com os amigos?

Sujeito E: Brincar com os amigos.

Sujeito I: Quando a gente tá triste a gente precisa de alguma coisa pra se animar e a gente precisa brincar. (RECORTE 17)

Antes de apresentar os próximos recortes vale ressaltar que no quinto encontro, propusemos que os sujeitos-alunos representassem a brincadeira na infância, por meio de texto verbal escrito ou visual, por desenho. Foi observado um medo de desenhar, uma necessidade muito grande de utilizar a régua para fazer tudo no papel, uma necessidade de apagar o desenho ou o texto escrito várias vezes, a necessidade do sujeito-aluno sempre querer fazer tudo perfeito e completo, a tentativa de conseguir dar conta do todo e não se dar conta da incompletude que é constitutiva do sujeito e dos sentidos, segundo Pêcheux (2014). Havia sempre o medo de dar asas à criatividade, mas, após vencidas as barreiras, os discursos que circulam nos textos verbal e visual, e a beleza dos desenhos apontam para a imaginação, a criatividade, a subjetividade de um sujeito que tem vontade de brincar.

Texto: Sujeito O



CRIANÇA TEM QUE BRINCAR E VAI PARA A ESCOLA PARA FAZER AMIGOS

Transcrição do Texto: Sujeito O

“Criança tem que brincar e vai para a escola para fazer amigos.”

(RECORTE 18)

Texto: Sujeito I

Não é possível ser crianças sem brincar se não o sangue pode parar e você pode morrer mais se você brincar você não vai morrer que brincar está na infância

Transcrição do Texto: Sujeito I

“Não é possível ser crianças sem brincar se não o sangue pode parar e você pode morrer mais se você brincar você não vai morrer que brincar está na infância.” (RECORTE 19)

Texto: Sujeito K

NÃO É POSSÍVEL FICA SEM BRINCAR,
PORQUE O SANGUE PODE FICAR FRIO E PODE FICAR
ENJOADO E TAMBÉM O SANGUE PODE FICAR
PARADO.

Transcrição do Texto: Sujeito K

“Não é possível fica sem brincar, porque o sangue pode ficar frio e pode ficar enjoado e também o sangue pode ficar parado.” (RECORTE 20)

Texto: Sujeito H

NÃO É POSSÍVEL NÃO BRINCAR NA ESCOLA
PORQUE O SEU SANGUE PODE PARAR E VOCÊ PODE
MORRE MAS SE VOCÊ BRINCAR NÃO ACONTECE
NADA E VOCÊ PODE BRINCAR PARA SEMPRE

Transcrição do Texto: Sujeito H

“Não, é possível não brincar na escola porque o seu sangue pode parar e você pode morre mas se você brincar não acontece nada e você pode brincar para sempre.” (RECORTE 21)

Texto: Sujeito N

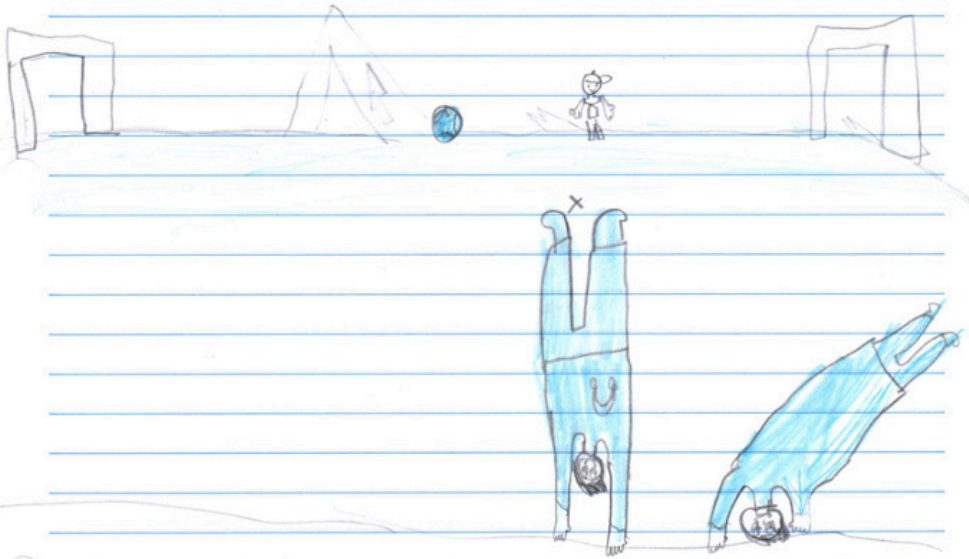
não é possível viver sem brincadeira porque
tenque gastar energia

Transcrição do Texto: Sujeito N

“Não é possível viver sem brincadeira porque tenque gastar energia.” (RECORTE 22)

Texto e Desenho: Sujeito Q

EU ACHO QUE BRINCAR É MUITO IMPORTANTE PARA EXERCITAR O CORPO.



Transcrição do Texto: Sujeito Q

“Eu acho que brincar é muito importante para exercitar o corpo.” (RECORTE 23)

Texto: Sujeito R

CRIANÇA NÃO É POSSÍVEL FICAR SEM BRINCADERA
FICA TRISTE E O CAMQUE FICA PARADO NA ESCOLA
TAMBÉM NÃO TEM CRAÇA E FICAR SOZINHO
BRICA SOZINHO NÃO TEM SORRISO.

Transcrição do Texto: Sujeito R

“Criança não é possível ficar sem brincadeira fica triste, eo camque fica parado na escola também não tem craça ficar sozinho brica sozinho não tem sorriso.” (RECORTE 24)

Texto e Desenho: Sujeito W



Transcrição do Texto: Sujeito W

“Se não brincar a nossa vida ia acabar.” (RECORTE 25)

Texto e Desenho: Sujeito X



Transcrição do Texto: Sujeito X

“Eu a cho que a escola se você não bricase a escola seria uma prisão não ia brica ei a se chato.” (RECORTE 26)

Texto: Sujeito B



Transcrição do Texto: Sujeito B

“Ce não tivece nada para brinca a nosa vida ia ce uma tristeza.”

“Ce não tivesse nada para brica a nossa vida ia ce um pesadelo.”

(RECORTE 27)

Texto: Sujeito L

NÃO É POSSÍVEL VIVER SEM BRINCADEIRA PORQUE É
IMPOBRTANTE NA INFÂNCIA NA VERDADE É DIREITO DA
INFÂNCIA É A LEI DO DIREITO

Transcrição do Texto: Sujeito L

“Não é possível viver sem brincadeira porque é importante na infância na verdade é direito da infância é a lei do direito.” (RECORTE 28)

Nos textos e desenhos acima os sujeitos-alunos por meio de seus argumentos associam o brincar a estar vivo, estes sujeitos se colocam em uma posição discursiva que representa uma busca pela felicidade, o brincar para ele é um sentido associado à felicidade, à vida, ao sangue pulsando, sangue correndo na veia. Os sentidos de brincar são relacionados também ao “riso”, quando o sujeito R escreve, que “não é possível ficar sem brincadeira e que o sangue fica parado, e na escola também não tem graça ficar sozinho, pois brincar sozinho não tem sorriso”. Esses discursos nos dão pistas de que os sujeitos-crianças gostam de brincar com os amigos dentro ou fora da escola, pois sem brincadeira não há vida, como podemos interpretar, no recorte 25, em que as crianças estão de costas, com a cabeça em cor preta, sem indícios de brincadeira ou alegria. Além disso, todas parecem iguais e caminhando para a mesma direção, sem movimento, em fila, como se não houvesse outras possibilidades de sentido.

No recorte 26, o sujeito constrói, pela imagem, sentidos coloridos de alegria e liberdade, no alto, na pipa que voa livre, ou no sol, no arco-íris que colore e alegra o céu, nas nuvens em formato de coração; em oposição às grades da escola que aprisionam os alunos que não podem brincar, desenhados em tamanho tão pequeno e sem cor.

A nosso ver, esses sentidos foram construídos porque a relação dos interlocutores, sujeito-pesquisador e sujeito-aluno, foi de disputa dos sentidos, todos puderam se expor à opacidade das linguagens verbal e não verbal. Uma atividade que explora a oralidade por meio de uma roda de conversa pode favorecer situações de argumentação, em que o sujeito-aluno ao ser questionado pelo sujeito-pesquisador ou sujeito-professor pode argumentar, interpretar e se posicionar em seu discurso. Uma atividade em roda, que não tenha livro para completar as lacunas e o desenho sem régua para o sujeito-aluno copiar é o lugar do imprevisível, do incontrolável. A necessidade de controle que a escola impõe acaba tolhendo a imaginação e a criatividade dos sujeitos-escolares, tanto alunos quanto professores. Na ilusão de ter o controle de todos os gestos e ações, muitos sentidos não são valorizados na escola, como, por exemplo, desconsiderar o brincar como atividade principal e, também, desconsiderar que arte faça das atividades escolares.

6 | A CONTRADIÇÃO ESTÁ NA ORDEM DO DISCURSO

O movimento discursivo estabelecido na roda de conversa possibilitou ao sujeito-aluno argumentar, ou seja, a partir dos sentidos que o brincar e a arte provocaram nos sujeitos eles interpretaram e argumentaram sobre a importância das brincadeiras e/ou a não importância, dando privilégio ao estudar. O sujeito parece identificar-se com essa formação discursiva que defende o direito à brincadeira na infância, **mas, como o sujeito é afetado pelas condições sócio-históricas, observamos que o sujeito-aluno é capturado pelo discurso do mercado**, pela ideologia capitalista, então ele migra, ele sai da formação discursiva que defende o direito ao brincar que está na lei e começa a argumentar segundo

a formação discursiva que vai defender que criança tem que estudar, preocupar-se com o futuro, que desde cedo precisa ter responsabilidade, dedicar-se à escola, fazer lição e cumprir obrigações.

Ao serem questionados se “Brincadeiras foram feitas para crianças?” e se “A escola foi feita para crianças?” todos disseram que sim. Após esses questionamentos foi feita a seguinte pergunta problematizadora: “Se a escola foi feita para crianças, é possível ser criança sem brincadeira na escola?”. Como resposta inicial, todos disseram que não é possível, logo após algumas justificativas contrárias surgiram na roda de conversa, os sujeitos-alunos também movimentaram sentidos sobre a escola ser lugar de estudar e não para brincar. Esses sujeitos repetiram a formação discursiva dominante, segundo a qual a escola é o local para estudar e nessa instituição existem regras, pois tem hora para tudo, para brincar, beber água e ir ao banheiro. Além disso, os sentidos sobre estudar para “aprender”, “ingressar em uma faculdade”, “para trabalhar”, “para a mãe ficar feliz” ou até “para ganhar uma recompensa”, são sentidos legitimados pela formação discursiva dominante, os quais são discursivizados pelos sujeitos-alunos da pesquisa e marcam, na língua, a contradição própria da luta de classes, neste caso, alunos e professores. A fim de facilitar a leitura, repetiremos o recorte 6, agora numerado como 29, que traz sentidos caros ao mercado e à ideologia capitalista, que incita a competitividade, a progressão na carreira, o emprego discursivizado como uma questão fundamental para o sujeito obter recompensa social. Os recortes 29 e 30, que constituem o discurso oral, trazem argumentos favoráveis e contrários à possibilidade de ser a escola um lugar para brincar:

Sujeito G: A escola é pra estudar.

Sujeito A: Tia tem hora para tudo, a escola foi feita pra estudar, mas tem hora pra tudo. Tem hora pra brincar, tem hora de estudar, tem hora pra tudo, tem hora de dormir, tem hora de beber água, de ir no banheiro, tem hora pra tudo.

Sujeito F: O tia, às vezes sim, às vezes não, porque na escola a gente tem que estudar pra aprender e depois fazer faculdade e arrumar um emprego.

Sujeito M: É, às vezes sim, às vezes não, às vezes não porque a gente tem que estudar pra ir bem nas provas aí a mãe fica feliz e depois ganhar uma recompensa. (RECORTE 29)

Os mesmos sujeitos que defendem que brincar traz felicidade também defendem que estudar é mais importante que brincar, estes sujeitos-alunos (re)produzem a contradição dos sentidos.

Sujeito B: Sim, só na hora do recreio.

Sujeito E: E na hora da educação física.

Sujeito H: É na hora da arte.

Pesquisador: Vocês acham que é importante brincar?

Sujeito G: Às vezes não e às vezes sim, se você tá com muita vontade e tá na hora do recreio aí você brinca, mas quando é a hora de estudar não brinca. Então às vezes não é muito importante. Tipo, é mais importante brincar ou estudar e passar de ano e sua mãe dá presentes? Eu prefiro estudar.

Pesquisador: Então você prefere estudar para ser recompensado, por isso que você acha que brincar não é importante?

Sujeito G: Às vezes não é.

Pesquisador: Você só brinca quando você tem um pouco de vontade?

Sujeito G: E quanto tá na hora também.

Sujeito J: Eu acho que brincar você gasta energia e gastar energia faz bem, que eu saiba. Aí quando acaba o horário do recreio a gente vai pra sala de aula fazer lição, então eu acho que sim e não. Sim porque você gasta energia e não porque tem que estudar pra ser recompensado.

Sujeito K: Brincar é mais ou menos importante, porque às vezes você tem que fazer as obrigações.

Pesquisador: Quais obrigações?

Sujeito K: Tarefa de casa, tomar banho, comer, dormir, fazer a lição.

Sujeito D: Eu acho que é muito importante senão fica com vontade de brincar. Senão o sangue fica muito parado.

Sujeito M: Eu acho que é importante porque é quase a mesma coisa que o sujeito D disse.

(RECORTE 30)

Os efeitos de sentidos sobre brincar e estudar, nessa linha argumentativa, indiciam que brincar é uma atividade pouco importante e que estudar é muito importante. Porém, essa linha não é linear, não há relação lógica entre pensamento-linguagem-mundo, pois o sujeito discursivo é dividido, heterogêneo; logo, a argumentação não segue uma sequência lógica de ideias, mas sim, marca a contradição do sujeito que está na fase da infância, deseja brincar, todavia, já é afetado pelos discursos pedagógico e capitalista que tentam silenciar a constituição do sujeito-criança, numa sociedade projetada para consumidores.

Portanto, é mais importante estudar para ter recompensas e para ganhar algo em troca, porque o contrário seria o sujeito “engraçadinho” que só brinca e não estuda para passar de ano e ganhar algo em troca.

Sujeito H: Sim, na escola tem intervalo e a hora que você estuda e depois a hora que você brinca e depois vai pra casa.

Sujeito I: A escola é pra criança estudar, fazer as coisas, depois tem o recreio e depois tem a hora de embora que a criança vai pra casa.

Sujeito C: Escola é lugar pra aprender e estudar e não ficar falando palavrão.

Sujeito D: A escola foi feita porque a mãe tem que trabalhar e a criança não pode ficar em casa sozinha.

Sujeito F: A escola foi feita pra estudar e pra brincar, tem a hora de estudar e a hora de brincar, e só no recreio é a hora de brincar.

Sujeito E: Escola é lugar de criança, porque a criança tem que estudar e a mãe não pode cuidar da criança no meio do trabalho, então por isso que existiu a escola, para as crianças estudarem e aprenderem mais.

Sujeito H: A escola foi feita pra criança aprender e não ficar batendo nos outros.

Sujeito L: A escola foi feita pra aprender ler, escrever, fazer lição de casa.

Sujeito I: Tem a educação física que é um esporte que a escola dá. (RECORTE 31)

Consideramos que esses sentidos de obrigação escolar também foram produzidos porque os sujeitos participaram de todas as etapas da pesquisa dentro da escola; logo, nesse lugar circulam os sentidos impostos pela rotina escolar tradicional, em que existe hora para tudo, ou seja, ultrapassar as regras impostas pela escola poderia ser considerado errado ou proibido. Além disso, a escola é discursivizada como o local em que os filhos ficam para as mães poderem trabalhar, ou seja, não há outra função social para a escola, nesse discurso, sem ser a de garantir um lugar seguro aos filhos e filhas das mães que precisam trabalhar.

Os sujeitos-alunos são interpelados pela ideologia dominante, “*A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos.*” (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 124, itálico do autor), então o sujeito identifica-se com a formação discursiva que o domina, sendo a formação discursiva que determina tudo o que pode e deve ser dito, em dada conjuntura sócio-histórica, e, pelo jogo das formações imaginárias o sujeito imagina o que pode ser dito para o outro, quem é o outro e quem é o próprio sujeito para falar de um modo e não de outro. Nesse contato do histórico com o linguístico, Pêcheux (2014) fala de um sujeito da e na história que materializa, no discurso, ou melhor, na formação discursiva, a ideologia, as formações imaginárias e os deslizamentos de sentidos.

E como “[...] todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes.” (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 82), os sujeitos-alunos são subordinados à uma lei de desigualdade, estes sujeitos precisam obedecer às regras da escola, às regras da família e às regras da sociedade, então eles também são submetidos à contradição. Pois **a identificação do sujeito com o sentido não é permanente, existe a ilusão do controle dos sentidos, mas o sujeito está submetido à contradição que faz parte da história e se materializa na linguagem.**

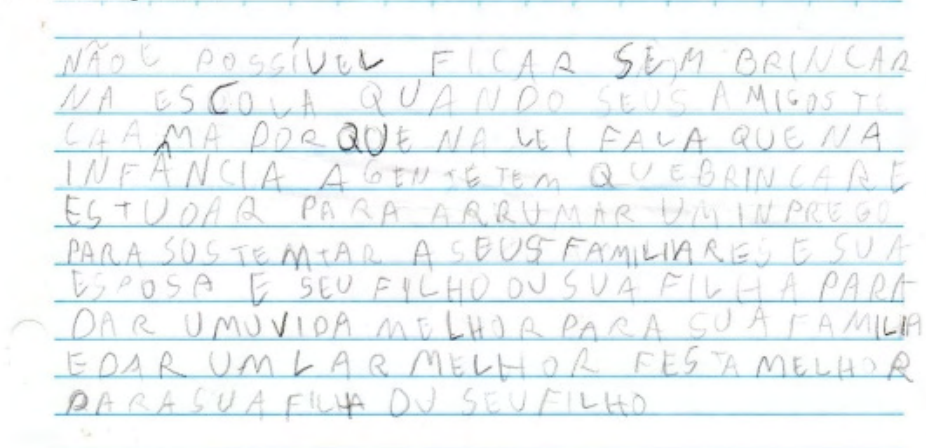
O sujeito como processo (de representação) interior ao não sujeito constituído pela rede de significantes, no sentido que lhe dá J. Lacan: o sujeito é “preso” nessa rede – “nomes comuns” e “nomes próprios”, efeitos de shifting, construções sintáticas, etc. – de modo que o sujeito resulta dessa rede como “causa de si” no sentido espinosano da expressão. E é, de fato, a existência dessa contradição (produzir como resultado uma causa de si), e seu papel motor em relação ao processo do significante na interpelação-identificação,

que nos autorizam a dizer que se trata realmente de um processo, na medida em que os “objetos” que nele se manifestam se desdobram, se dividem, para atuar sobre si enquanto outro de si. (PÊCHEUX, [1988], 2014, p. 143, itálicos do autor)

Os movimentos discursivos são heterogêneos, assim como as formações discursivas que constituem o interdiscurso (o já-lá) e não seguem uma ordem linear. Ao se inscrever em dada formação discursiva e, ao mesmo tempo, identificar-se com outro sentido, contrário ao da formação discursiva dominante, o sujeito-aluno fica pressionado pelas determinações da infância, pelas regras sociais da família e pelas normas da instituição escolar. Nesse entrelaçamento de sentidos, o sujeito tenta argumentar, ora defendendo uma formação discursiva, ora se contradizendo e defendendo outra.

Todos esses sentidos são legitimados por uma voz social e pelo funcionamento do imaginário do sujeito. A contradição está na ordem do discurso e está na linguagem que é histórica. No próximo recorte, o sujeito, ao escrever sobre a importância do brincar traz o discurso da lei que garante o direito infantil de brincar, mas silencia o desejo da brincadeira, argumentando a favor do discurso das regras e normas da família e da escola.

Texto: Sujeito A



NÃO É POSSÍVEL FICAR SEM BRINCAR NA ESCOLA QUANDO SEUS AMIGOS TE CHAMA PORQUE NA LEI FALA QUE NA INFÂNCIA A GENTE TEM QUE BRINCAR E ESTUDAR PARA ARRUMAR UM INPREGO PARA SOSTEMTAR A SEUS FAMILIARES E SUA ESPOSA E SEU FILHO OU SUA FILHA PARA DAR UMU VIDA MELHOR PARA SUA FAMÍLIA EDAR UM LAR MELHOR FESTA MELHOR PARA SUA FILHA OU SEU FILHO

Transcrição do Texto: Sujeito A

“Não é possível ficar sem brincar na escola quando seus amigos te chama porque na lei fala que na infância a gente tem que brincar e estudar para arrumar um inprego para sostemtar a seus familiares e sua esposa e seu filho ou sua filha para dar umu vida melhor para sua família edar um lar melhor festa melhor para sua filha ou seu filho.” (RECORTE 32)

O sujeito A inicia falando que “não é possível ficar sem brincar na escola quando seus amigos te chamam”, e recorre ao discurso da lei para sustentar o argumento, o direito de brincar. Entretanto, a sequência discursiva muda, semanticamente, em relação à primeira parte do enunciado, que não explica o início do seu argumento para defender a importância

do brincar, e, passa a defender outro ponto de vista, ou seja, a importância de estudar, sentido caro ao discurso do adulto, como estamos argumentando. Para nós, é o trabalho da ideologia que faz parecer natural a uma criança de sete, oito, nove anos discursivizar sobre a responsabilidade de cuidar do “seu filho ou sua filha”; “dar uma vida melhor para sua família”; “dar um lar melhor festa melhor para sua filha ou seu filho”. Essa posição de sujeito-pai está muito distante de ser ocupada por uma criança dessa faixa etária. Se fosse pela lógica, diríamos que é incoerente uma criança estar preocupada com essas questões; porém, como entendemos que a produção dos sentidos se dá pelo entrelaçamento da memória discursiva, do jogo de formações imaginárias, do interdiscurso e das formações discursivas que o constituem interpretamos os discursos dos sujeitos-alunos conforme o funcionamento do nosso *corpus* está indiciando, isto é, na contradição entre a formação discursiva que deseja brincar, pular, suar, fazer amizades, e uma outra, que dita os sentidos de responsabilidade, competitividade e recompensas.

Pêcheux considera a língua como central em sua teoria, como base material dos processos históricos e ideológicos. Ele critica o sujeito pragmático, a homogeneidade lógica, a ilusão da completude e o mundo semanticamente normal, visto que a incompletude é constitutiva da linguagem,

É supor que entendendo-se o ‘real’ em vários sentidos – possa existir um outro tipo de real diferente dos que acabam de ser evocados, e também um outro tipo de saber, que não se reduz à ordem das ‘coisas-a-saber’ ou a um tecido de tais coisas. Logo: um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos. (PÊCHEUX, 1999, p. 43)

O discurso é para Pêcheux efeito de sentidos determinados historicamente, pelo “real da língua” e pelo real da história. Os discursos só são produzidos porque existe algo que fala antes, em algum lugar. Estar em contato com a linguagem (oral, escrita, artística, dentre outras) é andar pela névoa, pela falta de visibilidade e estar sempre em busca da interpretação diante do que foge do óbvio, a busca de argumentos e a multiplicidade de sentidos que colocam o sujeito em movimento argumentativo que não se prende à paráfrase e ao limite dos sentidos.

As análises nunca se findam, pois para a Análise do Discurso não é possível trabalhar na linearidade e no estancamento das interpretações, o discurso é movimento entre sujeitos e sentidos na/pela história. Como o sujeito é constituído sócio-histórico-ideologicamente os dados coletados podem ser submetidos à outras análises que explorem outros sentidos que ainda poderão ser interpretados. Há sempre sentidos para serem analisados e interpretados, mesmo contemplando concepções diversas, sobre infância, brincar, arte e argumentação, elas convergem em pilares que fundamentam suas teorias, mas com aspectos que coincidem, como a materialidade da língua, que possui imperfeições, que falha, que desliza e que está em constante movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Meninos soltando pipas (PORTINARI, 1943)

"Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo."(FOUCAULT, 1996)

A infância, período específico da vida, existe de diferentes modos em cada sociedade, e, é influenciada pelos diferentes espaços estruturais de uma sociedade, que está sujeita às desigualdades sociais, luta de classes, diferentes valores religiosos ou familiares, racismo, pobreza, tráfico de drogas, falta de saneamento, doenças crônicas, falta de alimentação básica, falta de atenção ou falta de acesso à uma educação que promova o desenvolvimento. O sujeito-criança, desta pesquisa, está inserido em uma sociedade neoliberal capitalista, meritocrática, em um local que possui condições de sobrevivência desiguais, com baixo poder aquisitivo e em uma escola que possui baixo índice de desenvolvimento humano. Assim, em um universo em que a escola da contemporaneidade, influenciada pela ideologia dominante, que é a do mercado, aprender a ler e escrever estão associados às práticas restritas à alfabetização tradicional, repetição e transmissão de conteúdo, e o brincar que possui extrema importância para o desenvolvimento na infância tem sido excluído das rotinas escolares. Em meio a esse cenário, e, com o objetivo de compreender como sujeitos-alunos argumentam e constroem sentidos sobre o brincar, começou, então, a construção dos sentidos no *corpus* desta pesquisa.

Para a escrita dos múltiplos sentidos envolvidos neste trabalho, iniciamos com a consideração do desenvolvimento infantil em formação, pois devido à plasticidade do cérebro, a criança está desenvolvendo o pensamento, a criatividade, a imaginação e a curiosidade; logo, na infância, os desejos da criança são refletidos nas brincadeiras e por meio da interação com outras crianças ocorre o desenvolvimento da linguagem e por conseguinte do pensamento, segundo Vigotski (2004). De acordo com esse autor, sabemos da importância da interação social para o desenvolvimento da criança e para o desenvolvimento das linguagens (oral, escrita, artística, musical, corporal, matemática etc.); conseqüentemente, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento da imaginação e criação, pois o brincar envolve a interação social e favorece a aprendizagem. No entanto este brincar, garantido por direito pelos documentos oficiais, tais como LDB, ECA e BNCC, não é valorizado e nem garantido pela/na escola.

A partir dos conceitos da Análise do Discurso pecheuxiana foi possível analisar os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos em seus discursos, além da contribuição dos conceitos sobre argumentação no tocante ao modo como os sujeitos falam de suas emoções, valorizando os afetos que podem ecoar nos sentidos argumentados. Por meio da valorização da arte como linguagem e meio para interpretação dos sentidos, mediante a oralidade como possibilidade do surgimento dos discursos argumentativos influenciados pelas condições de produção (interdiscurso, memória, formações imaginárias) que determinam os dizeres (discursos), e as posições ideológicas que determinam o discurso

e suas formações discursivas, temos, então, nosso *corpus* em que ecoam sentidos a depender das formações discursivas envolvidas.

O *corpus* foi constituído pelo discurso verbal e não-verbal dos sujeitos-alunos e possibilitou o contato com efeitos de sentidos que circulam sobre o brincar e as brincadeiras, por meio da construção de um dispositivo analítico que se volta para o movimento dos discursos e dos sujeitos e(m) efeitos de sentidos. Analisamos que os sujeitos-alunos conseguiram realizar gestos de interpretação e argumentação sobre as obras artísticas e relacioná-las com os sentidos de brincar e brincadeira e, também, como o discurso dominante penetra a formação discursiva que os sujeitos tentaram sustentar sobre a defesa do brincar em relação com a arte, na infância, dentro ou fora da escola. Isso porque o sujeito produz o discurso influenciado pelo meio social em que está inserido, em que a ideologia que o determina naturaliza determinado modo de dizer e não outro.

O sujeito sempre utilizará a língua influenciado pela ideologia que o captura em determinado momento. Como, por exemplo, no espaço escolar quem dita às regras de acordo com a cultura escolar que temos é o sujeito-adulto; enquanto isso, o sujeito-aluno precisa/deve respeitá-lo, senão ele não será considerado dentro dos padrões esperados pela escola, de acordo com as exigências sociais, que constituem a formação discursiva dominante. Mas quando o sujeito-aluno ocupa uma posição de resistência e não aceita aquilo que é imposto, ele questiona os sentidos e pode migrar de uma formação discursiva para outra ao argumentar e defender seu ponto de vista.

Considerando o movimento argumentativo dos sujeitos-alunos diante de um questionamento a partir do qual eles constroem argumentos mediante justificativas presentes nos discursos, foram analisados os discursos produzidos pelos sujeitos-alunos para interpretar como eles colocam no intradiscurso sentidos sobre o brincar e as brincadeiras, na infância, visto que para a Análise do Discurso o interdiscurso, a memória, as formações imaginárias, as formações ideológicas e formações discursivas que determinam o fio do intradiscurso.

Para entender quais os sentidos que se movimentam em nosso objeto de estudo, o discurso, transformamos o *corpus* (dados coletados) em objeto discursivo, ao analisar o que foi dito, posto que o dizer sempre pode ser dito de outra maneira, bem como que, ao dizer algo de uma forma deixa-se de dizer de outra forma (esquecimento nº2); com isso, foi possível o trabalho com a memória discursiva que reverberou nos sentidos produzidos pelos sujeitos. O trabalho do analista é significar o discurso transformando o objeto de estudo (discurso) em processo discursivo, essa transformação, de acordo com Orlandi (2005), é a passagem do delineamento das formações discursivas para a relação com a ideologia. Em nossa terceira entrada discursiva foram analisadas as paráfrases que aparecem no discurso, além da polissemia e do trabalho com os efeitos metafóricos (deslizes de sentidos), por meio da valorização da argumentação na oralidade, dos múltiplos sentidos

da língua e o discurso como lugar para interpretação, considerando-se a ideologia e a historicidade.

Por meio dos discursos, os sujeitos-alunos tentam entrar em um jogo lúdico e estético, pois tanto a arte e quanto a brincadeira envolvem regras e transgressões, por meio de um jogo lúdico eles tentam entrar na obra de arte para interpretar, imaginar e criar sentidos possíveis. Esse jogo lúdico é o brincar, sendo que as características que estão na base do jogo lúdico também estão na arte, na perspectiva de imaginação e criação. Nesta pesquisa, por meio da arte foi sugerida uma proposta de leitura em que os sujeitos-alunos se envolvessem nesse sentido de brincar, nesse universo lúdico da arte, que promoveu a curiosidade, a distração, a imaginação, a interpretação e a criação de sentidos pelos sujeitos.

Em seus discursos, os sujeitos-alunos conseguiram interpretar os possíveis sentidos nas obras de arte de Portinari, eles conseguiram ocupar a posição de função-leitor (PACÍFICO, 2002) e produzir sentidos, não se fecharam ao controle ideológico que é imposto pela escola, mesmo sendo silenciados, muitas vezes, pelo sistema escolar.

Defendemos que uma educação escolar de qualidade precisa garantir o acesso à arte e ao brincar, não apenas colocar os sujeitos em contato com a arte, mas sim possibilitar-lhes a imaginação e a criação envolvidos na linguagem artística e na linguagem lúdica. A escola tem o dever de colocar os sujeitos em contato com a cultura que é a produção humana construída sócio-histórica e ideologicamente. Entretanto, nosso *corpus* indicia que, na prática pedagógica isso não ocorre, pois mesmo a escola tendo alguns momentos destinados ao brincar, os sujeitos-alunos discursivizam um brincar que está no passado, sempre remetendo a um tempo que já passou, apesar de as brincadeiras serem vitais, como sangue pulsando nas veias.

Em muitos momentos os sentidos de brincar são relacionados com felicidade e com amigos, os sujeitos discursivizam a importância da felicidade e estar entre amigos brincando, eles argumentam que brincar é importante, posto isto interpretamos como os sentidos de vida são importantes para esses sujeitos-alunos, a importância também da interação na infância, comprovada pelos indícios linguísticos. Os sujeitos identificam-se com essa formação discursiva que defende o direito à brincadeira na infância; entretanto, eles também são capturados pelo discurso do mercado, pela ideologia capitalista, o que provoca uma migração da formação discursiva que defende o direito ao brincar, que está na lei, para a formação discursiva que vai defender que criança tem que estudar, preocupar-se com o futuro, que desde cedo precisa ter responsabilidade, dedicar-se à escola, fazer lição e cumprir obrigações.

Isso acontece pois, de acordo com Pêcheux (1997b), os efeitos de sentidos são determinados historicamente. Os discursos só são produzidos porque existe algo que fala antes, em algum lugar.

Por meio dos discursos e da argumentação dos sujeitos-alunos foi possível interpretar sentidos sobre a formação discursiva dominante sobre a escola ser o lugar para estudar e não para brincar, e o deslize de sentidos diante da problematização: “É possível ser criança sem brincadeiras, na escola?”, sentidos que produziram o discurso com “efeitos metafóricos”. Visto que os sujeitos e os sentidos são construídos historicamente, assim como os discursos; discurso este que tem poder, pois é influenciado pela ideologia que determina a formação discursiva dominante que circula pelos discursos dos sujeitos-alunos, mas para que os múltiplos sentidos fossem interpretados foi necessário causar rupturas no discurso dominante para que os sentidos interditados pudessem ser ditos e possibilitassem os gestos de interpretação dos sujeitos-alunos.

Essa escrita termina aqui, com a expectativa de que o trabalho renove os desejos de defesa do direito de brincar e das brincadeiras na Educação Básica, assim como é o desejo dos sujeitos-alunos de poder brincar, pois como disse o Sujeito W, “Se não brincar a nossa vida ia acabar.” (RECORTE 25). **Um brincar que para a Análise do Discurso desconstrói o sentido único, em que a relação dos interlocutores precisa envolver a polissemia, o jogo e a metáfora. Brincar esse que é a possibilidade de estar em uma posição, no jogo de projeções imaginárias, em que o sujeito não precisa se preocupar com a busca da palavra correta ou ideal, ou seja, em que o sujeito pode se perder no tempo da brincadeira e na diversão com os jogos de sentidos.** A arte, o brincar e a brincadeira devem ser os fundamentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. É um direito da criança que tem de ser cumprido.

REFERÊNCIAS



Crianças brincando (PORTINARI, 1960)

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução: Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ANTIPOFF, Helena. Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 133-160.

BELINTANE, Claudemir. Por um ponto-de-giro na alfabetização e no ensino da leitura. In: TFOUNI, L. V. , PEREIRA, C. A., MILANEZ, N.. (Org.). **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas**. 1ed. São Carlos: EduFSCAR, 2018, v. 01, p. 199-214.

BRASIL. **CNE/CEB. Resolução nº 3, de 03/08/2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

BRASIL. **Constituição (1988) Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06/02/2006.** Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final.** Brasília, DF, 2017.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na Teoria da Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARTIER, Roger. Discursos eruditos e práticas populares. *In: A história ou a cultura do tempo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 45-52.

COLI, Jorge. **O que é Arte.** 15ª ed., Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1995.

CORREA, Bianca Cristina. À base de um golpe, a BNCC foi aprovada: implicações para a Educação Infantil. *In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC.* 1ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019, v. , p. 95-107.

CORREA, Bianca Cristina. Crianças aos seis anos no Ensino Fundamental: desafios à garantia de direitos. *In: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação,* 30, 2007. Caxambu. Anais.... Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 15/03/2018.

CORREA, Bianca Cristina. **Educação infantil e ensino fundamental:** desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v.37, n1, p.105-120, Jan/Abr. 2011.

CORREA, Bianca Cristina. Ensino Fundamental de nove anos: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. *In: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação,* 33, 2010. Caxambu. Anais.... Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br> Acesso em: 20/03/2018.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GADET, Françoise & HAK, Tony. (org.) **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A interação argumentativa**. 1. ed. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário crítico de argumentação**. 1. ed. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

LACAN, Jacques. **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1978.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 63-92.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A escrita da Análise de Discurso. *In*: ORLANDI, E.P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas – SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 6ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Efeitos do verbal sobre o não-verbal**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, R.J. Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Recortar ou segmentar? *In*: ORLANDI, E. P. **Linguística: Questões e Controvérsias**. Série Estudos. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria**: o silenciamento do dizer. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, 2002.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. As posições de autor e leitor no jogo discursivo. *In*: TFOUNI, L.V. (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. 1ed. Ijuí: Unijuí, 2008, v. , p. 237-254.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. O direito à argumentação no contexto escolar. *In*: Eduardo Lopes Piris; Moisés Olímpio-Ferreira. (Org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. 1. ed. Coimbra: Grácio Editor, 2016, v. 1, p. 191-212.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Argumentação, autoria e ideologia: o sujeito-escolar e sua relação com a escrita. *In*: PIRES, Eduardo Lopes; RODRIGUES, Maria das Graças Soares (Org.). **Estudos sobre argumentação no Brasil hoje**: modelos teóricos e analíticos. Natal: EDUFRN, 2020.

PATTI, Ane Ribeiro; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. A força da mídia na atualização das narrativas e heróis infantis. *In*: PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. (Org.). **Leitura e escrita: no caminho das linguagens**. Ribeirão Preto: Alfabeta Editora, 2007, v. , p. 99-121.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. (1969) Tradução: Eni Orlandi. *In*: GADET, Françoise & HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, Michel. Foi “propaganda” mesmo o que você disse? [1979] *In*: ORLANDI, Eni P (org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux (Textos escolhidos). Campinas, SP: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. (1980) *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de leitura**: da história no Discurso. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso, Estrutura e Acontecimento**. (1983) São Paulo: Pontes, 1997b.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. (1983) *In*: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. (1988). Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5. ed. Campinas, SP. Editora da UNICAMP. 2014.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997a.

PENN, Helen. **Primeira infância**: a visão do Banco Mundial. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. Março. 2002. n. 115, p. 07-24.

PENNA, Maura. O Papel da Arte na Educação Básica. In: PEREGRINO, Yara Rosas. (Org.). **Da Camiseta ao Museu**: o ensino das artes na democratização da cultura. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1995. v. 1, p. 17-22.

PESSANHA, José Américo M. **Filosofia e modernidade**: racionalidade, imaginação e ética. Cadernos ANPED, no. 4, Porto Alegre, 1993.

PETRI, Verli. Por um acesso fecundo ao arquivo. In: PETRI, Verli. **Revista Letras**: Corpus: Análise de Dados e Cultura Acadêmica, nº 21, jul./dez., p. 121-125, 2000.

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do "dispositivo experimental" da Análise de Discurso. In: PETRI, Verli; Dias, Cristiane. **Análise de Discurso em perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 39-48.

PIRES, Eduardo Lopes; RODRIGUES, Maria das Graças Soares (Org.). **Estudos sobre argumentação no Brasil hoje**: modelos teóricos e analíticos. Natal: EDUFRN, 2020.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: história, teorias e perspectivas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

PLANTIN, Christian. A Argumentação biface. In: EMEDIATO, Wander; MUNIZ, Proença Lara G. **Análises do discurso hoje**. Tradução: Vol. 2, Lucerna, 2009. p.14-26.

PLANTIN, Christian. As razões da emoção. In: MENDES, Emilia; MACHADO, Ida Lucia (Orgs). **As emoções no discurso vol II**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 57-80.

PORTINARI, Candido. O Menino e o Povoado. In: PORTINARI, Cândido. **Poemas**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1964.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, 115, 25-63. 2002. Doi: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002_ Acesso em: 20/03/2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Abril. 2001. n. 16, p. 19-26.

SCHROEDER, S. C. N.; SCHROEDER, J. L. ; STRAZZACAPPA, M. . A construção do conhecimento em Arte. In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete; OLIVEIRA JR., WENCESLAO, Machado. (Org.). **Estudo, Pensamento e Criação**. 1. ed. Campinas: Graf. FE, 2005. v. 1, p. 75-82.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. & PANTONI, Rosa V. Sobre a ideologia e o efeito de evidência na teoria da Análise do Discurso francesa. *In: II Conferência Internacional “La Obra de Carlos Marx y los desafios del siglo XXI”*. Havana. Cuba: 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8ª edição, São Paulo: Cortez, 2006.

TUNES, E.; TUNES, G. **O adulto, a criança e a brincadeira**. Em aberto. Brasília, julho, 2001. v. 18, n. 73, p. 78-88.

GOGH, Vincent van. **Face to face with Vincent van Gogh**. Vincent to his brother Theo, The Hague. 1883.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores/ Lev Semionovich Vigotski; Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka; Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ANEXOS

ANEXO A - OBRAS DE PORTINARI UTILIZADAS NA PESQUISA



Figura 1 – Meninos Brincando, 1955, óleo sobre tela, 60X72,5cm

Fonte: <http://www.portinari.org.br/>



Figura 2 – Menino com Pião, 1947, óleo sobre tela, 1947

Fonte: <http://www.portinari.org.br/>



Figura 3 – Futebol, 1935, óleo sobre tela, 97X130cm

Fonte: <http://www.portinari.org.br/>



Figura 4 – Meninos Soltando Pipas, 1947, óleo sobre tela, 60X74 cm

Fonte: <http://www.portinari.org.br/>



Figura 5 – Roda Infantil, 1932, óleo sobre tela, 39X47cm

Fonte: <http://www.portinari.org.br/>

ANEXO B – TEXTO DOS ÁUDIOS GRAVADOS E TRANSCRITOS NA ÍNTEGRA

Primeira parte do texto

Transcrição do áudio do primeiro encontro

Pesquisador: Bom dia pessoal, tudo bem?

Todos: Bom dia.

Pesquisador: Nós vamos falar sobre brincadeiras, hoje é a primeira vez que venho aqui, mas vou voltar algumas vezes para gente conversar e vocês me contarem o que vocês sabem sobre brincadeiras, hoje nós vamos só conversar, nas próximas vezes terão algumas atividades que envolvem as brincadeiras que vocês conhecem. O mais importante hoje, eu gostaria que todos vocês falassem, não precisa ter medo e nem vergonha.

Pesquisador: Não precisa ficar com medo de falar errado. Nessa conversa não terá certo e errado, eu quero só ouvir vocês e a opinião de vocês.

Sujeito A: Porque a tia não morde não.

Pesquisador: Quem conhece aqui o pintor Portinari? Vocês já ouviram falar do pintor Candido Portinari?

Sujeito B: Eu..... mas esqueci

Sujeito C: Ela está com vergonha.

Pesquisador: Não precisa ter vergonha.

Sujeito B: Eu esqueci.

Sujeito A: A tia não morde não, a tia não vai fazer nada.

Pesquisador: Tudo bem, quando você lembrar você fala, não tem problema.

Pesquisador: Nós moramos na cidade de Ribeirão Preto, o pintor Portinari morava bem pertinho daqui, a casa dele era em Brodowski, ele morou lá muito tempo e hoje tem um museu do Candido Portinari lá em Brodowski que é a antiga casa dele.

Sujeito A: Dele, homenageado à ele.

Pesquisador: Ele era um pintor muito famoso hoje também ele é muito famoso, tanto é que aqui perto tem até a Rodovia que se chama Rodovia Cândido Portinari em homenagem à ele. O nome dele era Candido Portinari, mas quando ele era criança as pessoas chamavam ele de Candinho, que era o apelido dele, ele era uma criança que ele gostava de brincar demais, ele morava numa região que tinha muita terra, e não tinha ruas igual aqui nós temos nesse bairro. Eles brincavam no quintal de casa não tinha carros era então uma área rural, um sítio, como uma fazenda, como não tinha muitos carros eles brincavam livremente aonde eles queriam e ele adorava brincar de futebol com Bola de Meia, eles faziam uma bola

meia.

Sujeito D: Eu sei como é, eles pegavam duas meias colocava uma dentro da outra e ia fazendo.

Sujeito E: Quantos anos ele tem?

Pesquisador: Ele já morreu, ele viveu até os 58 anos de idade.

Pesquisador: Então ele gostava muito de brincar, ele adorava desenhar no chão, ele pegava um graveto, um galho de árvore e ele desenhava no chão, e no chão era a terra ou areia.

Sujeito A: Na terra então ele conseguia desenhar.

Pesquisador: Então ele via aquele desenho formado ali só os contornos na terra e na areia e sempre ele gostou muito de desenhar, ele adorava ir ao circo quando circo estava na cidade, não era sempre.

Pesquisador: Então por isso que ele se tornou um pintor, porque desde criança ele gostava muito de desenhar. E ele pintou alguns quadros, eu trouxe aqui algumas imagens dos quadros que ele pintou.

(Ao mostrar as imagens - Sons de admiração)

Sujeito A: Ahhhhhhhhhhh. Uhhhhhhhhhhhhhh.

Sujeito F: Que lindo.

Pesquisador: Essa obra aqui é “Os Meninos Soltando Pipa”.

Sujeito B: Os “pipeiros” né tia.

Pesquisador: Aqui nós falamos “pipeiros”, o nome desse quadro é “Os Meninos Soltando Pipa”, mas olha que diferente aqui nós falamos os “pipeiros”, é um jeito diferente, é o nosso jeito de falar.

Pesquisador: Esse daqui chama “Roda Infantil”.

Sujeito A: Esse daqui a gente já brincou no primeiro ano.

Pesquisador: Esse daqui são os meninos jogando futebol, chama “Futebol”.

Sujeito A: Cadê a bola?

Sujeito B: Aqui a bola de meia.

Sujeito G: Todo mundo aqui da escola gosta mais de jogar futebol.

Pesquisador: Vamos falar dessa obra aqui? Esses daqui são “Os Meninos Brincando”.

Sujeito B: Mas tá de ponta cabeça.

Sujeito C: Tá de cabeça pra baixo.

Pesquisador: É porque eles estão de cabeça para baixo brincando de estrela e plantando bananeira.

Sujeito A: Que bicho que é esse?

Pesquisador: Está parecendo um burro, ou jegue ou uma mula.

Sujeito H: É uma mula.

Pesquisador: E esse é “O Menino e o Pião”. Vocês conhecem o pião? Já brincaram de pião?

Todos: Sim.

Sujeito A: Como ele conseguiu fazer isso?

Pesquisador: Fazer a pintura ou fazer o pião?

Sujeito A: Fazer isso aqui (apontando para a imagem o menino e o pião).

Pesquisador: Ele gostava muito de desenhar e pintar então ele usou a criatividade dele para fazer essa pintura.

Pesquisador: E o que vocês acham que esses meninos estavam fazendo aqui? (Imagem – “Os Meninos Brincando”)

Sujeito C: Eles estão brincando de estrelinha e de bananeira.

Sujeito B: Esse bicho tá parecendo um burro. (apontando para os meninos brincando).

Sujeito A: É difícil ficar de ponta-cabeça.

Pesquisador: O que vocês percebem nessa imagem? (Imagem – “Os Meninos Brincando”)

Sujeito A: Parece que é tudo de areia.

Pesquisador: Agora eu vou fazer uma pergunta para vocês e vocês vão me responder o que vocês lembram. Qual a memória que vocês têm de brincadeiras na vida de vocês em casa ou na escola quando estavam na educação infantil ou no primeiro ano? Eu quero ouvir vocês falarem.

Sujeito C: Quando eu era pequena, pequenininha, eu gostava de brincar de pique-sardinha.

Pesquisador: Você brincava muito?

Sujeito C: Muito.

Sujeito E: O que era pique-sardinha?

Sujeito C: Era pique-esconde.

Sujeito A: Ah na sua época era pique sardinha, quer dizer na época de todo mundo né.

Sujeito B: Eu lembro que eu brincava de pique-espelho com os meus amigos.

Pesquisador: Como que brinca de pique-espelho?

Sujeito B: Você fica de uma pose aí os outros tem que ir lá e fazer a mesma pose que você.

Pesquisador: E você brincava com os seus amigos na sua casa?

Sujeito B: Isso.

Sujeito D: Eu brincava com os meus amigos de pega-pega.

Pesquisador: E você brincava onde?

Sujeito D: Na minha casa com os meus irmãos.

Sujeito E: Hoje na saída da escola a gente brinca de pique-alto, pique-esconde, pique-gelo.

Sujeito A: Hoje, por enquanto que a gente cresceu a gente sempre fica brincando de pique-pega, pique-

alto, pique-esconde, pique-gelo.

Sujeito I: Quando eu tava no pré-zinho eu brincava de pula-pula.

Sujeito J: Eu brincava no parque de areia no pré-zinho.

Sujeito K: Quando eu era pequeno eu gostava de jogar baralho.

Pesquisador: Aí você jogava na escola ou na sua casa?

Sujeito K: Na minha casa.

Pesquisador: E na escola? Você brincava do que?

Sujeito K: Ahhh de qualquer coisa.

Pesquisador: O que você mais gostava de brincar na escola, além do baralho?

Sujeito K: Eu gostava de brincar no pula-pula e pique gelo.

Sujeito H: É tinha, verdade.

Sujeito B: Eu sempre brincava com os meus amigos na rua de uma brincadeira que chamava pula-cobra e eu sempre pensava que era uma cobra de verdade. Quando a minha vizinha falava olha a cobra eu pensava que era de verdade.

Pesquisador: E era uma corda a cobra?

Sujeito B: Era uma corda.

Sujeito A: A gente ficava assim na corda e a corda ficava se mexendo, dava medo da corda encostar no pé, porque a corda não pode encostar no pé.

Sujeito L: Na minha casa na rua a gente sempre brincava de pique-pegas, pique-alto.

Pesquisador: E na escola qual era a sua brincadeira preferida?

Sujeito L: Mamãe morta.

Pesquisador: E como é essa brincadeira?

Sujeito L: A mamãe morta fica deitada no chão aí ela tem que levantar e vim pegar nós, que a gente tá sentado aí a gente tem que levantar a mão e alguém vem salvar nós.

Sujeito I: Eu já brinquei de perna de pau na minha casa.

Sujeito I: E gosto de brincar de pique-pegas.

Sujeito M: Hoje eu brinco de pique-pegas, pique-alto, pique-esconde, pique-gelo, corrida, tudo aqui na escola.

Sujeito A: Pique-gelo é legal.

Sujeito A: De lutinha, mas lutinha eles parou, porque a professora deu uma bronca neles e essa bronca foi top. Os dois tava brincando de lutinha e do nada eu vi um puxando o cabelo do outro.

Pesquisador: A brincadeira foi feita para se divertir, quando vira briga, quando machuca, quando magoa o amigo não é legal.

Pesquisador: Calma, calma, alguém mais quer falar das brincadeiras que mais gosta?

Sujeito J: Eu gostava de pique-gelo.

Sujeito N: Eu gostava de carrinho.

Sujeito H: Carrinho é chato.

Sujeito B: Eu brincava de capoeira.

Sujeito A: De pique-esconde.

Pesquisador: Muito legal, gostei de saber as brincadeiras que vocês mais gostam. Tem mais alguma que vocês gostariam de falar?

Sujeito H: Hoje eu gosto muito de brincar de boneco.

Sujeito O: Eu gosto muito de brincar de xadrez.

Pesquisador: E você tem xadrez?

Sujeito O: Tenho.

Sujeito P: O tia é assim eu gosto de ficar sentada no sofá mexendo no celular.

Pesquisador: Brincando?

Sujeito P: É.

Sujeito A: Jogando free fire, você nunca viu tia?

Pesquisador: Entendi.

(Uma criança levanta a mão, mas resolve não falar mais.)

Pesquisador: Não tem problema se ela não quer falar não tem problema.

Sujeito Q: Eu gosto de slime.

Sujeito R: Eu gosto de jogar no celular.

Sujeito J: Eu gosto de brincar de dama.

Sujeito S: Eu que eu mais gosto é de ficar brincando no celular.

Sujeito B: Eu brinco de balanço no pneu.

Sujeito J: Quando eu chego na minha casa eu gosto muito de deitar e ficar jogando o joguinho do celular.

Pesquisador: No celular?

Sujeito J: Sim.

Sujeito B: Eu gosto de pique-corrente.

Pesquisador: E como brinca de pique-corrente?

Sujeito B: Tem um pegador e se ele te pegar você tem que segurar a mão dele e ele tem que te ajudar pegar os outros.

Pesquisador: Você brinca bastante disso?

Sujeito B: Sim.

Sujeito K: Pique-corda.

Pesquisador: E como brinca de pique-corda?

Sujeito K: Que a gente amarra no pé, aí gente amarra no meu amigo e no meu e aí gente tem que correr.

Sujeito J: Você tem que correr com uma perna só. Só que a gente pode cair.

Sujeito I: No pré-zinho a gente brincou e eu e minha amiga ganhou a corrida.

Sujeito A: Às vezes quando eu tô no recreio eu brinco de cobra-cega.

Sujeito A: Cabra-cega é quando põe a blusa no olho e tem que pegar o amigo, a gente já brincou no dia do brinquedo. Aí se tem que adivinhar quem você pegou. E quem você pegar vai tá com esse amigo, mas você tem que adivinhar.

Sujeito B: É cabra-cega, aí quando pega a pessoa a gente tem que falar CABRA e a pessoa fala CEGA, aí tem que adivinhar o nome da pessoa pela voz.

Sujeito A: Hoje a gente vai brincar de novo.

Sujeito S: Tia já brincou de pique-gato?

Pesquisador: Esse não, como que é?

Sujeito S: É tipo cobra-cega, tampa o olho, você tem que pegar a pessoa e a outra pessoa tem que falar miau, aí você tem que adivinhar o nome da pessoa.

Pesquisador: Essa obra aqui é a "Roda Infantil", são as crianças brincando de roda, eu gostaria de saber de vocês quais brincadeiras de roda que vocês conhecem?

Sujeito J: A minha é corre cotia. Corre cotia na casa da tia, corre cipó na casa da vó, lencinho na mão caiu no chão, moça bonita do meu coração.

Pesquisador: Você brinca bastante de corre cotia?

Sujeito J: Não, só no meu pré, mas a tia (referindo-se à professora) falou que vai fazer.

Sujeito K: Eu gosto de brincar no gira-gira, eu brincava.

Pesquisador: Faz tempo que você não brinca?

Sujeito K: Faz.

Sujeito I: Eu brinco de corre cotia.

Sujeito E: Eu gosto de corre cotia.

Sujeito B: Corre cotia.

Pesquisador: Vocês brincam sempre de corre cotia?

Todos: Sim.

Pesquisador: Mais alguma brincadeira de roda que vocês gostariam de falar?

Sujeito I: A brincadeira de roda que eu conheço é uma roda que fica todo mundo em pé, abre um pouco, nós vai pro meio e volta.

Sujeito A: Abre e fecha. É assim ó, tira, põe, deixar ficar, guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zague.

Pesquisador: Vocês brincam de roda com essa música que chama Escravos de Jó?

Sujeito A: Sim, aí no zigue zigue zague vai de um lado para o outro.

Pesquisador: E vocês brincam onde?

Sujeito B: No pátio.

Sujeito A: Não, não é no pátio, é na quadra que a gente tava ensaiando uma música que a gente ia fazer.

Sujeito S: Eu gosto de brincar de roda e quem cair vai ter que pegar uma pessoa no colo.

Pesquisador: E como chama essa brincadeira?

Sujeito A: Quem cai rebola ou quem cai pega uma pessoa no colo.

Pesquisador: Essa eu não conhecia.

Sujeito S: A gente que inventou. Tia essas brincadeiras que eu falo não existe é porque eu misturo as brincadeiras.

Pesquisador: Legal.

Sujeito B: Lá no prézinho o parque era todo dia.

Sujeito F: Brincava de casinha, boneca, corre-cotia.

Pesquisador: Quais as outras brincadeiras de roda que vocês conhecem e já brincaram?

Sujeito I: Eu conheço dança da cadeira.

Sujeito G: Aquela que cantava moça bonita do meu coração.

Sujeito C: Corre-cotia.

Sujeito H: No pré todos os dias a gente sentava em roda e cantava músicas.

Sujeito B: Pato ganso.

Sujeito D: Telefone sem fio.

Sujeito B: Batata quente.

Pesquisador: Vocês brincavam mais na escola ou em casa?

Alguns: Mais na escola.

Alguns: Mais em casa.

Pesquisador: Muito obrigada turma. Agora nós vamos terminar a nossa conversa e vocês podem voltar para a sala de aula.

Segunda parte do texto

Transcrição do áudio do segundo encontro

Pesquisador: Bom dia pessoal, tudo bem?

Todos: Bom dia.

Pesquisador: Então naquele encontro anterior falamos sobre algumas pinturas que Portinari fez, em que as crianças estão brincando. Eu perguntei pra vocês quais eram as brincadeiras que vocês costumavam brincar.

Pesquisador: Então, para quem não estava aqui, na semana passada nós falamos sobre as pinturas de Portinari, vocês lembram? Sobre o pintor Candido Portinari? Ele era um pintor, que já morreu e ele morava aqui perto de Ribeirão Preto. Nós moramos aqui em Ribeirão Preto e ele morava em Brodowski que é uma cidade bem pertinho daqui.

Sujeito A: Mas não é dentro?

Pesquisador: Não, não é dentro, é fora de Ribeirão Preto tem que andar um pouco na estrada para chegar. E ele era uma criança que gostava de pintar e desenhar desde muito pequeno, então ele já desenhava na areia com galhos de árvores, fazia desenhos na areia, na terra e ele vivia na fazenda, em um sítio, na área rural, tinha muita terra.

Sujeito A: Não tinha rua.

Pesquisador: Isso não tinha rua, não tinha asfaltos.

Sujeito A: Não tinha carro, só tinha terra.

Pesquisador: Não tinha carro. Tinha muita carroça, que era um meio de transporte. E na semana passada nós falamos sobre essa pintura dele que se chama "Roda Infantil". Aqui as crianças estão na rua, como vocês podem ver, e as ruas são de terra. Nós também falamos dessa pintura aqui "Os Meninos Brincando", eles estão de ponta cabeça, 'plantando bananeira', 'virando estrela'. E hoje eu falei que eu iria mostrar mais duas obras. Hoje vou mostrar essa daqui "Os Meninos Soltando Pipa" e vamos falar sobre ela.

Sujeito A: Os 'pipeiros'.

Sujeito E: Os 'pipeiros'.

Pesquisador: Isso! Que vocês falaram dos 'pipeiros'. E naquela época ele chamava: "Os Meninos Soltando Pipa". Hoje mudou um pouco o jeito de falar, é um jeito diferente de falar, os 'pipeiros'. E aqui...

Sujeito C: A menina.

Sujeito A: O moleque e o pião.

Pesquisador: "O Menino e o Pião", exatamente!

Pesquisador: O que vocês percebem aqui nessa imagem?

Sujeito A: Que os meninos estão soltando pipa.

Pesquisador: Aonde?

Sujeito A: Na rua. Que não tem nenhum carro.

Sujeito E: Nem moto.

Pesquisador: Vendo essa imagem dessa obra "Os meninos soltando pipas", pela cor dessa imagem, vocês conseguem imaginar qual o período do dia que esses meninos estavam brincando, manhã, tarde, entardecendo ou noite?

Sujeito J: Entardecendo.

Sujeito A: Tá noite.

Sujeito C: Tarde.

Sujeito B: Entardecendo, porque aqui tá bem escuro e aqui mais claro. (Apontando para a imagem)

Sujeito I: De noite.

Sujeito A: A tarde.

Sujeito B: A noite.

Sujeito E: A noite.

Pesquisador: Parece que está entardecendo? Parece que está escurecendo? Está quase noite? Porque aqui está claro e aqui está escuro. Então está entardecendo.

Sujeito E: Entardecendo quer dizer pôr do sol?

Pesquisador: Isso.

Sujeito A: Pôr do sol!

Pesquisador: Pôr do sol é quando está entardecendo e nascer do sol é quando está amanhecendo.

Pesquisador: Aí este daqui tem um menino soltando um pião. Alguém aqui já brincou de pião?

Alguns: Não.

Sujeito J: Meu vô tinha um pião né, aí ele me deu, aí quando ele morreu esse pião fica guardado e eu brinco todos os dias com ele.

Pesquisador: Que legal! O pião é de madeira com um barbante enrolado?

Sujeito J: É.

Pesquisador: Alguém mais tem pião de madeira?

Sujeito M: Eu tenho um pião que eu ganhei quando tem festa da igreja sabe? Aí eles tem um negócio de acertar a boca do palhaço, aí eu consegui, aí eu peguei um pião, aí meu irmão me ensinou e eu consigo

deixar ele em pé.

Sujeito G: Eu ganhei um pião da minha madrinha de dia das crianças e é novo pra mim e eu não sei muito bem, eu já brinquei com aqueles de plástico que tem uma ponta bem fina.

Pesquisador: E o de madeira é mais fácil ou mais difícil?

Sujeito G: Mais difícil.

Sujeito N: Meu irmão me ensinou a enrolar e jogar.

Sujeito E: Eu sei brincar de pião, porque quando meu pai era mais pequeno ele guardou um pião pra ele brincar e agora ele me deu pra brincar.

Sujeito E: Eu!

Sujeito I: Eu já.

Sujeito K: Eu já.

Pesquisadora: Pião de madeira ou de plástico?

Sujeito I: De plástico.

Sujeito K: De madeira.

Sujeito E: Eu já! Eu fiz um dia com a tampinha do detergente.

Pesquisador: Legal, hein? Dá para fazer pião com material reciclável? E pipa? Alguém aqui solta pipa?

Sujeito A: Eu sei fazer.

Sujeito E: Meu pai sabe fazer.

Sujeito C: Eu sei dá toquinho.

Sujeito K: Precisa de três varetas, precisa de uma cola pra colar e um papel e a linha.

Sujeito C: É quatro varetas.

Sujeito E: É cinco varetas.

Pesquisador: Tem modelos que dá para fazer com 3 ou 4 ou 5 varetas.

Sujeito B: É de verdade tia? (Passando a mão na imagem “Os meninos soltando pipas”)

Pesquisador: Essas não são as pinturas originais, são réplicas, que são imagens iguais às originais, mas são impressas. Porque nós não podemos pegar o quadro original para trazer aqui, porque ele fica lá no museu.

Sujeito A: O tia o que que tem no olho? (Apontando para a imagem “O menino e o pião”)

Pesquisador: É o jeito que o Portinari desenhou o olho dele. Parece que ele está de olho fechado.

Pesquisador: Vocês sabiam que brincar é um direito de todas as crianças?

Alguns: Sim.

Alguns: Mais ou menos.

Pesquisador: Está em uma lei no Brasil que brincar é importante e que todas as crianças tem o direito de brincar. A brincadeira é um direito de todas as crianças.

Pesquisador: Agora eu tenho uma pergunta muito importante, eu gostaria que cada um falasse um pouquinho, levanta a mão para falar, está bom? Eu gostaria de perguntar para vocês, se vocês acham que brincar é importante? Eu gostaria de saber, por que brincar é importante?

Sujeito A: Brincar é legal.

Sujeito E: Brincar é legal.

Sujeito K: Porque é muito legal e quando a gente está brincando a gente não precisa ficar cansado.

Pesquisador: Cada um tem uma opinião pessoal. Nós temos que escutar todos os amigos.

Sujeito K: Quando a gente está brincando a gente fica correndo e aí a gente não perde energia.

Sujeito I: Quando eu brinco eu não canso, mas quando minha mãe pede pra eu secar a louça eu tenho um balão de unicórnio e ponho ele bem na minha frente.

Pesquisador: Porque você coloca um balão de unicórnio?

Sujeito I: Porque eu não quero.

Pesquisador: Porque você não quer? Aí você coloca o balão de unicórnio para se distrair?

Sujeito A: Uhum.

Pesquisador: Entendi! Pode falar.

Sujeito C: Brincar é muito bom, a gente se diverte um pouco. Aí quando o amigo não quer brincar eu pego o carrinho a boneca e brinco sozinha, a gente tem que se divertir um pouco, não é?

Pesquisador: Isso, para se divertir um pouco.

Sujeito P: A gente tem que brincar pra se livrar do celular que sempre atrapalha a nossa vida.

Sujeito C: Porque atrapalha a memória.

Pesquisador: Essa é a opinião dela pessoal.

Sujeito C: Porque se a gente fica muito no celular, nossa memória fica todo dia no celular.

Sujeito A: Aí a gente não consegue dormir.

Sujeito D: Distrai um pouco brincando.

Sujeito B: A gente tem que brincar porque não tem nada para fazer memo. E aí o que a gente vai ficar fazendo? Tem que brincar...

Pesquisador: Tem que brincar, exatamente.

Sujeito B: E pra ter amigos.

Sujeito A: Ou brincar com o cachorro.

Sujeito F: Porque se fica muito no celular fica ruim de vista.

Pesquisador: E por que você acha que é importante brincar?

Sujeito G: Para a nossa felicidade, pra se divertir brincando.

Sujeito I: Tia, quando tava no primeiro ano, eu ficava no celular, e eu fiquei muito ruim de vista e não enxergava a lousa. Aí minha mãe me deixou de castigo de celular, porque o oculista falou assim que era o celular, aí eu só mexia no celular de vez em quando.

Sujeito E: Brincar é saudável pra poder suar.

Sujeito H: O tia, é porque ela tinha falado do celular, aí ela falou assim que também não larga do celular. (Apontando para o sujeito B)

Sujeito A: O tia, eu fico dormindo tarde.

Sujeito B: Às vezes quando eu fico cansada de mexer no celular eu vou lá e brinco, eu chamo a minha amiga pra mim brincar.

Sujeito K: Se a gente ficar muito tempo no celular a luz do celular pode refletir nos nossos olhos e a gente ficar cego.

Sujeito A: Não é isso não.

Pesquisador: Agora eu tenho mais uma pergunta para vocês, eu já perguntei para vocês porque é importante brincar. E aqui na escola, vocês acham que é importante brincar na escola?

Sujeito C: Não.

Sujeito A: É importante brincar na escola sim.

Sujeito C: Não, porque é bom que não briga, porque todo mundo fica correndo e machuca nós.

Sujeito A: Uai, o importante é brincar, não é machucar. O importante não é machucar.

Sujeito G: Que aí pode bater a cabeça.

Sujeito A: Aquele ali já me bateu já, já me deu um soco na cara.

Sujeito I: Tia quando eu fico aqui na escola eu só brinco só com ela e com ela, mas eu não brinco de correr pra lá e pra cá.

Pesquisador: Porque?

Sujeito I: Pra não se machucar.

Sujeito E: Tia, a escola foi feita pra estudar, mas algum engraçadinho ensinou a brincar na escola.

Sujeito C: Que é ele. (apontando para um amigo) 'Bota a boca na botija.'

Sujeito J: É importante brincar pra nossa saúde, quando nós vai correr, porque tem muita lição de casa então tem que brincar também.

Sujeito G: A escola é pra estudar.

Sujeito A: Tia tem hora para tudo, a escola foi feita pra estudar, mas tem hora pra tudo. Tem hora pra brincar, tem hora de estudar, tem hora pra tudo, tem hora de dormir, tem hora de beber água, de ir no banheiro, tem hora pra tudo.

Sujeito E: Tem hora de correr.

Sujeito I: O tia, quando eu e minhas amigas estamos correndo ajuda a exercitar.

Pesquisador: Alguém mais gostaria de falar sobre a importância de brincar.

Sujeito H: O importante é nós brincar e não se machucar.

Pesquisador: Quando a brincadeira vira briga aí não é mais legal. Alguém mais gostaria de falar se é importante brincar na escola?

Sujeito F: O tia, às vezes sim, às vezes não, porque na escola a gente tem que estudar pra aprender e depois fazer faculdade e arrumar um emprego. (contradição)

Sujeito M: É, às vezes sim, às vezes não, às vezes não porque a gente tem que estudar pra ir bem nas provas aí a mãe fica feliz e depois ganhar uma recompensa.

Pesquisador: Alguém mais gostaria de falar sobre a importância de brincar.

Pesquisador: Bom, eu gostaria de agradecer vocês, muito obrigada. Agora podem voltar para a sala de aula.

Terceira parte do texto

Transcrição do áudio do terceiro encontro

Pesquisador: Olá turma, tudo bem? Vamos começar mais um encontro e vamos retomar nossa conversa sobre as obras de Portinari.

Sujeito E: Um dia por acaso, eu tava assistindo a EPTV e eu ouvi sobre Portinari.

Pesquisador: É verdade, foi segunda-feira, isso mesmo, foi uma comemoração lá em Brodowski para a valorização das obras de Portinari. Quem falou na televisão foi o João Cândido Portinari que filho do pintor Portinari, ele falou da importância das obras de arte de Portinari. Como as obras deles são muito famosas, muitas pessoas conhecem.

Pesquisador: Nós já falamos sobre a importância do brincar no encontro anterior. E vocês me disseram que é muito importante brincar. Eu também perguntei se é possível ser criança sem brincadeira e vocês me disseram muitas coisas, a maioria me disse que não é possível ser criança sem brincadeira, porque seria muito triste. Outras crianças me disseram que é possível ser criança sem brincadeira, porque é só ficar no celular jogando. Já que algumas crianças me falaram que não precisa de brincar, pois é só ficar no celular, então eu perguntei se seria possível ser criança sem celular e alguns me disseram que não. Alguns também me falaram que celular prejudica a vista e pode causar alguns problemas. Agora eu vou fazer outras perguntas para vocês.

Pesquisador: Voltando para as obras de Portinari, vocês já viram "Os Meninos Brincando", "Os Meninos Soltando Pipa", "Roda Infantil", "O Menino e o Pião" e o "Futebol". E em algumas crianças aqui nessas obras não dá para ver o rostinho delas certinho. Na pintura "O Menino e O Pião" conseguimos ver o rosto, mas nas outras não dá para ver o olho, o nariz e a boca, não dá para saber se as crianças estão sorrindo, se estão felizes ou tristes.

Sujeito C: Dá memo.

Pesquisador: Agora esse daqui (mostrando "O Menino e o Pião") dá para olhar bem o rosto dele e dá para perceber alguma coisa. Vocês acham que o menino com pião está triste ou ele está feliz?

Todos: Triste.

Pesquisador: Agora, eu gostaria de ouvir a opinião de cada um de vocês. Por que vocês acham que ele está triste?

Sujeito I: Tia, nessa foto aqui parece que ele tá com olho meio fechado.

Sujeito H: Ele tá sentado numa cadeira, parece que ele está de castigo.

Sujeito B: Porque ele aprontou.

Pesquisador: Será que aconteceu alguma coisa?

Sujeito G: Tia, parece que ele tá abaixado.

Pesquisador: O que vocês acham que aconteceu para esse menino ficar triste? Lembrando que é a opinião de vocês, não existe certo ou errado.

Sujeito K: Acho que ele perdeu o pião dele.

Sujeito A: Você não ta vendo que o pião está na mão dele?

Sujeito K: E daí minha filha, ele pode ter perdido outro.

Pesquisador: Pode ser.

Pesquisador: Na imagem nós conseguimos ver um pião então ele pode ter perdido ou não outro pião, porque será que ele está triste então?

Sujeito E: Ele está sentado numa cadeira, triste e olhando pro pião. Rodando.

Sujeito K: Acho que pra se divertir.

Sujeito I: Porque talvez não tenha ninguém pra brincar com ele.

Sujeito E: Ou não tem ninguém pra conversar.

Sujeito N: Porque não tem ninguém pra brincar.

Sujeito J: Porque se não tiver ninguém pra brincar fica chato e fica com essa cara.

Sujeito D: Porque quando tem um monte de pessoas pra brincar fica bem mais legal.

Sujeito E: Porque não tinha ninguém pra brincar e a mãe dele brigou com ele.

Sujeito C: Porque ele pegou o pião e ficou brincando sozinho.

Sujeito E: Ele está em uma cadeira de castigo.

Sujeito I: Ele brigou com os amigos e ficou sem amigo.

Sujeito D: Porque a mãe dele não deixa ele sair pra rua pra brincar com os amiguinhos dele.

Sujeito A: Também deve ser porque os amigos dele brigou com ele e ele foi contar pra mãe dele e os amigos dele queria voltar ser amigo, mas só que a mãe não deixou mais.

Sujeito N: Ele deve ter ficado de castigo e deve ter ficado brincando sozinho.

Sujeito M: Às vezes os pais não devem estar em casa e ele quer brincar com os amigos e ele não deve ter permissão pra sair.

Sujeito I: Ou porque a porta está trancada.

Sujeito J: Se a mãe e o pai não tá em casa, mas o irmão que a mãe deixou ficar em casa pra mandar falou que não podia ir na rua porque passava carro demais. Ou também porque os amigos se mudaram pra outra cidade.

Pesquisadora: Então ele está triste, porque ele não está brincando ou porque está sozinho? Talvez

ninguém quis brincar com ele.

Sujeito C: Ninguém quis brincar com ele.

Sujeito N: Porque achava que ele é chato.

Pesquisador: Tudo o que vocês falaram é uma possibilidade, nós não sabemos exatamente, porque é uma pintura e ao olhar nós podemos imaginar e interpretar várias coisas, por isso que não existe certo ou errado, não precisa rir se o amigo falou alguma coisa que você acha que errado, não existe o errado aqui, porque o que todo mundo falou está certo, são interpretações, são possibilidades, pode ser que aconteceu mesmo, pode ser que ele não tem amigos para brincar e aí está sozinho e por isso ele está triste.

Sujeito E: Pode ser que ele não tem pai.

Sujeito C: Pode ser que ele tá brincando sozinho com chapéu de papel e por isso ele está triste.

Sujeito E: Porque ninguém brincou com ele.

Sujeito I: Porque ele não tem nenhum amigo pra conversar e brincar.

Pesquisador: Então tem várias possibilidades, todas essas que vocês falaram podem ter acontecido.

Sujeito A: Ele pode estar brincando com o pião.

Pesquisador: Será que ele está brincando ou ele está só olhando para o pião?

Sujeito I: Eu acho que ele tá olhando mesmo.

Pesquisador: Bom, sobre essa nós já falamos, agora vamos falar sobre as outras obras, vou deixar todas aqui para todo mundo ver. Nessas obras aqui não dá para ver o rosto das crianças. (Obras mostradas: "Os Meninos Brincando", "Os Meninos Soltando Pipa", "Roda Infantil", "O Menino e o Pião" e "Futebol"). E sobre essas outras crianças que não dá pra ver o rostinho deles. Vocês acham que essas crianças estão felizes?

Sujeito C: Algumas dá pra ver.

Alguns: Sim.

Pesquisador: Sim, mas não conseguimos ver certinho se elas estão tristes ou felizes enquanto brincam.

Sujeito A: Dá pra ver que ele tá com sorrisinho aqui (Apontando para um menino na obra "Roda Infantil").

Pesquisador: Tem como saber se essas crianças estão felizes? Será que elas estão felizes brincando?

Alguns: Sim.

Alguns: Não.

Pesquisador: Por que?

Todos: Porque eles estão brincando.

Sujeito E: Porque eles estão se divertindo.

Sujeito B: Porque está jogando bola.

Sujeito G: Porque estão brincando.

Sujeito I: Porque estão se energizando.

Sujeito N: Porque estão gastando energia pra depois carregar a noite na hora de dormir.

Pesquisador: Então se essas crianças que estão brincando estão felizes, então significa que brincar traz felicidade?

Todos: Sim.

Sujeito L: Mas aqui na roda deu pra perceber esse menininho está triste e essa menina e esse menininho também estão tristes, porque ele tá fora da roda.

Pesquisador: Quem mais gostaria de falar?

Sujeito K: Porque eles estão brincando de coisas bem divertidas.

Sujeito E: Eu sei porque esses daqui (apontando para a obra "Futebol"), deu pra perceber que eles estão felizes porque quando eu jogo futebol com o meu irmão e as pessoas da minha família, todo mundo fica feliz.

Sujeito K: Eles também devem estar felizes porque eles estão com outras crianças e está fazendo mais amizade.

Sujeito P: Porque quando a gente brinca sempre tem alguém pra brincar e a gente sempre se diverte.

Sujeito D: Tia, essa roda aqui é a roda da alegria. (apontando para a obra "Roda Infantil")

Sujeito C: Sim, porque eles estão brincando. Menos ele porque ele não está brincando. (apontando para um menino sozinho na imagem).

Pesquisador: Talvez ele esteja chegando para brincar.

Pesquisador: Então vocês acham que essas crianças estão felizes?

Todos: Sim.

Pesquisador: Por que você acha que eles estão felizes?

Sujeito D: Porque eles estão brincando de roda aqui. (apontando para a obra)

Sujeito A: Os meninos brincando de capoeira, capoeira é legal.

Sujeito E: Os meninos jogando futebol estão felizes, porque todo mundo gosta de jogar futebol.

Sujeito I: Os 'pipeiros' parece que eles estão felizes porque eles estão soltando pipa.

Pesquisador: Soltar pipa é brincar?

Todos: Sim.

Sujeito E: Mas também acontece tragédia se cortar alguém com cerol. (ARGUMENTAÇÃO)

Pesquisador: Mas quando não acontece tragédias é legal, não é?

Sujeito E: Sim.

Pesquisador: Vocês viram que tanto na interpretação dessa obra “O Menino e o Pião”, quanto nas outras obras é possível ter várias interpretações, vocês viram que cada um falou algo diferente, pois existem várias possibilidades de interpretação.

Pesquisador: Então como a maioria disse que eles estão brincando e estão felizes, então quer dizer que brincar traz felicidade? Agora eu quero saber qual a opinião de vocês. Por que brincar traz felicidade?

Sujeito H: Porque eles estão brincando, eles estão brincando de futebol, de roda, soltando de pipa...

Pesquisador: Mas para você, por que você acha que brincar traz felicidade?

Sujeito C: Porque eles estão brincando.

Sujeito B: Porque estão felizes.

Pesquisador: Mas por quê?

Sujeito I: O tia, eles estão brincando, porque eles estão felizes, porque distrai a nossa cabeça.

Sujeito E: Dói a nossa cabeça.

Pesquisador: Por que dói a cabeça?

Sujeito A: Dói porque a gente não para de mexer no celular também para brincar.

Sujeito I: Tia, mas se ficar mexendo muito no celular a nossa cabeça dói, a vista pode ficar ruim.

Sujeito A: É ruim pra dormir tia.

Sujeito C: Pode ficar cego.

Sujeito E: Quanto mais fica no celular, mais verrugas.

Sujeito A: É porque brincar distrai a nossa cabeça e faz a gente ficar longe do celular.

Sujeito D: E esquece os problemas como diz as nossas mães.

Sujeito C: Felicidade é que quando eu tô muito triste eu prefiro brincar, quando eu chamo a minha vizinha pra brincar ela não quer, aí eu chamo a minha irmã, aí a minha irmã não quer brincar comigo, aí eu brinco a outra amiga, aí o vô dela brinca com nós, nós faz uma bagunça lá e depois nós brinca de novo, porque amigo é pra brincar e por isso é felicidade. E a gente tem amigo pra brincar e brincar traz felicidade e amigo também.

Sujeito A: Felicidade é amigo né!

Pesquisador: E para você, por que brincar traz felicidade?

Sujeito E: Quando eu tava brincando no celular ontem aí os meus amigos me chamaram aí eu larguei o celular e fui brincar.

Pesquisador: Então você prefere ficar no celular ou brincar com os amigos?

Sujeito E: Brincar com os amigos.

Sujeito I: Quando a gente ta triste a gente precisa de alguma coisa pra se animar e a gente precisa brincar.

Pesquisador: Então brincar nos deixa feliz?

Sujeito K: Ontem eu brinquei na chuva, foi legal.

Pesquisador: Legal brincar na chuva.

Sujeito I: O tia, o meu irmão tem 21 anos e ele nunca brinca comigo, e quando a namorada dele chega lá aí ela brinca comigo.

Pesquisador: Então vocês acham que é verdade quando as pessoas dizem que quem brinca é feliz? Vocês acham que isso é verdade?

Todos: Sim.

Pesquisador: Então vocês acham que brincadeiras foram feitas para crianças?

Todos Sim.

Sujeito C: Pra adulto também.

Sujeito I: A namorada do meu irmão tem 21 anos, a mesma idade dele e ela brinca comigo.

Sujeito D: A brincadeira do 'stop' é uma brincadeira de adulto.

Sujeito H: A minha mãe brinca de jogar bola comigo.

Pesquisador: Bom, eu gostaria de agradecer vocês por hoje, foi muito legal falar com vocês. Agora podem se organizar para voltar para a aula.

Quarta parte do texto

Transcrição do áudio do quarto encontro

ANTES DAS BRINCADEIRAS

Pesquisador: Hoje, neste encontro, serão feitas brincadeiras orientadas de roda, que envolverá música e movimentos. Antes das brincadeiras vamos retomar nossa conversa sobre brincadeiras e que gostaria de lembrar e saber se vocês acham que escola é lugar de brincar?

Sujeito B: Sim, só na hora do recreio.

Sujeito E: E na hora da educação física.

Sujeito H: E na hora da arte.

Pesquisador: Vocês acham que é importante brincar?

Sujeito G: Às vezes não e às vezes sim, se você tá com muita vontade e tá na hora do recreio aí você brinca, mas quando é a hora de estudar não brinca. Então às vezes não é muito importante. Tipo, é mais importante brincar ou estudar e passar de ano e sua mãe dá presentes? Eu prefiro estudar.

Pesquisador: Então você prefere estudar para ser recompensado, por isso que você acha que brincar não é importante?

Sujeito G: Às vezes não é.

Pesquisador: Você só brinca quando você tem um pouco de vontade?

Sujeito G: E quanto tá na hora também.

Sujeito J: Eu acho que brincar você gasta energia e gastar energia faz bem, que eu saiba. Aí quando acaba o horário do recreio a gente vai pra sala de aula fazer lição, então eu acho que sim e não. Sim porque você gasta energia e não porque tem que estudar pra ser recompensado.

Sujeito K: Brincar é mais ou menos importante, porque às vezes você tem que fazer as obrigações.

Pesquisador: Quais obrigações?

Sujeito K: Tarefa de casa, tomar banho, comer, dormir, fazer a lição.

Sujeito D: Eu acho que é muito importante senão fica com vontade de brincar. Senão o sangue fica muito parado.

Sujeito M: Eu acho que é importante porque é quase a mesma coisa que o sujeito D disse.

Pesquisador: Então tente falar com as suas palavras.

Sujeito M: Porque eu acho que o sangue fica muito parado quando a gente não brinca.

Sujeito E: eu acho que é importante, porque quando eu ficava muito parado eu não gostava. Porque lá onde meu pai morava era muito movimentado e eu não podia ficar na rua, aí quando eu vim pra outra casa dele eu comecei brincar, porque lá não tinha espaço, agora tem, então agora eu fico brincando já que meu irmãozinho, ele tem quatro anos, ele já não brinca muito assim, ele é mais de ficar no celular, ele gosta dessas coisas de Lucas Neto, então eu falo pra ele brincar um pouco, já que ele já gosta muito assim de mim, ele fica brincando comigo de futebol e de queimada.

Pesquisador: Ah então você acha que é importante brincar porque ficar muito parado não é legal, certo?

Sujeito E: É, ficar muito parado o sangue esfria.

Pesquisador: Pode falar.

Sujeito P: Igual ele falou (apontando para o sujeito E). Ahh esqueci!

Pesquisador: Então o importante é cada um ter uma opinião, não precisa falar todo mundo igual.

Agora vamos nos organizar para as brincadeiras no pátio.

DEPOIS DAS BRINCADEIRAS

Pesquisador: Vocês gostaram das brincadeiras de roda que fizemos?

Todos: Sim.

Pesquisadora: Então naquele encontro anterior falamos sobre algumas pinturas que Portinari fez, em que as crianças estão brincando. Eu perguntei para vocês, se vocês achavam que essas crianças aqui das pinturas estavam felizes ou tristes. Então vocês me disseram que elas estavam felizes porque estavam brincando com os amigos.

Sujeito C: Só tem um que não.

Pesquisadora: Nesse daqui (apontando para “O Menino e o Pião”) dá para ver o rosto do menino e dá para ver que ele não está feliz e então eu perguntei, por que será que ele não está feliz?

Pesquisadora: Várias crianças me responderam, que talvez ele estivesse de castigo na cadeira, ou que talvez o pai e a mãe dele não deixaram ele brincar, ou que talvez ele não tenha amigos, às vezes ele se mudou de casa e não fez amizade ainda.

Sujeito E: Talvez ele não tem amigos.

Sujeito B: Ele estava de castigo na cadeira.

Sujeito G: Talvez ele mudou de casa.

Pesquisadora: E então eu perguntei assim, vocês acham que brincadeira é coisa de criança?

Todos: Sim.

Pesquisadora: Brincadeira foi feita para criança?

Todos: Sim.

Pesquisadora: Está na lei, pois brincar é um direito de todas as crianças.

Pesquisadora: E será que escola foi feita para crianças? Eu quero ouvir de algumas crianças que ainda não falaram. Quero que vocês me falem o porquê que a escola foi feita para crianças.

Sujeito H: Sim, na escola tem intervalo e a hora que você estuda e depois a hora que você brinca e depois vai pra casa.

Sujeito I: A escola é pra criança estudar, fazer as coisas, depois tem o recreio e depois tem a hora de embora que a criança vai pra casa.

Sujeito C: Escola é lugar pra aprender e estudar e não ficar falando palavrão.

Sujeito D: A escola foi feita porque a mãe tem que trabalhar e a criança não pode ficar em casa sozinha.

Sujeito F: A escola foi feita pra estudar e pra brincar, tem a hora de estudar e a hora de brincar, e só no recreio é a hora de brincar.

Sujeito E: Escola é lugar de criança, porque a criança tem que estudar e a mãe não pode cuidar da criança no meio do trabalho, então por isso que existiu a escola, para as crianças estudarem e aprenderem mais.

Sujeito H: A escola foi feita pra criança aprender e não ficar batendo nos outros.

Sujeito L: A escola foi feita pra aprender ler, escrever, fazer lição de casa.

Sujeito I: Tem a educação física que é um esporte que a escola dá.

Pesquisador: Então vocês já me falaram que brincadeira foi feita para criança e escola foi feita para criança também?

Alguns: Sim.

Alguns: Não.

Sujeito C: Pra alguns depende.

Pesquisador: Por que depende?

Sujeito C: Porque pode ser pra adulto também.

Sujeito G: Pra estudar.

Sujeito H: Pra adulto.

Sujeito B: Pra adolescente.

Pesquisador: Mas quem fica mais tempo na escola, crianças ou adultos?

Todos: Crianças.

Sujeito A: Até o nono ano.

Pesquisador: As crianças e adolescentes ficam muito tempo na escola, no pré, no primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono ano, depois tem colegial, o ensino médio também.

Sujeito C: Adulto fica mais tempo trabalhando.

Pesquisador: Agora vou fazer a última pergunta, vocês me falaram que brincadeira foi feita para crianças e que a escola também foi feita para crianças, foi feita para adultos também, mas crianças ficam mais tempo na escola. Então se brincadeira foi feita para crianças e escola foi feita para crianças, vocês acham que é possível ser criança na escola sem brincadeira? (ALETRADO)

Todos: Não.

Sujeito C: Muito chato.

Sujeito E: Muito silêncio.

Sujeito D: Muito quieto. (ALTERADO)

Sujeito K: Sem brincadeira ia ser chato não ia ter recreio.

Sujeito J: Só ia ter lição.

Sujeito B: As mãos iam ficar bem cansadas.

Pesquisador: Por quê?

Sujeito B: Porque ia ficar muito tempo fazendo lição sem brincar, ia cansar, a gente precisa brincar né tia.

Sujeito I: Ia ser um tédio se não tivesse brincadeira, porque a gente não ia brincar. Brincar de pique-pega, pique-gelo, pique-esconde.

Sujeito E: Não ia ter refeitório, não ia ter recreio.

Sujeito F: Não ia ter educação física, arte.

Sujeito B: O tia, ia ser uma escola presa.

Sujeito C: Arte é muito legal.

Sujeito H: Não podia ler livro.

Sujeito E: Não podia desenhar.

Pesquisador: Porque é possível ler e desenhar brincando?

Sujeito B: Ler e desenhar é a mesma coisa que brincar, porque você está se distraindo.

Sujeito K: Não podia conversar.

Sujeito M: Porque é chato ficar sem brincar.

Sujeito S: Porque brincar sem brincadeira o corpo não fica saudável.

Sujeito O: Como que a gente ia brincar correr para o corpo ficar bom, né?

Sujeito N: Se não tivesse brincadeira todo mundo ia pegar o celular.

Pesquisador: Mas pode pegar o celular na escola?

Todos: Não.

Sujeito C: Mas a gente ia pegar escondido, porque não pode trazer o celular na escola.

Sujeito E: É divertido brincar, sem brincar fica muito chato. (ALTERADO)

Sujeito B: Se não poder brincar, se não poder fazer nada essa escola vai ser como uma prisão pra nós.

A única coisa que tem de bom é brincar. (ALTERADO)

Sujeito I: Se a gente não tivesse brincadeira, a gente não podia se divertir não podia correr, fazer coisas de criança, não podia nem brincar com os brinquedos.

Sujeito A: E não podia nem ter o dia do brinquedo na escola.

Pesquisadora: Então não tem como ser criança na escola sem brincadeira?

Todos: Não.

Sujeito E: Porque é um direito dela brincar, porque senão ela ia ficar triste e magoada sem brincadeira, se proibisse a brincadeira ia ser bem chato.

Sujeito B: Se a pessoa não brinca ela nunca vai conhecer as coisas.

Sujeito B: E também se a pessoa não brincar o sangue fica parado e a pessoa fica muito mais triste.

Sujeito L: Se as pessoas não brincarem, não energiza o corpo, o sangue para.

Sujeito D: Também se a criança não brincar ela não vai aprender brincar.

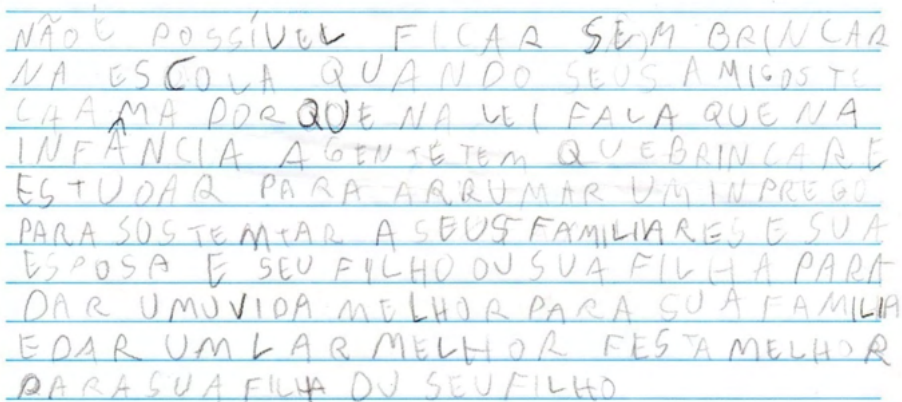
Pesquisadora: Entendi, legal! Então, no nosso próximo encontro que será amanhã eu vou entregar um papel para vocês em que vocês poderão escrever ou desenhar sobre o que a brincadeira representa para vocês. Vocês podem colocar aqui uma frase explicando se é possível ou não ser criança na escola sem brincadeira e o porquê. Se quiser pode só escrever ou só desenhar. Agora podemos voltar para a sala e nos vemos amanhã.

Quinta parte – desenhos ou textos escritos

Transcrição dos textos do quinto encontro

No quinto encontro, propusemos que os sujeitos-alunos representassem a brincadeira na infância, por meio de texto verbal escrito – pois o texto verbal oral fora extremamente valorizado e escutado - ou visual.

Texto: Sujeito A

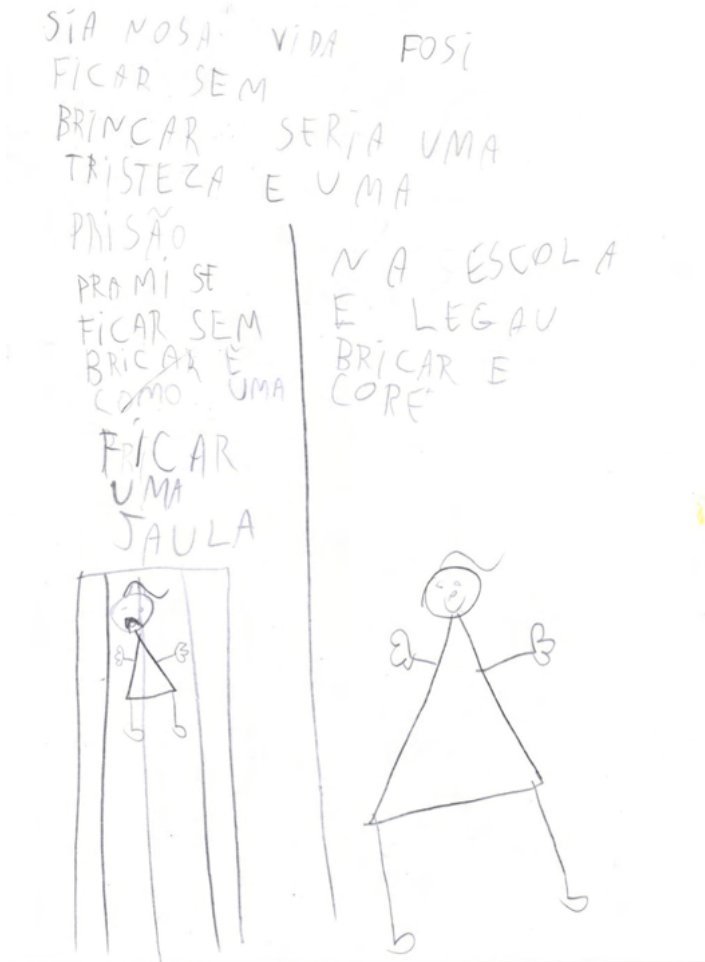


NÃO É POSSÍVEL FICAR SEM BRINCAR
NA ESCOLA QUANDO SEUS AMIGOS TE
CHAMA PORQUE NA LEI FALA QUE NA
INFÂNCIA A GENTE TEM QUE BRINCAR E
ESTUDAR PARA ARRUMAR UM INPREGO
PARA SOSTENTAR A SEUS FAMILIARES E SUA
ESPOSA E SEU FILHO OU SUA FILHA PARA
DAR UM VIDA MELHOR PARA SUA FAMÍLIA
E DAR UM LAR MELHOR FESTA MELHOR
PARA SUA FILHA OU SEU FILHO

Transcrição do Texto: Sujeito A

“Não é possível ficar sem brincar na escola quando seus amigos te chama porque na lei fala que na infância a gente tem que brincar e estudar para arrumar um inprego para sostentar a seus familiares e sua esposa e seu filho ou sua filha para dar um vida melhor para sua família e dar um lar melhor festa melhor para sua filha ou seu filho.”

Texto e Desenho: Sujeito B



Transcrição do Texto: Sujeito B

“Si a nossa vida fosi ficar sem brincar seria uma tristeza e uma prisão. Pra mi se ficar sem brincar e como uma ficar uma jaula. Na escola e legau brincar e core.”

Texto e Desenho: Sujeito B

CENÃO TIVE CE NADA
PARA BRINCA A NOSA VIDA
IA CE UMA TRISTESA



Transcrição do Texto: Sujeito B

“Ce não tivece nada para brinca a nosa vida ia ce uma tristeza.”

“Ce não tivesse nada para brica a nossa vida ia ce um pesadelo.”

Texto: Sujeito C

EU GOSTO DE BRINCAR DE CICLISMO COM MINHA
CACHORRA, BRINCAR NO NO FEBUQUE NO CELU-
LAR COM MINHA PRIMA E COM MEU PRIMO
E ASSISTIR YOUTUBE, ASSISTIR TV, JOGAR FUTE-
BOL, IR NO TOM JOBIM COM A MINHA MÃE E
A MINHA PRIMA E MEU PRIMO, SAAM É LAVA,
PIQUE ALTO.

Transcrição do Texto: Sujeito C

“Eu gosto de brincar de ciclismo, com minha cachorra, brincar no febuque, no celular com minha prima e com meu primo e assistir YouTube, assistir TV, jogar futebol, ir no Tom Jobim com minha mãe e a minha prima e meu primo, saam é lava, pique alto.”

Texto: Sujeito D

NÃO É POSSÍVEL SER CRIANÇA SEM PORQUE
A CRIANÇA GOSTA DE BRINCAR, TAMBÉM GOSTA DE BRINCAR
COM OS AMIGOS E TAMBÉM BRINCAR DE PILA CORDA



Transcrição do Texto: Sujeito D

“Não é possível ser criança sem porque a criança gosta de brincar. Criança gosta de brincar com os amigos e também de brincar de pila corda.”

Texto: Sujeito E:

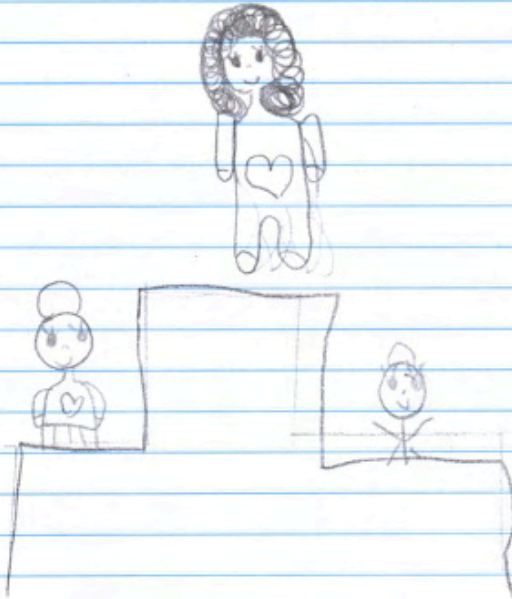
NÃO É POSSÍVEL FICA SEM A
CRIANÇA FICA SEM BRINCA,
A ESCOLA FOI FEI PRA A
CRIANÇA ESTUDAR E PRA FAZER
AMIGOS,

Transcrição do Texto: Sujeito E

“Não é possível fica sem criança fica sem brinca, a escola foi feita pra a criança estudar e pra fazer amigos.”

Texto e Desenho: Sujeito F

mãe é possível brincar
sem brinquedos sem dinheiro



Transcrição do Texto: Sujeito F

“Não é possível brincar sem brinquedos sem dinheiro.”

Texto: Sujeito G

CRIANÇA DE JESUS TEI MUITA
ERNEGIAS) PRA GASTAR CORE PRA
LA CORE PRAÇA.

UM PRICIPRI DEVE SEIPRE AJUDAR
UMA PRICESA

Transcrição do Texto: Sujeito G

“Criança de Jesus tei muita ernegias pra gastar core pra la croe praça.
Um pricipri deve seipre ajudar uma pricesa.”

Texto: Sujeito H

NÃO, É POSSÍVEL NÃO BRINCAR NA ESCOLA
PORQUE O SEU SANGUE PODE PARAR E VOCÊ PODE
MORRE MAS SE VOCÊ BRINCAR NÃO ACONTECE
NADA E VOCÊ PODE BRINCAR PARA SEMPRE

Transcrição do Texto: Sujeito H

“Não, é possível não brincar na escola porque o seu sangue pode parar e você pode morre
mas se você brincar não acontece nada e você pode brincar para sempre.”

Texto: Sujeito I

não é possível ser crianças sem brincar
se não o sangue pode parar e você pode
morrer mais se você brincar você não vai
morrer que brincar está na infância

Transcrição do Texto: Sujeito I

“Não é possível ser crianças sem brincar se não o sangue pode parar e você pode morrer mais
se você brincar você não vai morrer que brincar está na infância.”

Texto e Desenho: Sujeito J

NÃO TEM COMO SER CRIANÇA SEM BRINCADEIRA.
POR QUÊ A INFÂNCIA É PARA BRINCAR.



Transcrição do Texto: Sujeito J

“Não tem como ser criança sem brincadeira. Por quê na infância e para brincar.”

Texto: Sujeito K

NÃO É POSSÍVEL FICA SEM BRINCAR,
PORQUE O SANGUE PODE FICAR FRIO E PODE FICAR
ENJOADO E TAMBÉM O SANGUE PODE FICAR
PARADO.

Transcrição do Texto: Sujeito K

“Não é possível fica sem brincar, porque o sangue pode ficar frio e pode ficar enjoado e também o sangue pode ficar parado.”

Texto: Sujeito L

NÃO É POSSÍVEL VIVER SEM BRINCADEIRA PORQUE É
IMPORTANTE NA INFÂNCIA NA VERDADE É DIREITO DA
INFÂNCIA É A LEI DO DIREITO

Transcrição do Texto: Sujeito L

“Não é possível viver sem brincadeira porque é importante na infância na verdade é direito da infância é a lei do direito.”

Texto: Sujeito M

OLA SOU _____ VAMOS FALAR SOBRE BRINCAR
SABIA QUE BRINCAR É MENSIMENOS IMPORTANTE
PORQUE TEMOS QUE IR PRA ESCOLA ESTUDAR CHEGAR
CASA FAZER TAREFA COMER TOMAR BANHO E DORMIR
EM OUTRO DIA MESMA COISA MAIS EM UMA HORA TEMOS
QUE BRINCAR SINÃO O SANGUE FICA PARADO
O SANGUE FICA FRIO FICA FORMIGANDO
ENTÃO VAMOS FALAR DO QUE EU BRINCO
DE (COBRA SEGA) DE (CONPUTADOR) DE (EXÉRSITO)
COM MEU PRIMO E TCHAU.

Transcrição do Texto: Sujeito M

“Ola sou M vamos falar sobre brincar sabia que brincar e missomenos importante porque temos que ir pra escola estudar chegar casa fazer tarefa comer tomar banho durmir em outro dia mesma coisa mais em uma hora temos que brincar sinão o sangue fica parado o sangue fica frio fica formingando então vamos falar do que eu brinco de (cobra sega) de (conpotador) de (exérsito) com meu primo e tchau”

Texto: Sujeito N

não é possível viver sem brincadeira porque
tenque gastar energia

Transcrição do Texto: Sujeito N

“Não é possível viver sem brincadeira porque tenque gastar energia.”

Texto: Sujeito O

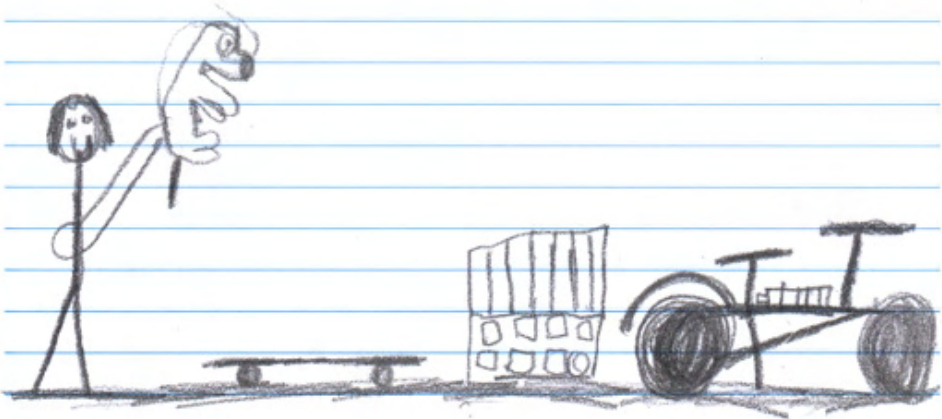
CRIANÇA TEM QUE BRINCAR E VAI PARA A
ESCOLA PARA FAZER AMIGOS

Transcrição do Texto: Sujeito O

“Criança tem que brincar e vai para a escola para fazer amigos.”

Texto e Desenho: Sujeito P

EU GOSTO DE BRINCAR DE CICLISMO, PIPA/COBRÁ (CEGA),
PIQUI AUTO, FUTEBOL, PIQUI ESCOMDE/SKATE,
PATINETE, LEGO, PATO PATO GANSO, BRINCAR COM
A MINHA CACHORRA, BRINCAR COMO COMPUTADOR

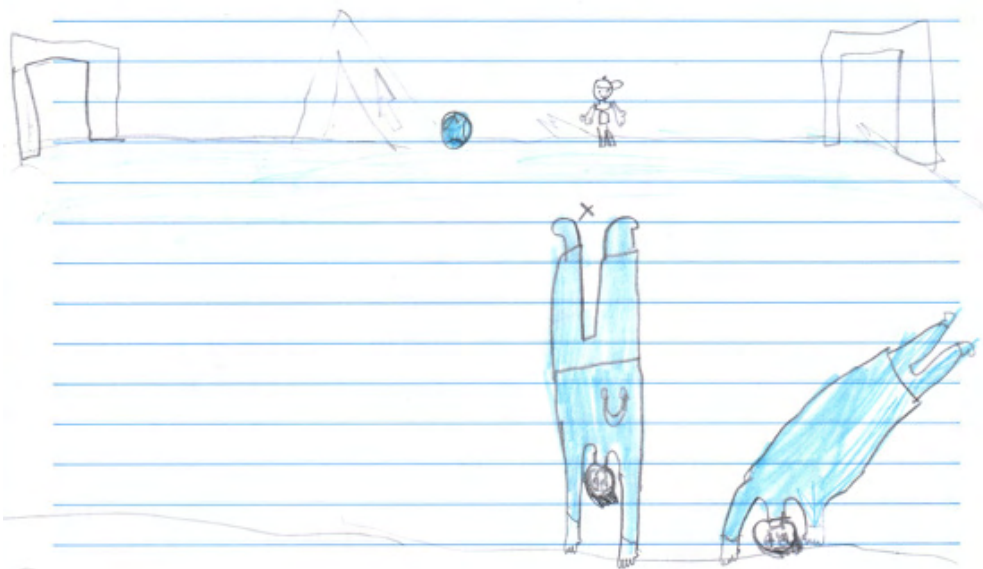


Transcrição do Texto: Sujeito P

“Eu gosto de brincar de ciclismo, pipa, cobra cega, piqui auto, futebol, piqui escomde, skate, patinete, lego, pato pato ganso, brincar com a minha cachorra, brinca com o computador.”

Texto e Desenho: Sujeito Q

EU ACHO QUE BRINCAR É MUITO IMPORTANTE PARA EXERCITAR O CORPO.



Transcrição do Texto: Sujeito Q

“Eu acho que brincar é muito importante para exercitar o corpo.”

Texto: Sujeito R

CRIANÇA NÃO É POSSÍVEL FICAR SEM BRINCADERA
FICA TRISTE, E O CAMQUE FICA PARADO NA ESCOLA
TAMBÉM NÃO TEM CRAÇA E FICAR SOZINHO
BRICA SOZINHO NÃO TEM SORRISO.

Transcrição do Texto: Sujeito R

“Criança não é possível ficar sem brincadeira fica triste, e o camque fica parado na escola também não tem craça ficar sozinho brica sozinho não tem sorriso.”

Texto: Sujeito S

NÃO É POSSÍVEL SER CRIANÇA SEM BRINCADEIRA POR
QUE QUANDO FICAR SEM BRINCAR O CORAÇÃO FICA TRISTE



Transcrição do Texto: Sujeito S

“Não é possível ser criança sem brincadeira por que quando fica sem brincar o coração fica triste.”

Texto: Sujeito T

NÃO É POSSÍVEL SER CRIANÇA
SEM ENEGIA, CRIANÇA SEM
BRINCADEIRA NÃO É FELIZ.

Transcrição do Texto: Sujeito T

“Não é possível ser criança sem enegia, criança sem brincadeira não é feliz.”

Texto e Desenho: Sujeito U

SENÃO BRINCAR NÃO ENER JISA O
CORPO E O SANGUE PARA E FICA
FRIO. PORISO QUE É BOM BRINCAR



Transcrição do Texto: Sujeito U

“Senão brincar não ener jisa o corpo e o sangue pode fica friu. Poriso que é brincar.”

Texto: Sujeito V



Transcrição do Texto: Sujeito V

“O parque e um lugar de criança e um lugar magro cefoce por eu morava la.”

Texto e Desenho: Sujeito W

SE NÃO BRINCAR A NOSSA VIDA IA
ACABAR



Transcrição do Texto: Sujeito W

“Se não brincar a nossa vida ia acabar.”

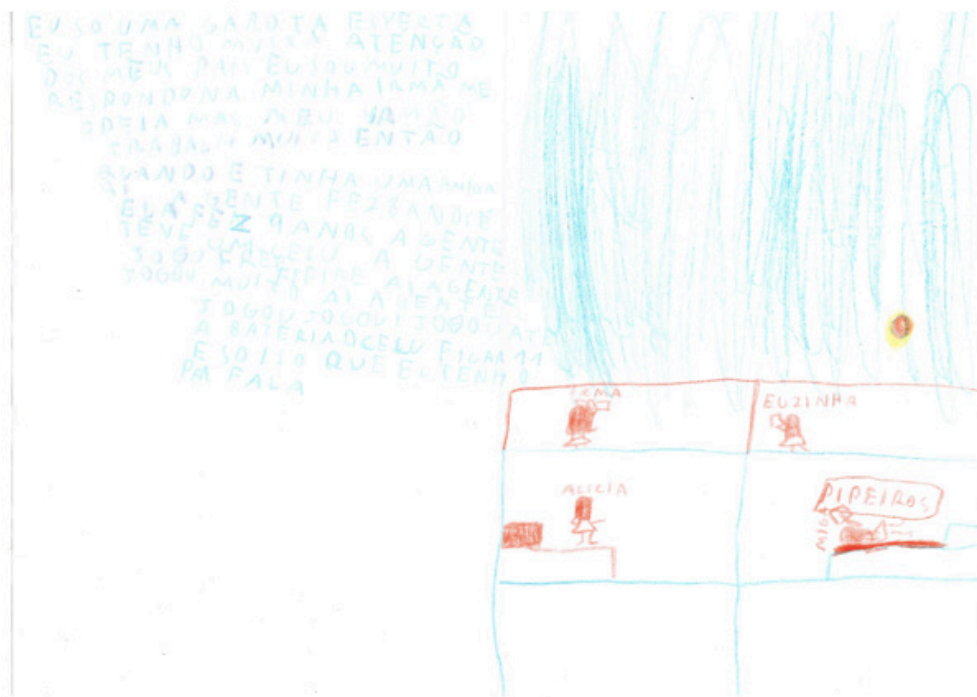
Texto e Desenho: Sujeito X



Transcrição do Texto: Sujeito X

“Eu a cho que a escola se você não bricase a escola seria uma prisão não ia brica ei a se chato.”

Texto e Desenho: Sujeito Y



Transcrição do Texto: Sujeito Y

“Eu so uma garota esperta eu tenho muita atenção dos meus pais eu sou muito respondona minha irmã me odeia mas meu irmão trabalh muito então quando e tinha uma amiga ai a gente fez 8 anos é ela fez 9 anos a gente joga um free fifire ai a gente jogou jogou jogou até a bateria do celu ficar 11 e so isso que eu tenho pra fala.”

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Discurso e sujeito em movimento argumentativo:

Brincadeiras e Arte em Portinari



🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Discurso e sujeito em movimento argumentativo:

Brincadeiras e Arte em Portinari



Atena
Editora

Ano 2022