

BRINCAR E SUAS POÉTICAS

ORGANIZADORAS

ROSELI GONÇALVES RIBEIRO MARTINS GARCIA
ANA CRISTINA BALADELLI SILVA
ALESSANDRA DE CAMPOS E SILVA ROSA
ANGELICA PAOLA DOS SANTOS FERREIRA NASCIMENTO



Coleção
Oba-Obá

Vol. 3



 Pedro & João
editores

Brincar e suas poéticas

COLEÇÃO OBA-OBÁ

Vol. 3.

Núcleo de Educação e Estudos da Infância,
UFSCar Sorocaba



Pedro & João
editores

Conselho Editorial da Coleção Oba-Obá
livro Brincar e suas poéticas

Anete Abramowicz
César Donizeti Pereira Leite
Fernanda Cristina de Souza
Fernando Ilídio da Silva Ferreira
Léa Tiriba
Luciana Esmeralda Ostetto
Maria Walburga dos Santos
Romilson Martins Siqueira

**Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia
Ana Cristina Baladelli Silva
Alessandra de Campos e Silva Rosa
Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento
(Organizadoras)**

Brincar e suas poéticas

COLEÇÃO OBA-OBÁ

Vol. 3.

Núcleo de Educação e Estudos da Infância,
UFSCar Sorocaba



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia; Ana Cristina Baladelli Silva; Alessandra de Campos e Silva Rosa; Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento [Orgs.]

Brincar e suas poéticas. Coleção Oba-Obá. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 245p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0305-8 [Impreso]

978-65-265-0306-5 [Digital]

1. Brincar. 2. Infância. 3. Educação Infantil. 4. Poéticas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Imagem da capa: Foto produzida pelas crianças na escola da infância em 2017 com a Prof^a Ana Cristina Baladelli Silva

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana. [...] Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais...

(Johan Huizinga, 2019, p. 4-5)

Agradecimentos

Agradecemos às autoras de cada capítulo, pela confiança em nosso trabalho na organização desta obra.

Agradecemos a Maria Walburga dos Santos, grande amiga e companheira, que tanto nos inspira, seja no curso “Póéticas do Brincar” e na liderança do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, seja no Grupo de pesquisa a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância na UFSCar (CRIEI).

Sumário

Apresentação	11
As organizadoras	
Prefácio	
Brincar e suas poéticas: palmas à porta de casa	15
Maria Walburga dos Santos	
1. Caras, caros e cares leitores!	25
Andreia Regina de Oliveira Camargo	
2. Essa escola só brinca? – Vozes que ecoam no(s) cotidiano(s) na/da educação infantil	35
Ana Cristina Baladelli Silva	
3. Como a educação dialoga com o brincar?	49
Maria Angela Barbato Carneiro	
4. Dimensão brincalhona e profissão docente: reaprendendo com as crianças pequenas	69
Viviane Anselmo	
5. Brincadeira, espontaneidade e liberdade	91
Suzana Marcolino	
6. Nas trilhas das relações entre o jogo, o brincar e educação	103
Lila Cristina Guimarães Vanzella	
7. Os mestres do in-útil são os pedagogos propiciadores da <i>poiesis</i> do brincar das crianças	139
Conceição Lopes	

8. Brinquedotecas: Lugares de Brincar, de Ser e Estar!!	149
Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira	
9. Trajetórias de vida e experiências do brincar das(os) professoras(es) formadoras(es) brincantes	171
Alessandra de Campos e Silva Rosa	
10. Guardar já? Mas a gente ainda nem brincou! Tempos e espaços para brincar na educação infantil	197
Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento	
11. Brinquedos escondidos, disfarçados, latentes... livres!	215
Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia	
Sobre as organizadoras e autoras	239

Apresentação

Esta obra nasce do curso “Poéticas do Brincar” oferecido pelo Núcleo de Educação e Estudos da Infância da Universidade de São Carlos, UFSCar *campus* Sorocaba/SP em 2020. Em meio a pandemia o Núcleo se propõe a atender demandas que emergem nas relações entre a academia e profissionais e seus cotidianos das escolas da infância.

Cada uma das docentes e palestrantes do curso foram convidadas a participar deste livro que ora organizamos, além de outras autoras que nos brindam com seus trabalhos e suas reflexões a respeito do Brincar e suas poéticas.

Maria Walburga dos Santos nos inspira e coordena esta coleção Oba-Obá, da qual fazemos parte com nossas vozes, nossos gestos, nossos cantos, nossa cadência. Desejamos que esta nossa experiência atenda ao que aspira a coleção Oba-Obá.

Com linguagem didática e acessível a estudantes de cursos de Licenciatura e docentes da Educação Básica, bem como ao público em geral que se interesse pela temática, os artigos ou ensaios são originários de pesquisas ou práticas docentes com base na interface entre Educação Infantil e as poéticas das infâncias, dialogam sobre as possibilidades do brincar, suas características, regionalizações, lugares, potencializando o olhar para essa ação que se desloca através do tempo e dos lugares.

Pensar, dialogar e compartilhar a respeito dessas possibilidades e assim oferecer elementos para a ampliação dos repertórios culturais, estéticos, éticos, políticos buscamos tirar o leitor do lugar comum, por meio dos estudos e reflexões propostas.

Entendemos como necessário o diálogo a respeito do brincar, algo que vem sendo difundido como fundamental. De que brincar estamos a falar e de que maneiras ele vem ocorrendo em diversas partes do Brasil e do mundo? Como brincar pode mover as ações das crianças e estabelecer relações com os adultos? Como a Educação dialoga com o brincar? Nesse trabalho abordaremos a temática, retomando contextos e refletindo a respeito de sua contemporaneidade.

As autoras, professoras e estudiosas do tema, nos apresentam reflexões para ampliarmos e trocarmos conhecimentos a respeito das potencialidades do brincar não apenas nos espaços da Educação Infantil (creches e pré-escolas), mas considerando o cotidiano e aspectos culturais e sociais que envolvem o tema.

A experiência se fez, de uma ideia tecelã se vislumbrou fios diversos em textura, peso, cor, materialidade – fios que perpassam cada capítulo desta obra buscam na história da humanidade, da educação, da pedagogia, na filosofia e se esparramam e retomam as tramas pelo chão das universidades, das brinquedotecas, nas escolas da infância, pelas mãos e corpos inteiros, memórias, vozes das crianças que são, que somos, que fomos.

Os fios que se entrelaçam, tensionam, sustentam e dão leveza ao tecido que nos envolve e nos liberta, nos protege a pele e nos aquece... Assim pensamos a tessitura deste trabalho. Mais que a organização de um livro, foi, tem sido uma grande experiência para nós organizadoras e autoras.

Jorge Larrosa e Walter Kohan¹ nos dizem com Foucault “que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. [...] Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” (2021, p. 5). Assim saímos transformadas desta empreitada, dessa experiência, pois envolveu desafios, emoções, profundas reflexões do que defendemos a respeito do brincar, da educação e da infância.

Quisera fazer sentido para muitas gerações de estudantes, educadoras e educadores, para refletir, pensar, repensar e sustentar novos avanços nos estudos da infância. Boas leituras, carinhosamente...

Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

Ana Cristina Baladelli Silva

Alessandra de Campos e Silva Rosa

Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento

¹ LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.



Obra: Pâmela Gonçalves Martins - óleo sobre tela, 1997.

Prefácio

Brincar e suas poéticas: palmas à porta de casa

Maria Walburga dos Santos

Ouço o bater de palmas à porta de casa.

- Quem é? Pergunto.

- São as crianças. Responde minha filha, uma jovem mãe.

Vieram chamar B. para brincar.

E B. sorri e suspende tudo o que está fazendo para atender ao chamado. Desaparece por algum tempo com um grupo de crianças entre seis e onze anos de idade. Não leva nada nas mãos, apenas sai. Quanto a mim, continuo com ouvidos atentos. Escuto risos, passos andando, passos correndo, um assobio, mais risadas, o barulho de um balanço, um “assim não vale”, um palavrão, a cantarolada de uma música que não consegui reconhecer, o começo de uma história: “aí, então... tô falando mano, péraa!”, e a algazarra que segue longe. Acompanhando os sons e imaginando as cenas, pensei no brincar como um chamado. Um chamado potente: não é preciso saber o que vai acontecer, mas a criança – ou a gente – atende a quem chama. E descobre/redescobre lugares, linguagens, amizades, sentimentos, limites, trocas, experiências e uma miríade de possibilidades, todas concernentes à polissemia do jogo, da brincadeira, que ao mesmo tempo envolvem, encantam, desafiam. Foi assim que recebi, com alegria e honra, o convite/desafio para prefaciar essa obra: um chamado, um convite para entrar na roda com organizadoras e autoras de “Brincar e suas poéticas”. Há mais um motivo a somar nesse contentamento: esse título é o terceiro volume da coleção Oba-Obá, iniciativa do Núcleo de Educação e Estudos da Infância da UFSCar, que traz temas da contemporaneidade e propõe-se

escrituras em torno da Educação, dos Estudos da Infância, das crianças, sua defesa e o que lhes interessa.¹

Em 1998, Marina Marcondes Machado publicou o livro “A Poética do Brincar”, obra em que considera

Se a ciência deve ser reelaborada a cada nova descoberta dos homens, a poesia parece estar inserida num outro mundo possível, onde a referência pragmática não é necessária, onde a imagem sobrevive ao tempo, onde estados contrários da alma humana podem coexistir e, de maneira lúdica e paradoxal, emocionar, de formas variadas, leitores de todas as épocas, de qualquer lugar do mundo (MACHADO, 1998, p. 21).

Esse outro mundo possível, a partir do brincar, do lúdico, como ação/linguagem/movimento que abre caminhos, permanece a nos entusiasmar, a despertar nossa curiosidade, a nos motivar, desafiar e acolher. A coletânea que temos agora para leitura é um exemplo desse “outro possível” em que a poesia ganha plural, em suas “poéticas” e brincar continua a nos convocar, a nos chamar à ação pela força do verbo.

No lúdico a poesia é bem-vinda, como a ciência, a arte e todos os saberes e campos de conhecimento. Aliás, Marcia Gobbi e Monica Appezzato Pinazza (2014) já nos alertaram que as crianças se manifestam, em suas várias linguagens, criando, investigando de forma “leonardesca”, ou seja, na tríade “infância-arte-ciência”, que tanto nos espicaça a compreensão na ação das crianças “e seus processos criadores (...) que permitem e instigam a enfrentar estados caóticos ou ordenados da vida e extrair desta muitos sentidos” (GOBBI, PINAZZA, 2014, p. 22).

Em o “Brincar e suas poéticas”, escrito em tempos tão difíceis, de esperança longínqua, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia, Ana Cristina Baladelli Silva, Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento, Alessandra de Campos e Silva Rosa batem à

¹ Volume 1. Pedagogias dos Encontros na Educação Infantil. Organização: Andreia Regina de Oliveira Camargo, Fernanda Teodoro Roveri, Sálua Domingos Guimarães. Volume 2. Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio. Organização: Katia Norões, Flávio Santiago e Maria Walburga dos Santos.

nossa porta e convidam para uma grande roda de brincar. E com o convite, em meio às agruras e incertezas em que os textos foram escritos, com pandemia e políticas públicas deficitárias, ressoam que brincar é um dos caminhos para transformar, pois é portador de ações, pensamentos, linguagens, movimentos que contribuem com o pensar, o fazer, o sonhar, o existir e continuar a existir, resistir.

O livro nasce do curso de atualização e extensão “Poéticas do brincar”², que ocorreu virtualmente, entre outubro e dezembro de 2020, organizado e realizado pelo Núcleo de Educação e Estudos da Infância da UFSCar, *campus* Sorocaba, como ação formativa no período crítico da pandemia, durante o isolamento social e fechamento dos prédios e instituições escolares. Dentre as justificativas do curso, foram consideradas as solicitações por parte de professoras/es e outros profissionais por formação pedagógica no campo da Educação Infantil, com atenção especial ao trabalho e estudo remoto decorrentes do processo pandêmico.

As organizadoras dessa coletânea, que também ministraram a formação, elencaram questões em torno de como brincar pode mover ações das crianças e estabelecer relações com os adultos? Ou ainda, como a Educação dialoga com o brincar? De que brincar falamos e de que maneiras ele vem ocorrendo em diversas partes do país? Na perspectiva de ampliar o diálogo e compreender melhor essas e outras perguntas, trazem consigo nessa publicação, mais seis autoras, totalizando dez estudiosas que se debruçam no tema brincar e tecem contribuições ao campo da Educação e Estudos da Infância.

De início, a missivista Andreia Regina de Oliveira Camargo – AROC – provoca com suas lembranças de infância todo mundo a brincar... É ela quem acende a busca da memória brincante que a “fez sentir, enxergar e refletir sobre a importância do brincar na vida das crianças, mesmo daquelas que, assim como eu, foram/são

² Atividade de extensão Poéticas do Brincar (23112.018474/2020-06). <https://www.proex.ufscar.br/>

tolhidas de viver dignamente e de ter seus direitos assegurados pelos adultos, família e estado”.

Ana Cristina Baladelli Silva traz discussão com foco na Educação Infantil. O texto *Essa escola só brinca? – Vozes que ecoam no(s) cotidiano(s) na/da educação infantil* é um valioso registro e contributo para pensar as relações estabelecidas na escola da infância entre professora e crianças, alertando o quão difícil é “desconstruir práticas, pensamentos, falas, posturas, a formação consolidada”, defendendo a necessidade de um processo diário de atenção e estudos.

Como a educação dialoga com o brincar? é a pergunta que nos faz Maria Angela Barbato Carneiro. A pesquisadora enfatiza que “o brincar, historicamente, foi aprendido através das relações sociais, levando-nos a inferir que estabeleceu, de alguma forma, um diálogo permanente com a educação.” Maria Angela recorre a essa interface para evidenciar o quão urgente e necessário é o brincar na escola da infância.

A professora Viviane Anselmo preocupa-se com a formação docente e dimensão brincahona da pessoa adulta face ao trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Defende que o cotidiano educativo “quando permeado por tempos, espaços e relações favorecedoras para a brincadeira, possibilita condições favoráveis para a retomada dessa dimensão humana, no encontro com todo o potencial brincante e dançante das crianças pequenas”. O manuscrito **Dimensão brincahona e profissão docente: reaprendendo com as crianças pequenas** nos coloca diante das crianças, mas também de nossos corpos no exercício da docência e do quanto precisamos da dimensão brincahona.

A brincadeira e sua relação com espontaneidade e liberdade. Essa é a demanda trazida por Suzana Marcolino em **Brincadeira, espontaneidade e liberdade**. A autora traça paralelo com situações do cotidiano, traz a imagem poética da bicicleta como brinquedo/objeto completo na mesma medida que a brincadeira também é completa e nos observa que ao se adotar a espontaneidade infantil e a liberdade de imaginar como princípios

para a brincadeira na escola da infância é ato emancipatório que “contribui para romper com formas *adultizadas* de brincar, possibilitando que a escola se constitua de fato como um lugar de manifestação da infância com crianças e bebês completos, porque brincam com liberdade!”

Com Lila Cristina Guimarães Vanzella, temos **Nas trilhas das relações entre o jogo, o brincar e educação**. As reflexões da pesquisadora são pautadas em estudos históricos e traz como considerações a defesa que “O brincar e o jogar permitem um tempo/espaço em que se pode experimentar ser, sem ser, escolher, abandonar, voltar e recomeçar.”. O processo de educar beneficia-se desse movimento tempo/espaço que tal qual brincar, permite voltar e recomeçar.

Conceição Lopes é interlocutora internacional, que de Portugal, apresenta-nos **Os mestres do in-útil são os pedagogos propiciadores da *poiesis* do brincar das crianças**. A pesquisadora recupera conceitos da filosofia e nos faz refletir em torno do que seriam mestres do in-útil, considerando que “Propiciar o brincar social espontâneo é propiciar a *poiesis*, um agir dos Mestres do In-Útil com atitude, capacidade e competência para criarem as condições existenciais para as crianças experivenciarem, cultivarem, compartilharem e desenvolverem o Ser que nelas habita.”

A brinquedoteca e suas várias contribuições à vida e ação das crianças, bem como ao fazer educativo no trabalho com a infância com significado é o tema de Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira em **Brinquedotecas: Lugares de Brincar, de Ser e Estar!!** Ela perpassa por vários espaços que abrigam brinquedotecas, da escola à universidade, reforçando que brincar também é um direito enquanto políticas públicas que garantam espaços lúdicos, enfatizando que é preciso que lutemos para garantir sua existência: “O espaço físico da brinquedoteca expressa em sua arquitetura, ambiência e objetos lúdicos a adequação aos direitos da criança; porém, a lei apresenta parâmetros insuficientes para a promoção desse espaço que vem sendo ocupado das mais variadas formas.”

A docência brincante é abordada por Alessandra de Campos e Silva Rosa. A tônica entre brincar na vida adulta, junto com as crianças e na profissão são apresentadas no texto em que a “defesa enfática e vigorosa da infância e das crianças é um traço desses professores, que afirmam a importância e valorização do brincar em diversos contextos, entendendo-o não só como manifestação de ser criança, mas como uma ferramenta mobilizadora de transformação social e cultural.”. Assim a autora de **Trajetórias de vida e experiências do brincar das(os) professoras(es) formadoras(es) brincantes** atrela prática educativa, projetos de formação e políticas públicas, comprometida com a visibilidade das crianças, suas culturas e protagonismo.

Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento, que também organiza a obra, escreve o texto **Guardar já? Mas a gente ainda nem brincou! Tempos e espaços para brincar na educação infantil** em que expressa sua deferência à infância e às crianças em seu brincar, em qualquer lugar, incluindo creches e pré-escolas. A autora nos mobiliza a pensar o tempo de brincar nas instituições, afirmando que o tempo das crianças é o “tempo da criação, daqueles que ainda não se prendem a esta convenção social chamada tempo, é o tempo do brincar, brincar em qualquer espaço, mesmo os espaços mais improváveis como forma de mostrar sua potência”.

E por fim, a Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia nos brinda (e brinca) com o artigo **Brinquedos escondidos, disfarçados, latentes... livres!** A pesquisadora nos presenteia com relato sincero de sua experiência com crianças e brincar enquanto ocupava cargo de gestão (diretora) na escola da infância... E o quanto em seu estudo de memorar ressignifica o brincar, a formação docente, as especificidades do trabalho com crianças pequenas, desde bebês, e alardeia:

A diretora pode brincar!
A professora pode brincar!
As crianças podem brincar!
Brincar é preciso, permitido.

Liberdade de brincar.
A escola pode brincar.

E é assim: todo mundo pode brincar! E esse é o chamado, o ato de convocar à experienciar.

Quando comecei a prefaciar, a intenção não era discorrer a respeito dos textos. Mas foi assim que aconteceu, porque a leitura, o contato com a produção das autoras se estabeleceu e permeou o movimento dessa escrita. Em todo caso, a ideia inicial foi tomada pela algazarra das crianças brincando (o tal chamado) e em todo o tempo que tentava captar a linguagem/movimento/ação de quem brincava, fui tomada pela letra de uma canção do Luiz Gonzaga Junior, o Gonzaguinha, famosa na voz da Elis Regina; “Redescobrir”, ou “como se fora brincadeira de roda”:

(...) Não tenha medo meu menino bobo (memória)
Tudo principia na própria pessoa (beleza)
Vai como a criança que não teme o tempo (mistério)
(...)
Como se fora brincadeira de roda (memória)
Jogo do trabalho, na dança das mãos (macias)
No suor dos corpos, na canção da vida (história)
O suor da vida no calor de irmãos (magia)

E assim se faz o convite para a leitura da coletânea: batendo palmas à sua porta! E como B., sair com você ou com sua turma para descobrir e/ou redescobrir. E nesse tempo/movimento/corpo/brincar, que as palavras sejam memória, beleza, mistério, magia, história... Que racismo, sexismo, misoginia, preconceito sejam banidos. E que haja algazarra, correria, suor, muitas palavras, afetos e também silêncios, surpresas. E educar. Lutar. Acriançar. Infanciar. Sonhar. Brincar. E que não tenhamos medo!! E sigamos!!!

Brincar convoca a infância e a cada pessoa, como escreveu Madalena Freire, à conexão com a “paixão de conhecer o mundo”. E brincar, além de chamado, também é essa dimensão apaixonada

por viver. Viva o brincar! Vivam as crianças e suas infâncias! As palmas continuam com seu convite a soar.

Referências

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Monica Appezzato. Linguagens infantis: convite à leitura. *In*: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Monica Appezzato. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do brincar**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.



Foto produzida pelas crianças na escola da infância em 2017 com a Prof^a
Ana Cristina Baladelli Silva.

1.

Caras, caros e cares leitores!

Votorantim, outono de 2022.

Esta carta vem enxarcada de lembranças dos tempos brincantes de quando eu era criança. Lembranças que emergiram durante os encontros do curso “Poéticas do brincar”, realizado no ano de 2020, pelo Núcleo de Educação e Estudos da Infância, da UFSCar campus Sorocaba.

Minha infância foi vivida no Votocel, vila operária localizada na cidade de Votorantim, interior do estado de São Paulo.

Sou filha de operário, vítima do alcoolismo e da violência doméstica. Minhas experiências de criança estão imersas em minhas memórias, uma forma criada pelo meu corpo para me proteger e me defender das dores da vida.

Participar do curso como leitora de cartas, minhas e de outres, proposta entrelaçada com minha pesquisa de pós-doutorado, foi extremamente importante e marcante para minha vida. Pude memorar experiências brincantes que estavam adormecidas, mas que borbulhavam a cada experiência compartilhada pelos cursistas.

“PERA, UVA, MAÇÃ OU SALADA MISTA?”

Ivan, esse é o nome do meu primeiro amor.
Não sei ao certo se será um conto de peraltice ou uma
história de amor.
Também fico na dúvida de até que ponto é realidade ou se
tudo não passa de ficção e imaginação.
Não me lembro ao certo minha idade, mas sei que era
criança.

Uma das brincadeiras preferidas, quando o paquera estava brincado na rua, era “Pera, uva, maçã ou salada mista?”.

As meninas tinham um combinado secreto, dar uma beliscadinha quando fosse a vez da paquerinha. Olhos vendados, coração acelerado, mão suada, borboletas na barriga... até que sinto uma dorzinha deliciosamente dolorida.

Suspiros!

É o Ivan!

Meu primeiro amor!

SALADA MISTAAAAAAA!!!!!!

AROC¹ - 11/09/2020

Primeiro amor, brincadeiras de rua, brincar na e com a natureza, brinquedos preferidos, brincar na escola... Foram tantas lembranças lindas e potentes...

Memorar me fez sentir, enxergar e refletir sobre a importância do brincar na vida das crianças, mesmo daquelas que, assim como eu, foram/são tolhidas de viver dignamente e de ter seus direitos assegurados pelos adultos, família e estado.

Também ficou notório a importância de espaços trans-formativos como o Núcleo, que possibilita estudos, discussões e o compartilhar de saberes e fazeres de professoras, professores e demais profissionais da educação, mobilizando ações e reflexões em diálogo constante com a prática educativa, entrelaçada com a vida.

TATU BOLINHA

Minha mãe me dizia
Que desde bem pequenininha
Sou apaixonada por tatu bolinha

Num saquinho eu os levava
E como um tesouro os guardava

Numa noite iluminada

¹ AROC – pseudônimo de Andréia Regina de Oliveira Camargo.

O saquinho se abriu
E o berço ficou repleto
De perninhas mil
Suas perninhas pequenininhas
No meio da barriguinha
Desde sempre me fascina

Seu corpo é genial
Quase sobrenatural

Ao virar bolinha
A euforia contagia

Nos jardins e quintais
De todo Brasil
Ele instiga a curiosidade
E a descoberta infantil.

AROC – 10/09/2020

Imagem de Andréia R. O. Camargo, 2022.



Me recordava muito superficialmente das minhas brincadeiras, ou melhor, da minha comunhão com a natureza.

ANDRÉIA POR ANDRÉIA, INSPIRADA EM MANOEL²

*Brincando com as palavras de Manoel de Barros, inventarei
minhas memórias de criança...*

*Eu tinha um ermo enorme dentro do **corpo**. Por motivo do ermo não fui uma menina peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer quando criança. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que **cachorro era criança, que máquina de costura era carro ou balcão de bar, que pato, galinha, codorna eram gente**. Cresci brincando no chão, **no quintal, na terra...** entre formigas, **tatus bolinhas, minhocas...** De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: **de um coró e sua goiaba, de um tatu e sua criança, de uma noite e suas estrelas, de um morcego e sua árvore**. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina, **que o silêncio me ensurdece...** Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. **Era a menina e os bichinhos. Era a menina e o sol. A menina e o rio. Era a menina e as árvores.***

As partilhas do curso me convidaram a revisitar minha infância e me ajudaram a compor meu novo memorial “As memórias inventadas da Andréia”.

Pude sentir novamente os medos que insistem em ficar escondidos, mas o mais importante foi sentir a alegria de ser criança e de brincar bagunçando com todos os sentidos.

Recordo-me nitidamente dos sons, cheiros, sabores, cores, sensações daquele espaço coletivo: as cantigas cantadas em círculo no chão da sala, a leitura enfática realizada pela professora, o macarrão com salsicha e o garfo com estrelinha, a terra úmida que cercava o parque, a árvore com “pé”

² BARROS, Manoel. Manoel por Manoel. In: BARROS, Manoel. **Biblioteca Manoel de Barros**. São Paulo: Leya, 2013. (Trecho do meu último memorial).

gigante, o arroz doce com canela, o uniforme vermelho e branco e a mochila de tecido, a canequinha de plástico cheia de marcas de mordida, os cochilos no túnel e na casinha de cimento, as brincadeiras na piscina... Memórias afetivas vividas na E.M.E.I. (Escola Municipal de Educação Infantil) “Maria Helena de Moraes Scipillitti”.³

‘Meu quintal sempre foi maior que o mundo’, e com toda certeza era meu maior refúgio. As árvores e os animais sempre foram meus melhores amigos.

Os cochilos nos galhos ou embaixo das árvores eram rotineiros, assim como as escaladas para comer seus frutos, apreciar a paisagem (principalmente o rio e o morro) ou espiar os vizinhos.

A terra era quase que extensão do meu corpo, e com ela eu construía caminhos para as formigas, buracos para brincar de bolinha de gude, esconderijo para os tatus bolinhas, casinhas para os insetos...

Uma lembrança muito triste é de quando meus amigos viravam alimentos. Sinceramente não compreendo os adultos daquela época. Levavam bichinhos fofos para casa (coelho, pato, galinha, codorna), deixavam no quintal para as crianças brincarem, dávamos nomes, e de repente, o pai e tios matavam na nossa frente e nos serviam no almoço ou jantar. Ah, detalhe, não podíamos chorar durante o sacrifício, senão eles não morreriam em paz. Quanta crueldade com os animais e com as crianças.

Era a menina que brincava e comungava com a natureza, mas que às vezes também fazia peraltagens, mesmo que sem querer.

Débora me fez recordar
Da infância uma peraltice
Banho no pato fui dar
E olha só que maluquice
Água, sabão, no tanque a esfregar
Pato limpo, mas vivo não mais existe
Sinto muito meu amigo
Pela minha criançice

AROC – 11/11/2020

³ Trecho do meu último memorial.

As lembranças de brinquedos industrializados são bem escassas. Com muito esforço me lembro de um Natal, no qual meu pai chegou com um boneco do Fofão (personagem de televisão) e com bonequinhas da Moranguinho, e pediu para que escolhessemos. Ah, eu tenho duas irmãs, a Shei que é dois anos mais velha e a Piu que é quatro anos e seis meses mais nova do que eu. Aliás, tenho poucas lembranças de brincar com elas. Eu escolhi as bonequinhas.

Também me recordo que cada uma de nós tinha a boneca “Meu Bebê”, da marca Estrela. Consigo visualizar minha mãe, três filhas e três bonecas enormes, riscadas com canetinha, “pegando” o ônibus para irmos ao Rio Acima, na casa da minha vó, sempre que a violência doméstica acontecia.

O bairro do Votocel era parecido com os atuais condomínios, e era muito comum e tranquilo brincar na rua. Minha brincadeira de rua preferida era o bets: duas latas de óleo, dois cabos de vassoura, uma bola de meias e quatro crianças garantiam a diversão ‘horas a fio’.

Tarde?

O dia dura menos que um dia.
O corpo ainda não parou de brincar
e já estão chamando da janela:
É tarde.

Ouçó sempre este som: é tarde, tarde.
A noite chega de manhã?
Só existe a noite e seu sereno?

O mundo não é mais, depois das cinco?
É tarde.
A sombra me proíbe.
Amanhã, mesma coisa.
Sempre tarde antes de ser tarde.

(Brincar na rua – Carlos Drummond de Andrade)

Tinha uma brincadeira muito perigosa que eu adorava: escalar as torres de energia. Só de pensar, considerando que agora sou mãe

de três meninos, me dá náuseas e arrepio. Como os adultos deixavam eu brincar com o perigo?

Das brincadeiras com as irmãs, me recordo só de duas: brincar de mercado ou banco, utilizando a máquina de costura da minha mãe como o caixa. Com dinheirinho (papéis recortados e desenhados) organizados nas gavetinhas e caderneta para ‘colocar na conta’ do freguês, nos divertíamos muito. Outra experiência deliciosa era brincar de mangueira e sabão na área (varanda) da frente da casa, deslizando de um lado ao outro, batendo os pés na porta e na parede da mureta.

Cada brincadeira que escrevo, me traz a mente novas lembranças, e essas mexem com os meus sentidos: sinto o cheiro do meu pato de estimação, escuto o gemido estridente da rede ao balançar na casa da vó, o sabor da goiaba verde colhida do pé, o geladinho da terra quando vira barro, a umidade da lágrima que escorre dos meus olhos...

Que venham mais cursos, mais encontros, mais espaços transformativos que possam bagunçar nossos sentidos, tensionar nossas verdades e nos convidar a estudar, brincar, compreender, questionar, memorar, experienciar, admirar, encantar, sonhar e esperar novas formas de estar com as crianças e com o mundo.

Abraços Brincantes!

Andréia Regina de Oliveira Camargo
Inverno de 2022⁴

⁴ Carta escrita durante o outono e início do inverno de 2022. Fotografias: Andréia R. O. Camargo. Arquivo pessoal. AROC – pseudônimo de Andréia Regina de Oliveira Camargo.

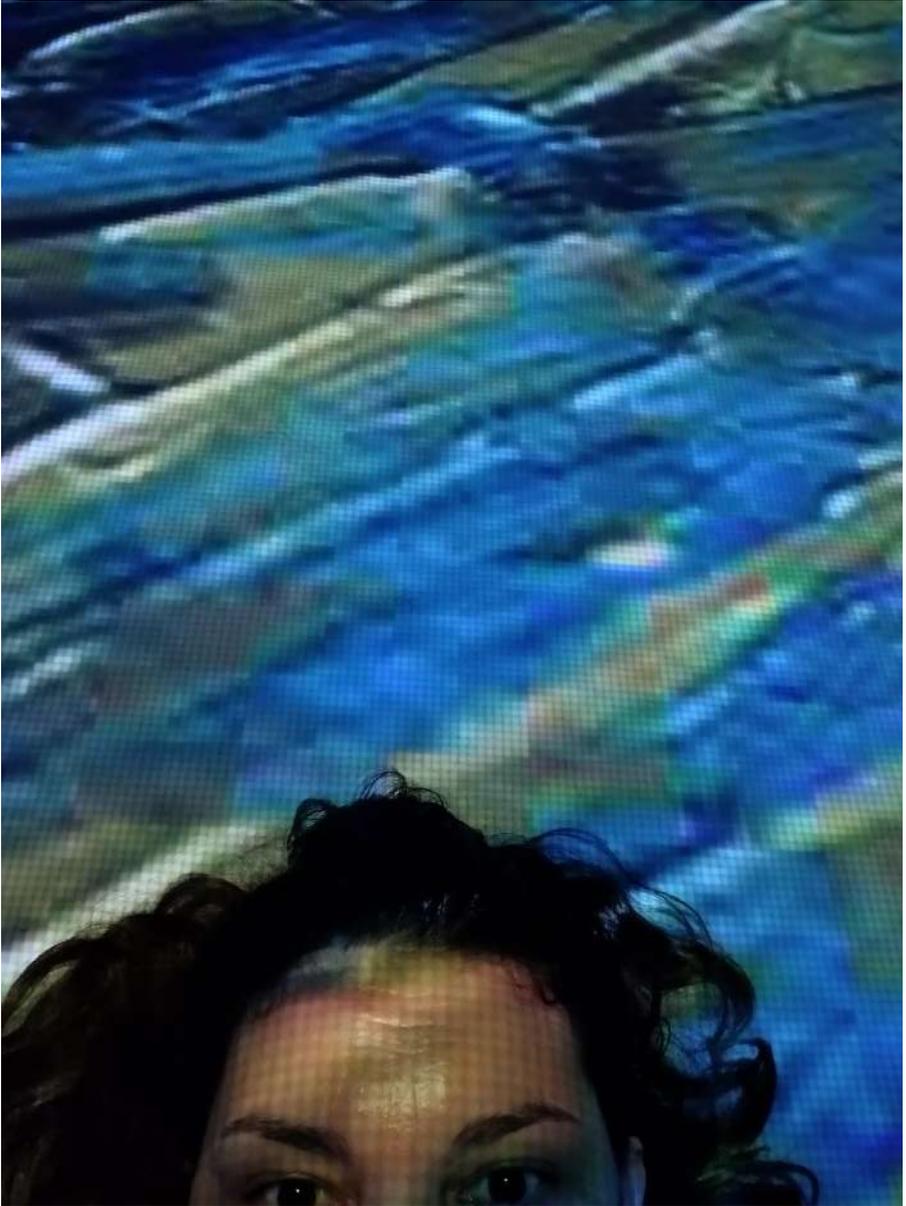




Foto produzida pelas crianças na escola da infância em 2017 com a Prof^a
Ana Cristina Baladelli Silva.

2.

Essa escola só brinca? – **Voices que ecoam no(s) cotidiano(s) na/da Educação Infantil**

Ana Cristina Baladelli Silva

Caminhar pelo cotidiano da/na educação infantil, *com* as crianças, às infâncias que lá habitam, experimentam, brincam, exploram, é (com)viver *entre* acontecimentos, reflexões, questionamentos, diálogos que atravessam a nossa *adulthood* e nos convocam a pensar *sobre* e *com* esse cotidiano de possibilidades.

Essa escola só brinca? O que nos movimenta a pensar, a refletir? De que diferentes maneiras poderíamos dialogar partindo desse questionamento? Quais seriam as respostas dos adultos e das crianças?

Voices que ecoam no(s) cotidiano(s), que nos convidam a (re)significá-los a partir da escuta, dos diálogos, dos conhecimentos, possibilitando outra *docência entre, com e para* as crianças.

O presente texto partirá das falas das crianças, coletadas no cotidiano da educação infantil pública, partindo da escuta de uma professora-pesquisadora (SILVA, 2021), que se enveredou por esse espaço diverso, plural, caótico, barulhento, potente, alegre, para ampliar os diálogos sobre as possibilidades que as crianças nos apresentam e nos convidam a conhecer, a explorar, a experimentar.¹

¹ As imagens que *dialogam* com o texto, bem como sua “*origem e história*”, se encontram na pesquisa de doutoramento da autora (SILVA, 2021).



Arquivo pessoal

Crianças, infâncias, brincares...

Antes...tempo...tempo...temos tempo?

Vamos pensar um pouquinho sobre esse(s) cotidiano(s), seu(s) tempo(s), seu(s) brincares.

De que tempo e crianças estamos a pensar quando dialogamos sobre os “*brincares*”? Digo no plural porque são plurais, já que não estamos a falar sobre uma única criança, um único tempo ou brincar, mas plural, diverso, nas multiplicidades...

Walter Omar Kohan (2007, p. 86), diz que no grego clássico há mais de uma palavra para se referir ao tempo, a mais conhecida é *chrónos* que designa a continuidade do tempo, “a soma do passado, do presente e do futuro, e o presente é um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi, portanto também não é, mas será (o futuro)”. A outra é *kairós* que significa medida, proporção. A terceira é *aión* que designa a “intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não-numerável nem sucessiva, intensiva”. Heráclito dizia que “*aión* é uma criança que brinca, seu reino é o de uma criança, uma força infantil”.

O tempo cronológico aquele que nos aprisiona no cotidiano fracionado da educação infantil, nos consome, nos incomoda por não conceder *tempo* para a escuta, *para* a criança, *para* a infância, e quando ela nos *convida* a escutá-la, ela nos permite adentrar ao *seu tempo, aionico, brincante, infantil*.

Dê um *tempo* no seu *tempo*, escute e dialogue com as vozes e as reflexões que irão ecoar a partir de agora!



Arquivo pessoal

Professora, o que é isso?

O que é isso, pergunta V.

- Não sei, respondo.

- Tá bom, vamos descobrir, não se preocupa tá professora?

- Posso descobrir junto? pergunto.

- Tá bom, mas eu começo.

Descobrimos juntos que era um zíper estragado.

As crianças pesquisam. Com seus olhares curiosos, atentas, andam pelos espaços buscando algo para conhecer, descobrir. E isso as movimenta, as une.

Ao caminhar *com* as crianças, dialogando, interagindo, brincando, é possível sentir curiosidades, inquietações que nos levam pelos espaços, a observar bichinhos, pela parede, natureza, pessoas. Elas nos levam a reflexões, inquietações que faz (re)surgir o desejo de pesquisar, de (re)descobrir o olhar com os *olhos de criança*.

O olhar atento e curioso para o cotidiano e o que nele acontece é um desafio constante, diário. Suas inquietações, observações, questionamentos nos tiram do lugar comum, do conforto das certezas, nos movimentam, intrigam, instigam.

Como já disse, cotidiano sinuoso, barulhento, cansativo, colorido, alegre, inusitado, emocionante, ansioso, angustiante, vívido percurso, repleto de dúvidas, experiências.

Jacaré

- *Warrrrrrr*, um grito.

- O que está acontecendo embaixo da mesa? pergunto;

- *Aqui mora um monstro que protege você dos inimigos*, responde M.;

- Que monstro? pergunto;

- *Um jacaré, ué*, responde;

- *Ninguém pode chegar perto da mesa que o monstro sai e faz warrrrrrr*.

As crianças brincavam sob a ‘*mesa da professora*’, que era grande, antiga e pesada. O diálogo foi precedido por uma cena em que uma criança se senta na cadeira, coloca a mão na cintura e começa a dar ordens com o dedinho em riste, como se imitasse alguém a falar e a gesticular.

Importante refletir nesse momento sobre o espaço frequentado pelas crianças, que é cuidado, organizado e preparado pelo adulto; a ‘*mesa da professora*’ é um móvel comum nas escolas, nas salas, com formatos diferentes, pesos, medidas, cores.

Retomo minhas lembranças de aluna, criança, das ‘mesas das professoras’ que encontrei pelo caminho, que eram intocáveis e utilizadas apenas por elas, sem acesso às crianças. Me lembro de brincar ao final das aulas, quando as funcionárias estavam limpando as salas que já estavam desocupadas, exatamente como a criança fez, mão na cintura e dedinhos em riste, mas sem o jacaré!

O chão

Vamos nos sentar na roda, nossa primeira ação do dia.

Um burburinho, conversas truncadas, um choro.

- O que houve por aí? Pergunto.

- *A L. disse que você vai se sentar do lado dela, mas eu já guardei um lugar aqui para você, diz A. chorando.*

D. se levanta e diz: *Professora, vem sentar aqui comigo?*

- Tudo bem se eu me sentar com D.?, pergunto.

As duas respondem que sim e se juntam na roda.

Começamos nossa tarde.

Os diálogos *com* as crianças aconteciam no chão, o que trouxe uma aproximação maior *com* elas, seus olhos, sapatos, pés, meias, mãos mexendo nos cabelos, abraços sem fim e que convidam a entender o quanto é delicadamente importante essa proximidade física, tanto para elas, quanto para os adultos.

As reflexões amparadas pelas lembranças, memórias nos trazem o entendimento de quanto a ‘mesa da professora’ afasta essas sensações, tira essas percepções, afagos, momentos, pois é fácil observar que o adulto fica isolado num móvel, com muitas pernas e gavetas que afastam e remetem à lembrança de uma *trincheira de salvação*.

A proximidade com as crianças nos faz participar de diálogos, discussões e brincadeiras que não são possíveis de experimentar se não se sentar no chão, na cadeirinha, no tapete, no banquinho. É possível observar os bichinhos, pisos imperfeitos, azulejos limpos, sujos, marcas de sapatos, cheiro de produtos de limpeza, areia.

Quando a criança sai debaixo da mesa imitando um jacaré, alegando a defesa da professora de seus “inimigos” é um convite a refletir sobre *quem, o quê e quais* seriam os tais inimigos ditos por ela, já que naquele espaço havia crianças brincando, interagindo. Quem deveria ser expulso das proximidades da trincheira? Quem mantém a professora afastada deles, a salvo em seu espaço?

Coisas diferentes

Dias desses, as crianças estavam no parque brincando e uma delas se aproxima e diz:

- Ana, pegamos cola na sala tá?
- Sim e o que vocês estão fazendo?
- Estamos inventando coisas!

E o que seriam as “coisas”?

Caminhando pelos espaços, foi possível observar uma movimentação das crianças, que disseram estar procurando “coisas diferentes” pela escola.

Num outro espaço, foi possível observar um grupo de crianças sentadas no chão com diversos materiais como papéis de secar as mãos, lápis, folhas, um elenco de “coisas” junto com a cola, vários tubos de cola.

Elas estavam “trabalhando coletivamente”, num movimento de idas e vindas, coletando, colando, juntando, dialogando, num espaço onde cada uma tinha a sua função bem delimitada por elas.

A obra foi ganhando diversos materiais, uma criação coletiva, organizada, onde cada criança partilhava ideias, ações e o “trabalho”, assim nomeado por elas, foi ganhando vida, colorido, diverso, plural, democrático. Os diálogos sobre a colagem do objeto na folha, a cor, o tamanho eram permeados por falas, ponderações, brigas, desistências, insistências.

A cada material colocado havia um tempo para reflexão, elas paravam, olhavam e perguntavam: como está ficando?

O “trabalho” finalizado e a decisão sobre quem levaria para casa foi amplamente dialogado sob a base de que era de todo mundo e por essa razão seria dividido e assim definiram quem iria levar, sem qualquer participação ou intervenção de adultos.

Elas disseram que estavam fazendo “*coisas diferentes*”:

- A gente não faz isso em casa é só aqui na escola e minha mãe disse que a gente só faz “*coisas diferentes*” aqui.



Arquivo pessoal

Despedida

Uma criança chega na escola, senta-se na mesa de desenho. Cuidadosa com a folha, escolhe delicadamente cada cor de canetinha para o desenho.

Termina e solicita fita crepe.

Recorta pedaços de fita e cola seu desenho no armário.

Vou embora para outra escola, mas vou deixar meu desenho para você lembrar de mim.

- E o que você desenhou?

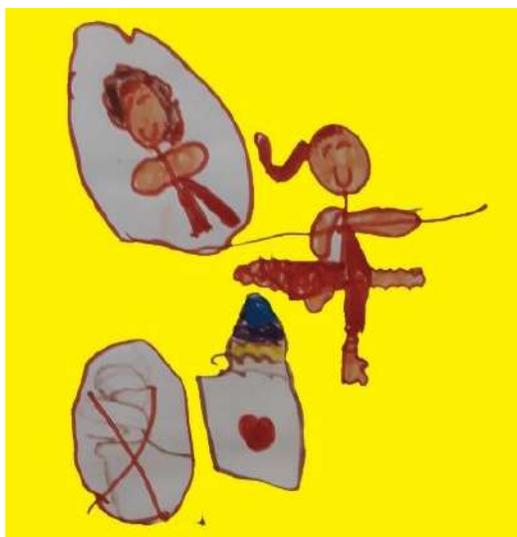
- Eu vestida de bailarina, você me olhando e a escola com um coração.

- Que lindo!

Vou te contar um segredo:

- Se eu não gostar da outra escola eu volto pra cá tá bom?

Na semana seguinte (março-2020), a escola foi fechada por causa da pandemia do COVID-19.



Arquivo pessoal

Conhecimentossignificações

Na companhia das crianças é possível experimentar um outro cotidiano, potente, significativo, *pesquisante*, que nos apresenta outras possibilidades de práticas pedagógicas. Caminhos cotidianos que unem conhecimento e prática,

conhecimentossignificações (ALVES, FERRAÇO, GOMES, 2019) permeados por respostas, inquietações, *coisas diferentes* e que nos levam a experimentar outros modos de existência nesses *espaçotempos* vivos da escola.

Desconstruir práticas, pensamentos, falas, posturas, a formação consolidada não é algo fácil, deve ser um processo diário, cotidiano, apoiado nas leituras e estudos realizados. Momentos confortáveis, outros nem tanto, o(s) cotidiano(s) nos força a refletir e atravessado pelas experiências nele(s) presente(s), *espaçotempos* de acasos, de multiplicidades e de diferenças à medida em que tecemos novas formas de entendimento. (ALVES, FERRAÇO, GOMES, 2019).

As crianças nos convidam a atravessar o tempo e assim caminhamos num *conhecimentosignificação* onde crianças e infâncias brincam, experimentam, dialogam, compondo o espaço, permeado pelo vai e vem, com poesia, na potência.

É possível experimentar um caminho *entre* o já dado e o ainda não dito, como diz o Prof^o César Donizetti Pereira Leite (2019), e assim fazer circular os afetos e os modos de nos colocar nas relações com as crianças, com a educação, com a docência.



Arquivo pessoal

Se o NADA desaparecer a poesia acaba...

*Isso é Língua de brincar
É coisa-nada.
(BARROS, 2013)*

Manoel de Barros (2013) diz que “[...] a palavra tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria de rir [...]”, as crianças nos dizem, mostram, apresentam, convidam, com sua palavra séria, a poesia presente em seus diálogos, preciosos no(s) cotidiano(s).

Vamos possibilitar às crianças novos inícios, entendendo que o(s) cotidiano(s) da/na educação infantil são territórios possíveis e passíveis de experimentações, experiências, outra(s) docência(s), com poesia, vida, tempo, infância(s).

Como nos convida Anete Abramowicz (2011), precisamos *outrar-se*, renovar-se, constituir-se a partir do outro, a(s) criança(s), como no movimento antropofágico (1929), criar um “outro” novo, já que “não há nenhuma possibilidade de absorver o outro sem se alterar.”

E como no poema de Manoel de Barros, vamos deixar a “Dona Lógica da Razão” fora dessa brincadeira, para que a “língua de brincar” seja oficial já que não é “coisa-nada”, pois se o “NADA desaparecer a poesia acaba.” (BARROS, 2013, grifo nosso)

Reafirmo aqui os convites que fiz em minha dissertação (SILVA, 2016), para que possamos desorganizar o(s) tempo(s) e o(s) espaço(s) da/na educação infantil para que outra(s) experiência(s) aconteça(m) e ainda, virar o mundo de ponta-cabeça e enxergar outra(s) possibilidade(s), já que as crianças não podem esperar!



Arquivo pessoal

Diálogos com

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.

ALVES, Nilda Guimarães; FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva. OS COTIDIANOS – *espaçotempos* de resistência e criação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1026-1038, set./dez. 2019.

BARROS Manoel de. Poeminha em língua de brincar. **Biblioteca Manoel de Barros [coleção]**. São Paulo: LeYa, 2013b. p. 27-29.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. São Paulo: Editora Autêntica, 2007.

LEITE, César Donizetti Pereira; OLIVEIRA, Luana Priscila. Pesquisa-experiência: relatos, corpos e acontecimentos. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, vol. 12, n. 3, p. 134-152 – set./dez. 2019.

SILVA, Ana Cristina Baladelli. **Experiências no cotidiano da educação infantil: olhar, dialogar, inventar**. Sorocaba/SP. 2016.

Dissertação. Orientadora: Alda Regina Tognini Romaguera. Universidade de Sorocaba – UNISO.

SILVA, Ana Cristina Baladelli. ***“Entre”* encontros e caminhos de uma professora-pesquisadora no cotidiano da educação infantil.** Sorocaba/SP. 2021. Tese de doutorado. Orientadora: Alda Regina Tognini Romaguera. Universidade de Sorocaba – UNISO.



Foto de Alessandra de Campos e Silva Rosa, na escola da infância em 2011.

3.

Como a educação dialoga com o brincar?

Maria Angela Barbato Carneiro

Da comunicação ao diálogo

O presente trabalho tem como objetivo refletir e analisar os diálogos que podem ser estabelecidos entre o educar e o brincar. É um material teórico analisado a partir de observações realizadas em museus, complementadas por aprofundamentos com históricos, através dos quais foi possível inferir a função do brincar no processo educativo em alguns grupos humanos. Apesar da intrínseca relação que as atividades possuíam durante o processo civilizatório, hoje, particularmente o brincar livre e criativo tem sido abandonado nos grandes centros urbanos em função das rápidas transformações tecnológicas, políticas e sociais que impactaram na vida das famílias e no processo de escolarização, das novas tecnologias e do processo de escolarização precoce. Portanto, a questão colocada como tema deste artigo, parece simples de responder, mas necessita de reflexões bastante profundas.

Em primeiro lugar, percebemos a necessidade de entender corretamente o significado dos vocábulos chaves deste trabalho, diálogo, educar e brincar.

Em segundo devido, a importância que cada um desses processos representou e ainda representa para a espécie humana e, especialmente, para as crianças durante a infância.

Numa retrospectiva histórica observaremos que desde as civilizações primitivas a espécie humana desenvolveu várias formas de comunicação, envolvendo desde as expressões faciais e corporais, até maneiras simbólicas, como desenhos e sinais

gráficos. Cada um dos inúmeros aspectos da linguagem humana evoluiu da mesma maneira como os aspectos físicos e mentais da nossa espécie.

Segundo Everett (2019), graças ao uso de símbolos os homens se colocaram na rota da linguagem e na evolução da cultura. Isso fez com que eles não só a perpetuassem, como a transmitissem e transformassem através dos tempos. Por essa razão, podemos dizer que a comunicação nada mais é do que um processo (quase sempre intencional) de transferência de informação de um sujeito para outro. Tratando-se da espécie humana, ele é mais complexo, porque envolve interações entre ela própria e o mundo que a cerca, nela a comunicação, com base no diálogo, assume um papel fundamental na transmissão e na manutenção da cultura.

De acordo com Arsuaça (2005) foi o uso da linguagem, principalmente da simbólica que caracterizou as peculiaridades do humano, permitindo que ele sobrevivesse, criasse culturas e, dominasse a natureza. Há, portanto, um enorme abismo que nos separa em corpo e, principalmente, em mente das demais criaturas vivas do planeta. Somos capazes de produzir, de desenvolver signos, que favoreceram a educação, a transmissão da cultura e o desenvolvimento físico, afetivo, social e cognitivo da nossa espécie.

O que leva um ser humano a usar a linguagem e a se comunicar através dela?

Para Bruner (1986), o uso da linguagem está associado tanto a fatores biológicos, quanto culturais e pressupõe relações contínuas entre os indivíduos e o meio. Tais elementos, associados à necessidade de sobrevivência dos grupos, foram responsáveis pelas diversas formas de interação entre os homens, dando origem às diferentes linguagens e às diversas línguas.

Com base nessa perspectiva podemos conceituar o termo *diálogo*, na interação estabelecida, no mínimo, entre duas pessoas com vistas a um processo de comunicação ou à solução de um problema. É, justamente, devido às interações que a espécie humana cresceu e se desenvolveu, comunicação essa que tem origem na infância.

Seria, então, o brincar uma forma de diálogo?

Com base nos estudos de Bruner (*op. cit.*), a brincadeira vai para além de um simples diálogo, ela é uma forma de comunicação e expressão das crianças, uma vez que durante a atividade lúdica elas aprendem o significado correto das palavras (semântica), suas propriedades sonoras (fonética), as formas gramaticais adequadas (sintaxe) e, com significado correto dentro do contexto em que estão vivendo (pragmática). Portanto, as insere no seu mundo e na cultura do seu tempo, o que nos leva a inferir, que o brincar não é apenas uma forma de comunicação e expressão, mas é, também, uma linguagem da infância, pois permite o aparecimento de um diálogo com o mundo, possível através da brincadeira.

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, o poder, é que ele começa a viver e a pensar como *problema* as formas e processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar-e-aprender. (BRANDÃO, 1980, p. 14)

Para o autor a educação só é possível a partir da existência da cultura e da necessidade de sua perpetuação, garantida pelo uso da linguagem.

Assim, podemos dizer que desde os povos primitivos o brincar pode ter sido usado tanto como uma forma de comunicação, quanto de educação entre as crianças, entre elas e os adultos. Portanto, naquele contexto, educar partia da imitação e da repetição, passando pelo divertimento até chegar à integração dos pequenos no grupo social.

O passado prova a existência do brincar

Até aqui vimos que o brincar foi usado como uma forma de educar as crianças, nas sociedades primitivas, onde não havia escolas.

Porém, mesmo sem a existência de uma educação formal ou mesmo escolarizada, a história nos mostrou a existência do lúdico e, prova disso pode ser encontrada nos objetos que foram confeccionados para entretê-las, diverti-las e, até mesmo, educá-las formal ou informalmente.

Sabe-se, por exemplo, que as meninas egípcias tinham bonecas, confeccionadas com materiais naturais, como argila, raízes, madeira e pedra. No caso das filhas dos faraós, elas eram de ouro ou marfim embora se desconheça precisamente o objetivo do seu uso. Sabe-se que as crianças corriam ao ar livre e nadavam nas águas do Nilo.

Contudo não foi só no Egito que se encontraram objetos destinados às crianças, mas eles foram legados de outras civilizações como a greco-romana.

Entre os helenos, na obra literária de Homero, **Odisseia**, o escritor descreve um episódio em que Ulisses ao acordar de um naufrágio na ilha de Itaca, depara-se com as risadas de Nausica e de suas damas, que jogavam bola na praia. Divertiam-se, portanto, com tal atividade.

Historicamente, há também indícios de outras atividades lúdicas, embora não se possa precisar o objetivo de sua utilização. Entre elas se pode citar, a existência do tradicional **“Jogo dos Astrágalos”** ou **“Cinco Marias”** conhecido, também, como **“Jogo das Pedrinhas”**, na época realizado com ossos do metatarso dos carneiros.

Outros objetos retirados de escavações arqueológicas demonstram a presença do brincar nas civilizações antigas. Encontra-se, por exemplo, no Museu de Tarragona (Espanha), uma boneca de origem romana, confeccionada em ossos, que possui joelhos e cotovelos articulados. Entre os romanos, foram

encontradas nas ruínas de Conímbriga (Portugal), bonecas em madeira, denominadas *pupae*, que cabem na palma da mão.

Ainda, há outros materiais que parecem ter sido usados para brincar, como é o caso do aro, composto por um bastão de ferro com uma extremidade similar a um gancho, no qual se tentava equilibrar uma roda, encontrado em ruínas portuguesas e espanholas. Seu uso parecia ser destinado ao desenvolvimento de habilidades motoras.

As escavações arqueológicas nos mostraram que o piso de algumas casas da elite greco-romana, continham desenhos de labirintos, como conhecido do **Labirinto do Minotauro**, um jogo de orientação para entreter as crianças.

Figura 1. Estatuetas de barro romanas com abertura nas costas para a colocação dos dedos.



Fonte: Acervo da autora.

Também em Leiden (Holanda) o Museu de Antropologia, exhibe uma riqueza de peças que devem ter sido feitas para crianças pequenas, tais como embarcações, animais e estatuetas de barro. Com procedência romana, algumas apresentam uma característica bastante peculiar, possuem aberturas nas costas, permitindo que

fossem manipuladas, o que nos dá indícios de que tenham sido usadas como fantoches em representações teatrais (Fig. 1).

As civilizações mesoamericanas, também nos deixaram como legados jogos e brincadeiras que faziam parte da cultura popular de diversos grupos indígenas e que inseriam os mais jovens na cultura dos mais velhos. O mais comum era o **“Jogo da Pelota”**, muito encontrado no México, um predecessor do basquete, com o aro assentado em uma parede na forma vertical. O jogo tinha diversas finalidades. Sua prática ocorria por lazer para treinamento de habilidades físicas e, como cerimônia religiosa, representando o nascer e o pôr do Sol todos os dias sobre a face da terra.

Ainda, no México, no Museu de Xalapa, existem estatuetas de bonecos feitos com a técnica da cera perdida, como a imagem de uma menina, que pode ser observada na Fig. 2. Do mesmo material há, ainda, a representação de duas crianças sentadas em um balanço (Fig. 3), que nos remetem às brincadeiras infantis.

Figura 2. Boneca de barro / Técnica da cera perdida.



Fonte: Acervo da autora.

Figura3. Crianças olmecas no balanço/ Argila.



Fonte: Acervo da autora.

Todos os objetos descritos e ilustrados neste artigo, são prova da relação dialógica entre o brincar e a educação.

Afinal, o que é brincar?

Se, durante muito tempo, as atividades lúdicas se constituíram em formas de aprendizagem, como poderíamos conceituar o brincar?

Numa perspectiva etimológica Cunha (1997), mostra-nos que a palavra se origina do latim, *vinculum*, que significa laço, indicando, também, diversão e entretenimento. Da mesma forma

foi conceituado, por Ferreira, mais conhecido como Aurélio (1988), que o definiu como *“diversão infantil”*; *“entretenimento em jogos de crianças”* ou, até mesmo, *agitação alegre, folia, salto, gracejo, zombaria...*

Em geral, é muito comum o uso do termo brincar como sinônimo de jogar, pois, o primeiro é específico da Língua Portuguesa, não havendo muita diferenciação na atividade prática.

Tentamos diferenciá-los, teoricamente, com o uso do quadro abaixo, embora, na prática, não se consiga garantir a passagem de uma atividade para outra.

Quadro 1. Diferenças entre jogos e brincadeiras

Aspectos considerados	Jogos	Brincadeiras
Regras	São, em geral, externas ao grupo e mais rígidas	São mais flexíveis, podem se originar e serem discutidas pelos participantes
Finalidade	Constituem atividades que visam um determinado fim	Possuem um fim em si mesmas
Aspectos desenvolvidos	Predomínio da competição	Predomínio da colaboração
Número de participantes	Geralmente realizam-se com mais do que um participante	Podem realizar-se apenas com um participante

Fonte: Fonte: Carneiro, M. A. B. Brinquedos e brincadeiras: formando ludoeducadores (2003), adaptado pela autora para este artigo.

Dado o seu caráter universal, Henriot (1983), tentou conceituar melhor a palavra jogo definindo-o como um fato, pois é uma realidade possível de ser questionada e nela se fundem a imaginação e a fantasia, características principais do simbolismo.

Logo, a atividade simbólica dada a sua liberdade e sua flexibilidade, parece se constituir em uma das principais formas do brincar infantil.

[...] da brincadeira, mais do que qualquer outra atividade, a criança conquista domínio sobre o mundo externo. Aprende a manipular e a controlar seus objetos quando constrói com blocos. Ganha domínio sobre o

corpo, quando salta e corre. Lida com problemas psicológicos, quando desempenha novamente, nos jogos, as dificuldades que encontrou na realidade, assim como inflige a seu animal de brinquedo uma experiência dolorosa que ela própria sofreu. E aprende sobre relações sociais, quando começa a entender que deve ajustar-se aos outros se quer que a brincadeira continue. (BETTELHEIM,1988, p. 171).

Muitos autores, sobretudo a partir da primeira metade do século passado, fizeram do brincar objeto de seus estudos, de modo especial o faz de conta por constituir-se em uma ação livre e deliberada, realizada pelas crianças. São exemplos, entre outros, os trabalhos de Piaget (1978), Winnicott (1975), Bruner (1986), Bettelheim, (1988), Vygotsky (1988) e Elkonin (1998), que se interessaram pelo tema.

Ao estudar o processo de aprendizagem por descoberta, Bruner (1986), demonstrou como o brincar permite uma exploração física e mental, que vai desde a manipulação de um objeto, até a construção do conhecimento através de princípios básicos, graças às relações que se podem estabelecer com as experiências anteriores.

Quando a criança brinca, ela descobre e, segundo Bruner (*op. cit*), ela aprende. Nesse momento se iniciam inúmeros processos mentais que partem da percepção, passando pela categorização chegando à representação. Porém, só adquirem sentido se associados a outros, garantindo-se, assim, a formação de ideias básicas, fundamentais para aprendizagens posteriores.

Segundo Carneiro (1990), com base nos estudos de Bruner, a brincadeira envolve várias formas de representação, desde as mais simples denominadas “enativas”¹, isto é, relativas à ação, passando pelas icônicas, envolvendo os desenhos, até chegar à simbólica, produto do processamento, da informação. Nesse sentido, a brincadeira assume um papel fundamental na aprendizagem, pois

¹ O termo inglês *enactive*, não tem tradução literal para o português, designa a realização de uma ação.

combina a linguagem, o pensamento e a fantasia, ações bastante complexas, responsáveis pela função simbólica.

Ao representar a criança chega à compreensão das ações, fatos e conhecimentos de tal forma que faz com que suas aprendizagens sejam significativas.

Portanto, podemos considerar o brincar enquanto uma ação livre da criança que permite que ela perceba, explore, descubra e aprenda novos conhecimentos. É importante ressaltar que o brincar livre é apenas uma das formas da atividade lúdica porque, embora sendo um processo natural da infância, não é inato, depende de aprendizagem e, portanto, da interação com seus pares ou com adultos.

Uma das principais formas de utilizar o brincar, é através do que se pode chamar de “**jogo didático**”², quando esse recurso é utilizado com a finalidade de ensinar.

Na realidade, embora a maior parte das atividades lúdicas realizadas com crianças não passem de falsos jogos, elas são usadas apenas como recursos para a transmissão de determinados conhecimentos e, foi dessa forma que elas foram utilizadas por diferentes povos em diversos momentos do processo histórico.

Vale ressaltar, porém, que tal recurso foi utilizado formalmente no ensino escolar francês, desde o século XVIII, quando foi introduzido pelos jesuítas embora muitos deles advêm de períodos remotos e seu uso estava associado, prioritariamente, à educação dos reis com a finalidade de habilitá-los para a solução de problemas. Porém, para os pequenos das classes populares a educação consistia em um *saber fazer*, necessário à sobrevivência.

Na civilização ocidental sabe-se que a brincadeira se realizava, indistintamente, por crianças e adultos de ambos os sexos. Foi a partir do século XVI, que a Igreja Católica, através do Concílio de Trento, condenou-a por provocar riso e prazer, considerados pecados naquela época. A partir de então, ela deixou de fazer parte da sociedade, destinando-se apenas às crianças.

² **Jogo didático** foi um termo utilizado por Carneiro (1990), em sua obra Jogando, descobrindo, aprendendo...

Não se pode negar que o brincar, historicamente, foi aprendido através das relações sociais, levando-nos a inferir que estabeleceu, de alguma forma, um diálogo permanente com a educação.

O que entendemos, então, por educação?

O termo educação teve origem no vocábulo latino *educare*, que designava desenvolvimento da capacidade física e intelectual da criança. Com este significado perdurou por muito tempo, uma vez que extrapolava os muros da escola formal, evidenciando-se a sua existência em grupos onde não havia escolas, mas, apenas estruturas sociais capazes de transferir os saberes de uma geração para outra.

Segundo Cambi (1999), há dificuldade em conceituar educação, por tratar-se de uma área geral de conhecimentos, cujo significado varia em função, da época, da cultura e dos estudiosos que a pesquisam. Por muito tempo foi confundida com o *saber fazer*, um saber empírico, advindo das gerações mais velhas e transmitido aos jovens, necessário para a sua sobrevivência e a manutenção dos grupos sociais. Talvez, essa seja uma das razões que inspirou o conceito “durkheimiano”³ sobre o tema, que a considera como um processo através do qual, ao longo do tempo, as gerações mais velhas transmitiram às mais jovens suas culturas, seus conhecimentos, enfim, suas maneiras de ser e estar no mundo, com a finalidade de inseri-las no seu grupo social.

Legisladores, artistas, psicólogos, pedagogos e filósofos entre outros cientistas trataram o assunto sob diferentes prismas, impedindo uma definição precisa. Parece, porém, que alguns aspectos são comuns no processo educacional, como a transmissão de conhecimentos e seus benefícios individuais e grupais, mostrando que, historicamente, o ato educativo se assentasse,

³ O termo “durkheimiano” advém da concepção sociológica de educação criada por Emile Durkheim e que perdurou por muito tempo.

também, sobre hábitos de vida e de comportamento das pessoas, que não precisavam ser teorizados. “O treino nos processos de obtenção de alimento, de vestiário e de abrigo_ que são imposições de natureza direta e permanente para todo indivíduo na sociedade primitiva_ constitui sua *educação prática*” (MONROE, 1978, p. 8, grifo do autor). O brincar era, portanto, uma atividade “educativa” cuja principal finalidade consistia em oferecer aos mais jovens as experiências dos mais velhos necessárias à sua sobrevivência, o que levou à utilização dos jogos e das brincadeiras como recursos para atingir tal finalidade. Tal uso nos mostrou como o brincar, realizado livremente ou como um recurso para atingir um fim, estava aliado ao educar, possuindo uma dupla função, a do divertimento e a da formação.

O trabalho de Ariès (1978), é um dos exemplos mais claros que temos. O pesquisador mostrou, que, no início do século XVII, “o gosto em representar de forma reduzida as coisas e as pessoas da vida cotidiana, hoje reservado às criancinhas, resultou numa arte e num artesanato populares destinado tanto à satisfação dos adultos como à distração de crianças” (ARIÈS, 1978, p. 90).

Sua pesquisa nos remeteu, ainda, à ideia da realização de atividades culturais e da confecção de brinquedos, objetos que por muito tempo fizeram a alegria dos pequenos e, até mesmo dos adultos, prova nítida do diálogo entre a brincadeira e a educação.

Hoje, porém, a concepção de educação não se restringe à mera transmissão e reprodução de conhecimentos de uma geração para outra. As descobertas científicas transformaram a ideia da finitude do conhecimento, em um processo de infinitude, que gera transformações contínuas para a vida dos homens e das sociedades. Logo, como as crianças fazem parte desse universo, elas também são afetadas cotidianamente.

Dalberg e outros (2003), mostraram que o século XX foi abalado pelas ideias neoliberais, fazendo com que a teoria crítica questionasse por que a humanidade, ao invés de entrar numa condição verdadeiramente humana, entrou em um tipo novo de

barbarismo. Tal análise não critica apenas a ortodoxia dos métodos científicos, mas, a ausência de reflexão.

Uma educação que contemplasse a brincadeira poderia contribuir para a formação de uma consciência crítica, porque na atividade lúdica várias funções cognitivas ocorrem e partindo da percepção, da observação, favorecer análises e sínteses, estimulando a significação e a criação, processos subjacentes à reflexão.

Com a criação dos Direitos da Criança e graças ao desenvolvimento da Sociologia da Infância, no século passado, a visão da criança enquanto etapa de vida do ser humano, se alterou. Percebeu-se que a infância é uma categoria social, criada pela sociedade moderna, que garante aos pequenos alguns direitos e, brincar, é um deles. Porém, ainda que os documentos legais de diversos países apontem para o brincar enquanto um ato educativo, na realidade estamos muito longe de observar tal prática.

Essa nova visão da infância nos mostrou que a aprendizagem consiste em uma somatória do desenvolvimento individual com o social, ressaltando o valor da cultura e do contexto. Aprender, atualmente, não se limita aos simples processos de imitação, de repetição e de reprodução de conhecimentos e experiências das gerações mais velhas, mas os transcende atingindo a apropriação, construção, reflexão e reinvenção pela criança dos seus conhecimentos e da cultura do seu tempo.

Graças às contribuições das teorias sociológicas que tratam da infância, devemos nos libertar das teorias individualistas que consideram apenas o desenvolvimento infantil “como a internalização isolada de conhecimentos e habilidades de adultos pela criança”. (CORSARO, 2011, p. 31)

Durante muito tempo a concepção de homem e de mundo eram finitas o que levava a pensar que a educação só ocorria durante uma parte da vida, isto é, a idade adulta. Isso justificava a ideia de que o conhecimento era finito, que ocorria também com a aprendizagem humana. Porém, a partir do aparecimento da teoria da relatividade na ciência, muitas concepções se alteraram refletindo-se na educação, mostrando que a aprendizagem ocorre

ao longo da vida, que não existem verdades absolutas e que a realidade pode ser vista sob diversas perspectivas, que se transformam continuamente com isso alterou as concepções de educação e de homem. Daí a ideia de Freire (1982), de que o homem é um ser inacabado e tem consciência disso.

A educação é possível para o homem, porque este é inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. (FREIRE, 1982, p. 28)

A educação tem um caráter contínuo. Logo, como sujeito de sua própria educação o ser humano, consegue conhecer, refletir, criar, enfim, tornar-se sujeito de suas ações e livre de qualquer tipo de submissão. Isso se consegue, entre outras coisas, através do brincar praticado de diversas formas, que vão desde a escolha livre pela criança, até a organização de espaços destinados a tal fim.

É justamente a prática da atividade lúdica que favorece o contínuo diálogo entre ela e a educação. Isso possibilita que a criança seja vista **como sujeito de direitos, membro ativo de uma sociedade**, na qual não é uma mera reprodutora, mas, também, sua co-construtora e criadora.

Sob essa ótica o brincar é indispensável na educação das crianças, tanto durante o processo de escolarização, quanto no de socialização. Essa deve ser pois uma relação permanente.

Como o brincar e o educar são vistos atualmente?

Se brincar e educar, ao longo da história, parecem ter dialogado de alguma forma, como são considerados nos dias de hoje?

As rápidas transformações mundiais, a partir da segunda metade do século passado e a expansão desenfreada do

neoliberalismo⁴, a educação⁵ tem sido considerada como um bem de consumo e o brincar como atividade ociosa, tornando-a menos importante do que outras consideradas fundamentais, para viver nesse novo mundo.

As tradições e os costumes, anteriormente considerados importantes para novas aprendizagens individuais e para a inserção na cultura de determinados grupos sociais têm sido esquecidos e substituídos pelas novas tecnologias através da introdução e da supervalorização dos jogos digitais.

Isso não significa que a prática de um implique na desvalorização do outro, porque ambos são igualmente importantes na educação das crianças e na construção de uma nova sociedade.

Como fica a educação nesse novo contexto?

A educação, vista em sua acepção mais ampla, ou seja, enquanto participação da criança na vida social e o respeito à infância enquanto uma etapa de vida das crianças, supõe a garantia dos direitos dos pequenos. Nesse âmbito, deve haver uma preocupação com os tempos e os espaços de brincar.

O aumento do consumo e a falta de tempo dos pais para estarem com seus filhos, fez com que o brincar ficasse cada vez mais desvalorizado, tornando os pequenos verdadeiros robôs.

Considerando-se que a atividade lúdica é aprendida, a ausência de repertório é um verdadeiro obstáculo para o desenvolvimento intelectual, social, físico e afetivo dos pequenos. Impedidos de explorar e descobrir o mundo que os cerca, construindo seus próprios conhecimentos e, refletindo sobre o seu papel de estar no mundo, sem brincar são incapazes de tornarem-se sujeitos de sua própria história, transformando-se em verdadeiros objetos manipulados por interesses econômicos e políticos.

⁴ Ideologia vigente, baseada no aumento do consumo, na propriedade privada e na retirada do Estado das áreas sociais, contribuindo para o aumento das desigualdades sociais e da pobreza mundial.

⁵ Educação concebida como um processo de escolarização e aquisição da cultura.

Confundido com o processo de escolarização, a educação oferecida pelas instituições, nos mostra que o tempo destinado à brincadeira, se tornou cada vez mais exíguo e substituído pela realização de atividades que não são interessantes às crianças e que as subestimam, enquanto sujeitos de direitos, nas sociedades em que vivem.

Ainda que os documentos legais tratem do assunto, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (2019), a sua perspectiva toma por base apenas o desenvolvimento de competências e habilidades individuais e não incluindo as heranças culturais e sociais. Mais do que isso, restringe apenas à educação infantil, sendo ignorada nos demais níveis da escolarização.

Diante dessa nova realidade compete aos educadores, sobretudo dentro da escola, garantirem tal diálogo, entre brincar e educar permitindo que o primeiro seja realizado em suas diversas modalidades e que espaços e tempos possam assegurar às crianças o direito ao brincar. Nessa formação o brincar não pode ser mais ignorado ou visto com desdém. Para tal é necessário a existência de cursos de formação de qualidade nos quais a praxis⁶ garanta uma relação dialógica entre brincar e educar. O brincar poderá, então, desenvolver importantes habilidades nas crianças e, também nos adultos, favorecendo a superação dos momentos difíceis pelos quais a sociedade tecnológica e globalizada vem passando.

Deve-se ter em mente que, para além do ócio, o brincar é um momento educativo por excelência, que permite às crianças explorarem, descobrirem, significarem, refletirem, criarem e transformarem a realidade. Portanto, retornar ao diálogo entre o brincar e o educar significa buscar um velho/ novo caminho rumo à esperança de um mundo melhor, mais justo e mais humano.

⁶ Praxis, termo muito usado por Paulo Freire para designar a relação contínua entre a teoria e a prática.

Referências

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- ARSUAGA, J. L. **O colar de Neandertal: em busca dos primeiros pensadores**. São Paulo: Globo, 2005.
- BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**. 11ª.reimp. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. Edição especial para o Círculo do Livro. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>. Acesso em: 04 jan 2022.
- BRUNER, J. Juego, pensamiento y lenguaje. *In: Perspectivas*. 16 (1), 1986. p. 79-83.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARNEIRO, M. A. B. **Jogando, descobrindo, aprendendo...** Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação) Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 1990.
- CARNEIRO, Maria Angela Barbato Carneiro. **Brinquedos e brincadeiras: formando ludoeducadores**. São Paulo: Articulação Universidade/ Escola Ltda., 2003.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. 2ª ed. 9ª reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- DALBERG, G.; MOSS, P. e PENCE, A. **Qualidade na Educação da primeira infância: Perspectivas pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- EVERETT, D. L. **Linguagem: a história da maior invenção da humanidade**. São Paulo: Contexto, 2019.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 8^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HENRIOT, J. **Le Jeu**. Paris: Synonyme, 1983.
- MONROE, P. **História da educação**. 13^a ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



Durante

Alguns insetos, como as abelhas, vivem em colônias e trabalham juntos para construir o ninho. Outros, como as borboletas, vivem sozinhos e vivem por um curto período de tempo.

Alguns insetos, como as borboletas, vivem em colônias e trabalham juntos para construir o ninho. Outros, como as borboletas, vivem sozinhos e vivem por um curto período de tempo.

À noite
À noite, as plantas não podem produzir alimentos através da fotossíntese, pois não há luz solar. Elas respiram oxigênio e liberam amido e gás carbônico, como os animais.

Os mariposam

Os mariposam são insetos que vivem durante o dia e são conhecidos por suas cores vibrantes e padrões.

Os mariposam

Os mariposam são insetos que vivem durante o dia e são conhecidos por suas cores vibrantes e padrões.

Os mariposam

Os mariposam são insetos que vivem durante o dia e são conhecidos por suas cores vibrantes e padrões.

Os mariposam

Os mariposam são insetos que vivem durante o dia e são conhecidos por suas cores vibrantes e padrões.



As flores e as folhas de algumas plantas se fecham quando anochace.



Muitos mamíferos, incluindo alguns cães, usam os dentes e as garras para se defender.

Os mariposam

Os mariposam são insetos que vivem durante o dia e são conhecidos por suas cores vibrantes e padrões.

Os mariposam são insetos que vivem durante o dia e são conhecidos por suas cores vibrantes e padrões.

Foto produzida pelas crianças na escola da infância em 2021 com a Prof^ª
Ana Cristina Baladelli Silva.

4.

Dimensão brincalhona e profissão docente: reaprendendo com as crianças pequenas

Viviane Anselmo

Introdução

A busca por uma Pedagogia que respeite o direito das crianças a viverem plenamente suas infâncias demanda rever e revisitar qual é a Educação Infantil que lhes é imposta diariamente, além de uma reflexão contínua sobre os desafios que se colocam ao profissional que se encontra com as meninas e meninos em sua prática.

Nesse sentido, pensar na construção de uma Educação Infantil complexa, plural, que considere que as crianças não apenas reproduzem, mas produzem culturas e se expressam por meio de múltiplas linguagens, desde o nascimento, requer um olhar amplo para pesquisas recentes sobre a infância e sua educação, a partir de diferentes áreas do conhecimento e com enfoques variados, incluindo abordagens psicológicas, antropológicas, sociológicas, pedagógicas, etc. (PRADO, 2012).

Além disso, faz-se necessário pensar sobre as especificidades da docência nessa etapa da Educação Básica, considerando a/o profissional que se encontra diariamente com crianças, com a infância que “inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela” (LARROSA, 1998, p. 185). Diante disso, quais são os desafios da formação e da prática cotidiana envolvidos em tal profissão, que ainda está sendo inventada (MANTOVANI; PERANI, 1999)? Se

estamos construindo os conhecimentos específicos e necessários nas práticas educativas com os/as pequenos/as, não seria esta uma oportunidade de repensar o que já sabemos e as maneiras com que atuamos na busca por uma Pedagogia que respeite a infância?

A partir dessas reflexões, e considerando a brincadeira como situação educativa por excelência (GHEDINI, 1994) e como eixo fundamental do currículo na Educação Infantil (BRASIL, 1996 e 2009), é fundamental reafirmar a importância da dimensão brinçalhona como pré-requisito para a profissão docente na Educação Infantil (ANSELMO 2018; FERNANDES, 2014; GHEDINI, 1994; PRADO, 1999a; PRADO, ANSELMO, 2020).

Se a dimensão brinçalhona é tão importante na atuação com as crianças, uma questão importante é pensar como nossos corpos, com suas “sólidas couraças adultas” (SIEBERT, 1998), lidam com a intensidade e a disponibilidade infantil para brincar. E mais: como não ceder à dolorosa divisão entre corpo e mente “tão profundamente radicada em nossa cultura ocidental” (SIEBERT, 1998, p. 80)? Como não impor nossa racionalidade adultocêntrica aos pequenos e às pequenas, privando-os/as de vivenciarem suas infâncias de corpo inteiro, brincando, sentindo e as expressando por tantas linguagens para além da verbal?

O adulto raciocina, pensa, fala, domina o mundo que o circunda, em boa parte, através da definição verbal. O adulto, com muita fadiga, aprendeu a frear as suas emoções e sensações corporais dando às mesmas uma forma discursiva. A criança pequena, ao contrário, se contrapõe ao adulto como analfabeta, incapaz de palavras sensatas, cheia de uma invasiva e escandalosa corporeidade, com necessidades corporais raivosas e impelentes – de corpo inteiro (SIEBERT, 1998, p. 80).

Segundo Faria (1999, p. 214), “tanto a população em geral, como os próprios professores desconhecem que o lúdico também é uma dimensão humana”, além de tantas outras, e não só infantil, mas furtada dos/as adultos/as e oposta ao mundo do trabalho, no capitalismo (MARCELLINO, 1990).

Emoções e sentimentos – ao contrário da racionalidade – são às vezes percebidos como confusos, imprevisíveis, desorganizados, como atalhos enganosos ou vias sem saída, em vez de serem entendidos como elementos que simplesmente constituem parte de nosso eu interior, de nossa coerência como seres humanos, com uma vida física e mental completa. Da mesma forma, nossos corpos são muitas vezes percebidos como um constrangimento, porque se colocam em nosso caminho, ou porque nos enviam mensagens que não podemos ou não queremos receber ou explicar (GHEDINI, 1994).

Não se trata de considerar a racionalidade como oposta à emoção ou como menos importante, reforçando mais uma falsa dicotomia, como muitas outras que nos são ensinadas. A racionalidade é uma das formas necessárias de estarmos no mundo e compreendê-lo, não em detrimento de outras tantas, mas como parte da inteireza que nos constitui como seres humanos.

As emoções são, efetivamente, um instrumento de conhecimento, tal como a razão ou a análise. Essa forma plural de indagação da realidade não é, no entanto, contraproducente, mas multiplicativa. O pensamento racional não pode ser elevado sem o auxílio da emoção ou da imaginação, da mesma forma que as emoções não são alheias à razão prática. A mente utiliza vias diferentes para conseguir alcançar a verdade profunda do ser humano, os signos que dão sentido à vida, que é algo que vai além da biologia ou dos códigos sociais. Em diversos campos intelectuais, as emoções e os sentimentos estão sendo cada vez mais defendidos como atividades cerebrais inevitáveis para a organização da experiência pessoal e das relações sociais, como operações imbricadas estreitamente com o raciocínio (MATA, 2014, p. 68).

Além disso, considerando o distanciamento do corpo adulto de sua dimensão brincalhona (ANSELMO 2018; FARIA, 1999; GHEDINI, 1994; PRADO, 1999b; PRADO, ANSELMO, 2020), é importante discutir formas e possibilidades para que ela seja (re)construída pelas/os profissionais docentes, “tirando vantagens das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos” (GHEDINI, 1994, p. 201).

Para tanto, a partir do que nos revelam as pesquisas em espaços coletivos de educação e cuidado, de que as crianças são sujeitos de direitos que produzem culturas e não somente as reproduzem, além de serem capazes de múltiplas relações (FARIA, 2001), as culturas infantis precisam ser vistas e ouvidas como um referencial para que professoras/es possam novamente tomar posse dessa dimensão e provocar, nas crianças, novas criações e invenções, as quais também serão novas provocações para estas/es profissionais, num ciclo infinito de criações.

Assim, com o objetivo de investigar as possibilidades de retomada da dimensão brincalhona e da comunicação pelo corpo das/os profissionais que atuam com crianças pequenas, a partir das próprias crianças, buscou-se, para este estudo¹, uma instituição cuja jornada educativa tivesse tempos, espaços e relações favorecedoras para a brincadeira, com o intuito de discutir as seguintes questões: quais são as contribuições possíveis das diferentes linguagens presentes no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil para a (re)construção da dimensão brincalhona das/os profissionais que atuam nesses lugares? Que possibilidades formativas poderiam favorecer essa disponibilidade corporal, uma dimensão brincalhona que contemple corpos, movimentos, gestualidades, linguagens teatrais e dançantes, entre tantas outras formas de expressão e comunicação? Como aprender com o que as crianças nos ensinam, tendo seus corpos como referenciais?

O artigo apresenta parte das análises dos dados coletados, por meio de um estudo de caso de caráter qualitativo, em uma das Creches/Pré-Escolas da Universidade de São Paulo, que buscou retratar uma realidade em ação, de forma complexa e contextualizada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para o estudo, foi realizada observação da jornada educativa de um grupo de meninas e meninos pequenas/os (5 anos de idade) e de sua professora, além de momentos coletivos com todas as demais crianças, as professoras e o professor. Também foram feitas entrevistas semiestruturadas com a professora da turma

¹ Fruto de pesquisa de mestrado concluída (ANSELMO, 2018).

observada e com o único professor da equipe, além da coleta e da análise de documentos, como o Projeto Político-Pedagógico da Creche/Pré-Escola.

A dimensão brinçalhona no contexto educativo

Frequentemente a brincadeira é posta à margem das interações dos/as adultos/as com as crianças, não considerada uma dimensão humana (BORBA, 2014), inclusive no cotidiano de instituições educativas. Apesar de a brincadeira ser eixo do currículo na Educação Infantil (BRASIL, 1996 e 2009) e tema cada vez mais presente nas discussões e pesquisas que tratam dessa etapa da Educação Básica, ainda assim muitas vezes não faz parte das relações entre professoras/es, meninas e meninos, ou de um olhar para seu lugar na atuação profissional dos adultos.

Brincar, segundo Huizinga (2001, p. 11), caracteriza-se por ser uma atividade voluntária, livre, uma possibilidade de “evasão da vida real para uma esfera temporária de atividades com orientação própria”, contemplando uma satisfação que reside em sua própria realização, em um intervalo da vida cotidiana. Além disso,

[...] ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida, torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural (HUIZINGA, 2001, p. 12).

Esta, portanto, não é uma atividade exclusivamente infantil, mas compõe uma dimensão humana, em que a iniciativa de quem brinca, seja qual for a idade ou momento de vida, está vinculada à busca pelo prazer e pelo divertimento (BROUGÈRE, 2008). Brougère (1999) discute ainda elementos que fazem parte de jogos infantis e jogos adultos, reafirmando que as características presentes nas atividades lúdicas de ambos continuam as mesmas, embora sejam expressas de maneiras diferentes.

Não tem a ver, então, com voltar no tempo e ser capaz de entregar-se às brincadeiras da mesma maneira como as crianças fazem. Trata-se, em vez disso, de considerar que é possível e importante que ambos/as, adultos/as e crianças, partilhem de uma cultura lúdica (BORBA, 2014; BROUGÈRE, 2008). Trata-se, ainda, de entender que o cotidiano educativo é um lugar privilegiado de encontro entre meninas e meninos de diferentes idades, delas e deles com suas professoras e seus professores, em um cotidiano rico de trocas e interações, em que todas e todos podem aprender juntos, à sua maneira, em meio à brincadeira. São "adultas/os e crianças, constituídos por elementos contrários e complementares, seres múltiplos e complexos, reapropriando-se da própria atividade, da brincadeira, criando e produzindo novos conhecimentos" (PRADO, 1999b, p. 115).

Embora não signifique voltar a ser criança, reconstruir a dimensão brincalhona implica retomar a infância adormecida em cada um de nós, já que:

[...] é ela [a retomada da infância] que torna possível a sensibilidade da construção do sujeito pesquisador, que, para mergulhar no mundo do outro, deve sair em busca de seu interior, de sua subjetividade, fazendo dela sua própria condição, num exercício de ir e vir entre o que é infância, o que seja parte dela e a tentativa de compreendê-la (PRADO, 1999b, p. 116).

Reencontrar a dimensão brincalhona significa, inevitavelmente, romper com a herança histórica do pedagogo que não sabe brincar e dançar, e que, portanto, estaria em direção contrária às nossas matrizes afro-ameríndias brincantes e dançantes (FERREIRA-SANTOS, 2014). O cotidiano educativo, quando permeado por tempos, espaços e relações favorecedoras para a brincadeira, possibilita condições favoráveis para a retomada dessa dimensão humana, no encontro com todo o potencial brincante e dançante das crianças pequenas. Este é o lugar em que a brincadeira pode ser vista como uma das manifestações mais expressivas da corporeidade de crianças e adultas/os, o que reforça a importância de uma reflexão acerca das

experiências vividas diariamente em tais ambientes, as quais marcam os sujeitos presentes de tantas formas: de que maneiras os corpos se encontram e se expressam nessa coletividade?

Um dos desafios da atuação das/os professoras/es da Educação Infantil será, então, o de pensar nos gestos, movimentos e expressões simbólicas das/com as novas gerações nas instituições educativas, mas, além disso, será também o de pensar em como as/os adultas/os professoras/es respondem à chegada do novo. Como os gestos, movimentos e expressões corporais, nas diferentes linguagens pelas quais as crianças expressam-se, inspiram os/as que aqui já estavam a repensarem sua própria corporeidade e as formas de se relacionarem com elas? Como as/os professoras/es planejarão experiências em que esses corpos possam efetivamente encontrar-se, desconstruindo hierarquias e formas de dominação de uns/umas sobre outros/as? É a partir dessas reflexões, sobre estar de corpo inteiro em tais relações, que meninas, meninos, professoras e professores poderão criar um “redimensionamento de seus corpos no mundo” (PRADO, 2015, p. 212).

Reconstruindo a dimensão brincalhona: o encontro com as crianças e suas múltiplas linguagens

Quando se fala em retomar, em recuperar e principalmente em reconstruir – considerando a origem etimológica do termo, que é “criar, junto, de novo” (do latim *re*, “de novo, outra vez”; com, “junto”; e *struere*, “criar, reunir, erguer”) –, podemos entender que se trata de uma busca pela dimensão brincalhona de cada um de nós, considerando-a fundamental para que nos encontremos efetivamente com as crianças pequenas. Não se trata, assim, da busca por algo que está fora, que precisa ser alcançado, mas sim, por aquilo que deixamos de utilizar ao nos tornarmos adultas/os. Trata-se do exercício diário de encontro com todo o potencial transgressor da brincadeira, de vivenciar intensamente experiências lúdicas no cotidiano, considerando a definição de experiências lúdicas apresentada por Richter (2017, p. 13): “abertura ao jogo cultural de significar e produzir

sentidos com outros em uma temporalidade na qual a ludicidade da surpresa e do inesperado possam acontecer e tecer realidades no mundo comum”.

Uma das principais questões levantadas no estudo diz respeito ao lugar dado ao que expressavam as crianças no cotidiano da Creche/Pré-Escola pesquisada. Todas as manifestações - ditas, não ditas e comunicadas por múltiplas linguagens, eram consideradas fontes de pesquisa por parte da equipe docente. Assim, em determinado momento da pesquisa de campo, fez-se necessário documentar, de forma mais direta, como a intensa corporeidade das meninas e meninos pequenos inspiravam a retomada da dimensão brincalhona das/os adultas/os que com ela se encontravam.

Eram tantas e tão diversas explorações, tantas formas de brincar, dançar, cantar, pular, desenhar, escalar, olhar e criar que, principalmente nos momentos em que as crianças tinham tempo e espaço favoráveis para suas criações, era um grande desafio ver, ouvir e compreender efetivamente as muitas formas pelas quais se expressavam e exploravam o mundo de possibilidades de estar naquele lugar e junto com seus pares, que tinham a mesma curiosidade em desvendá-lo. Segundo Leite e Ostetto (2004) há uma

[...] necessidade de trazer uma outra dimensão para a formação de professores/as, uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia (p. 12).

Em sua tese de Doutorado, Richter (2005) também apresenta a dicotomia entre afetivo e cognitivo que se tenta estabelecer na educação da primeira infância, com as tentativas de separação – e oposição – dos dois conceitos, desde a mais tenra idade: “Entre a soberania da razão (cognitivo) e a soberania do sensível (afetivo), a educação na infância vem acontecendo ou por próteses de ‘ensinagens’ (antes aos 7-8 anos, hoje aos 2-3 anos) ou pela naturalização da ‘criança criativa’ apenas por ser criança” (p. 25).

Nas observações de campo, nas análises de pesquisas recentes e nas entrevistas realizadas, ficou clara a importância do olhar atento e da disponibilidade corporal para o que criam e exploram as crianças, seja para a retomada da dimensão brincalhona perdida, seja como uma forma de alfabetizarmos-nos em suas múltiplas linguagens para o planejamento das propostas e tempos educativos nas creches e pré-escolas. No entanto, conforme ressaltou Richter (2005) na citação acima, não se trata de considerar meninos e meninas pequenos/as como naturalmente criativos/as apenas por serem crianças, em uma visão romântica e idealizada, mas de reconhecê-los/as como produtores/as de culturas, como sujeitos culturais, sociais e históricos.

Os/as bebês e as crianças pequenas são “seres linguageiros, ativos e interativos em suas primeiras aprendizagens de convivência no e com o mundo” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 85), e suas manifestações expressivas revelam uma elaboração de conhecimentos e saberes que vai além da linguagem verbal e escrita. “O mais autêntico protagonismo das crianças pequenas pode ser visto como ato performático: dizeres intensos pelo corpo, no corpo, são atos exercidos em cada uma das linguagens da primeira infância” (MACHADO, 2010, p. 131).

É através do corpo performativo que as diferentes linguagens emergem das brincadeiras que as crianças experimentam e interpretam a convivência. A prática social das brincadeiras exige o encontro das linguagens. São as culturas da infância sendo produzidas pelas crianças, em interação com os adultos, que delas participam e são ativados pelos processos vitais de interações e transformações linguageiras (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 93).

Tais formas de manifestação nem sempre são acolhidas e/ou compreendidas, inclusive nas instituições educativas, em que muitas vezes os planejamentos, os espaços e as formas de atuação dos/as profissionais tentam inibi-las, a favor de uma racionalidade e de uma produtividade em que tais expressões não caberiam. Assim, as culturas infantis acabam sendo não somente ignoradas e não consideradas como importantes elementos de observação e

aprendizagem para os/as profissionais adultos/as que convivem com as crianças, mas também, muitas vezes, cerceadas e reprimidas.

Sabemos que as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações que, por vezes, encontra-se enfraquecida no cotidiano infantil devido à ausência de propostas que procurem garantir processos de criação em que questionamentos, a busca criativa por diferentes materiais, o respeito pelo trabalho individual e coletivo, estejam presentes (GOBBI, 2010, p. 1).

Na Creche/Pré-Escola observada, as propostas planejadas a partir das dicas dadas pelas crianças e os vastos momentos e espaços disponíveis para suas brincadeiras possibilitaram-me observar muitas formas de expressão de suas linguagens, considerando o conceito de linguagens citado por Bufalo (1997, p. 70), para quem estas expressam “o imaginário, o lúdico, o artístico, o movimento do corpo, o contato pele-pele, seja entre adultos/as e crianças, seja entre as próprias crianças”, como linguagens próprias de todo ser humano. Foram “experiências de abertura ao outro, de si e do mundo” (RICHTER, 2005, p. 21) em que presenciei momentos de encenação dos corpos, imaginação, devaneio, invenções.

Palomo (2001, p. 12), ao abordar os conceitos de linguagem e linguagens a partir do ponto de vista da Linguística, ressalta que “todo ato de linguagem é um ato criador, com função significativa e possibilidade de comunicação. Linguagem é criação e não somente emprego de significados”. Não se trata, portanto, somente de uma ação que comunica, mas de uma, ou várias, ações significativamente criadoras, as quais que as crianças, com suas formas inventivas e curiosas de estar no mundo, amplamente exploram, sobretudo com seus corpos. As linguagens do corpo, dessa forma, sendo não verbais e altamente criativas, mobilizam outros modos de comunicação, expressão, relação e, principalmente, criação.

Ainda segundo Palomo:

Os estudos sobre a linguagem, que vão desde as sociedades ditas primitivas até a atualidade – e continuarão enquanto existir o homem e, é claro, a sociedade, - sempre priorizaram a linguagem verbal, com certeza, porque o uso da palavra implica uma atividade propriamente humana. Entretanto, o termo linguagem associado ao não verbal também reclama a presença do homem: que outro ser tem gestos significativos, pinta, fotografa, faz cinema? Compreende-se, assim, que o homem e a linguagem se relacionam de forma a não se conceberem um sem o outro (2001, p. 11).

Se as linguagens não verbais reclamam a presença do ser humano, como aponta a autora, e se as crianças pequenas são languageiras (RICHTER, 2005), vivenciam e criam experiências com diversas linguagens antes mesmo de saberem falar, por que não (re)aprender com elas em seus modos de ver e compreender o mundo, valorizando suas culturas infantis e as manifestações expressivas que fazem parte delas? Como ressalta Benjamin (1984, p. 78), “cada ato ou gesto infantil torna-se um sinal, não do inconsciente, mas um sinal de um mundo em que a criança vive e comanda. No jogo cênico a sua infância realiza-se e durante a representação as crianças instruem e educam os educadores”.

Observá-las enquanto brincam e, ao mesmo tempo, encenam, dançam, desenham, cantam e inventam, além de disponibilizarmos para estar junto a elas, consiste em uma forma de nos educar; mais do que isso, de (re)educar nossos corpos para o exercício de múltiplas linguagens, tantas vezes esquecidas em benefício de uma linguagem verbal ou escrita, de um comportamento racional e produtivo, como se tais características tivessem que se opor ao lúdico, à imaginação, ao devaneio, à brincadeira e às manifestações artísticas.

Quando estive em campo com as crianças, fui percebendo que elas me mobilizavam para novas formas de olhar, ouvir e compreender os acontecimentos da Creche/Pré-Escola, com seus convites sem palavras e suas aproximações inesperadas. Em diversos momentos, vi o conceito de múltiplas linguagens materializando-se à minha frente, como quando algumas meninas bem pequenas pintavam, com escovas de dentes e aquarela, sobre

um grande suporte branco colocado em uma mesa coletiva, montada no momento de chegada.

Sentei-me bem perto, ao lado da mesa. Havia um silêncio que só se quebrou quando uma menina, que devia ter por volta de 2 anos de idade, batucou com certo ritmo a escova na mesa e trocou olhares com a menina à sua frente, que parecia um pouco mais velha. Esta fez as mesmas batucadas, mas, em seguida, fechou e abriu a paleta de tintas, produzindo outro som, ainda no mesmo ritmo. A primeira recomeçou e logo as duas estavam pintando e tocando com seus instrumentos criados, trocando olhares e sorrisos pela descoberta.

As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação de campos de confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 87).

Em outro dia, estava sentada em uma cadeira no canto, observando uma brincadeira que acontecia no pátio, quando Lorena², de 5 anos, que já me conhecia por ser do grupo que eu acompanhava mais de perto, aproximou-se e me puxou delicadamente pela mão, como um convite para que eu me levantasse. Aceitei o convite e a segui para onde estava uma professora, que lançava bolhas de sabão gigantes para um grupo de crianças. Estavam todas animadas com a brincadeira, e Lorena me explicou o que eu devia fazer: “Você tem que esticar bem, bem alto o braço assim, olha [mostrando com seu corpo]. E aí você vai atrás dela [da bolha] e pega com muito cuidado”. Logo que terminou a explicação, correu para alcançar sua bolha, seguindo o movimento das muitas bolhas lançadas, como se dançasse. Antes que eu me aproximasse para tentar pegar uma, voltou ao meu encontro para trazer uma bem grande que tinha conseguido,

² Todos os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

assoprando lentamente e com muita paciência para que a bolha deslizesse até meu braço.

Quando já estava comigo, ela aproximou-se para olhar de perto, ficou assim por um tempo e falou: “Tem um arco-íris aqui dentro, sabia? E tem também borboletas coloridas!”. Observei as cores refletidas e, quando a bolha estourou, fui em busca da minha, acompanhada pelo olhar atento de Lorena.

A poética da dança de Lorena e de suas formas de enxergar e descobrir o mundo, que ficaram tão claras para mim quando notei o arco-íris e as borboletas a partir de seu olhar, mostram o quanto as crianças nos ensinam sobre a forma como observam e pensam as coisas, caso nos disponibilizemos a ver e ouvir. Ela me mostrou novas cores e formas de movimentar meu corpo. “As crianças, em suas falas e rabiscos, em traçados e danças, mostrarão e nos permitirão descobrir coisas pouco ou nada vistas ou compreendidas por adultos/as” (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 36).

Assim como a equipe docente da Creche/Pré-Escola pesquisada amplamente refere-se às dicas dadas pelas crianças para a construção de seus planejamentos e para suas ponderações sobre o cotidiano com elas, Xavier (2007, p. 56) propõe uma reflexão acerca da leitura atenta dos gestos e movimentos corporais dos/as pequenos/as, os quais se revelam como importantes “pistas de sua história pessoal e sua cultura”. Ao pesquisar a dança como linguagem artística do corpo em movimento, a autora ressalta que as crianças “podem, sim, compreender seu corpo e sua movimentação de uma forma criativa e, ao mesmo tempo, criar e compor sua dança. Esse é o movimento do processo de aprendizagem, da criação do repertório de movimento, uma espiral sem fim” (XAVIER, 2007, p. 56).

A música e a dança estavam presentes em todos os dias na Creche/Pré-Escola, principalmente entre as crianças e por iniciativa delas. Além dos vários objetos que inusitadamente viravam instrumentos, muitas vezes presenciei as crianças com instrumentos de verdade, como tambores e pandeiros, tocando, cantarolando e demonstrando prazer pelas músicas e brincadeiras

que surgiam a partir delas, como numa diáloguê, definida por Huizinga (2001, p. 181) como um fim último, uma perfeição próxima do gozo da música.

As diferentes formas de expressão e linguagem estavam todas presentes ao mesmo tempo e em diferentes momentos, com iniciativas repentinas de desenho durante uma brincadeira, fosse com os cadernos de desenhos ou com giz e gravetos no chão; nas brincadeiras inventadas, regras compartilhadas e ensinadas; nas já citadas situações de dança e música; nas encenações, com as fantasias e os personagens criados a cada brincadeira; e até mesmo nas apresentações montadas pelas próprias crianças umas para as outras.

A organização dos espaços e as formas dos/as adultos/as relacionarem-se com tantas ideias e tantos acontecimentos em ebulição mostraram-se fundamentais para que as crianças se sentissem acolhidas e encorajadas a explorar o entorno à sua maneira. Observei muitas situações em que as iniciativas das meninas e dos meninos partiam de uma ideia de um/a professor/a, como quando um espaço era preparado com pneus e caixas que inspiravam certos movimentos e brincadeiras; quando, em um ambiente, tocava uma música que instigava muitos/as a começarem uma dança; ou em propostas planejadas de explorações científicas ou artísticas, em que as investigações e os questionamentos aconteciam a todo vapor.

Tal parceria, no entanto, não é uma tarefa fácil. Como afirma Ostetto (2007, p. 202), “dirigir o olhar para a criança real e concreta a sua frente é difícil para o/a professor/a, acostumado/a que está a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais de Psicologia e Pedagogia”, além das concepções de infância amplamente divulgadas pela mídia. “A opção pedagógica de ofertar uma experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade de favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 93), em busca de uma Pedagogia que respeite o direito de os/as pequenos/as viverem essa infância plena, requer tempo, formação, disposição e pesquisa, além de inúmeras desconstruções

sobre o que sabemos a respeito da infância. Prado (2015, p. 208) destaca a importância da construção de um coletivo educativo construído por crianças e professoras/es que negue a “simplificação das capacidades, a imobilidade, a cópia, a limitação de materialidades disponíveis e a contenção de gestos e movimentos de ambas”, e que siga “na busca pelo reconhecimento da dimensão profunda da arte, sua problematização, vivência, corporeidade e relação formativa complexa”.

Considerações finais

Partindo dos elementos discutidos no estudo sobre a brincadeira como lugar de produção cultural significativa, além de eixo fundamental de uma Pedagogia que respeite o direito das crianças de vivenciarem plenamente suas infâncias, espera-se que as ações das/os professoras/es com quem elas se encontram estejam baseadas nas relações estabelecidas nos momentos em que acontecem: as brincadeiras, as expressões de diversas linguagens, os sentimentos, os movimentos e as criações corporais. Para tanto, torna-se fundamental uma reflexão sobre a dimensão brincalhona do ser, como dimensão humana e não só infantil, oposta aos ideais de seriedade e produtividade do capitalismo.

Com sua corporeidade intensa e suas múltiplas formas de explorar e descobrir o mundo que as cerca, as crianças podem ser nosso referencial na retomada dessa dimensão brincalhona, principal requisito dessa profissão, em construção, de professora e professor de crianças pequenas. Reconstruí-la, no sentido literal da palavra, significa criar junto, de novo, em parceria com as meninas e os meninos com quem convivemos, o ser brincante que vive em nós, através do olhar, da escuta e da disponibilidade corporal para estar com elas.

Uma formação inicial e continuada que considere as especificidades dessa infância que buscamos desvendar, que contemple as múltiplas linguagens e as experiências de “corpo inteiro”, que promova reflexões sobre o que significa ser professora

e professor de crianças pequenas e que valorize a brincadeira e a arte como elementos fundamentais para a Pedagogia da Infância será fundamental para romper com a lógica de formação de uma vida inteira, pautada na seriedade, na imobilidade e na racionalidade.

Referências

ANSELMO, Viviane Soares. **Educação infantil, dimensão brincahona, gênero e profissão docente: o que professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?** Dissertação de Mestrado, FEUSP, São Paulo, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, Angela. **Brincar é coisa de criança, e de adulto também!** *In:* BORBA, Angela (org.). **Educação Infantil: participação, autoria e aprendizagem.** São Paulo: Editora do Brasil, 2014. p. 41-72.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília/DF: MEC/SEF, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. Some elements relating to children's play and adult simulation/gaming. **Simulation & Gaming**, EUA, v. 30, n. 2, p. 134-146, 1999.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In:* KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 19-32.

BUFALO, Joseane P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1997. p. 69-81.

FARIA, Ana Lúcia G de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma Pedagogia da Educação Infantil.** Campinas / SP: Editora da UNICAMP, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001. p. 67-97.

FERNANDES, Isabela S. Brincadeira, corpo e movimentos: um estudo sobre a dimensão brincalhona dos professores da Educação Infantil. Relatório (Iniciação Científica) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. O brincar: brincagologia dançante. **IV Fórum – “forinho”**: o Brincar, a Improvisação e a Dança. São Paulo: Instituto Cultural Itaú/Balangandança Cia, 2014. Disponível em: IV “forinho”. Edição 2014 | Balangandança Cia. 24 anos (balangan danca.com.br) <https://drive.google.com/file/d/0By0j5j-QsxbkMkNKcmFvUVYxRG8/edit?resourcekey=0-8zQJ8F_GAPjdG_mvpnH_rg> . Acesso em: 18 fev 2022.

GHEDINI, Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas (FCC), 1994. p. 189-209.

GOBBI, Marcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. Brasília/DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jul. 2016.

GOBBI, Márcia Ap.; PINAZZA, Mônica A. Infância e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia. *In*: GOBBI, Márcia Ap.; PINAZZA, Mônica A. (org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 21-44.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LARROSA, Jorge B. O enigma da infância: ou o que vai do possível ao verdadeiro. *In*: **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre/RS: Contrabando, 1998. p. 229-246.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. Formação de professores: o convite da arte. *In*: OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel (org.). **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas/SP: Papyrus, 2004. p. 11-24.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Marina M. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, n. 35, v. 2, p. 115-137, 2010.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 10, n. 1 (28), p. 75-98, 1999.

MARCELLINO, Nelson C. **Pedagogia da animação**. Campinas/SP: Papyrus, 1990.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. *In*: GOBBI, Márcia Ap.; PINAZZA, Mônica A. (org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 45-72.

OSTETTO, Luciana E. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. **Pro-Posições**, FE-UNICAMP, Campinas/SP, v. 18, n. 3, (54), p. 195-210, set./dez. 2007.

PALOMO, Sandra Maria S. **Linguagem e linguagens**. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 9-15, dez. 2001.

PRADO, Patrícia D. Dar voz e ouvidos às crianças pequenininhas: a dimensão brincalhona em cena. **Cadernos de Educação de Infância**, Lisboa/PT, n. 49, p. 39-40, jan./mar. 1999a.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 10, n. 1 (28), p. 110-118, 1999b.

PRADO, Patrícia D. et al. Pesquisa e primeira infância: linguagens e culturas infantis. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras, 1., 2012, Campinas/SP. **Anais [...]** Campinas/SP: UNICAMP, 2012.

PRADO, Patrícia D. Por uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros. *In*: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena C. (org.). **Reflexões e práticas na formação continuada de**

professores da Educação Infantil. São Luís/MA: EdUFMA, 2015. p. 205-219.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, FEUSP, v.46, 2020. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/169852/160733>. Acesso em: 03 set. 2021.

RICHTER, Sandra R. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2005.

RICHTER, Sandra R. Jogar e brincar, potência do inútil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre/RS, ano XV, n. 50, p. 12-16, jan./mar. 2017.

RICHTER, Sandra R.; BARBOSA, Maria Carmen S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria/RS, v. 35, p. 85-95, 2010.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.** 9. ed. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1998. p. 77-87.

XAVIER, Uxa. Que dança é essa? In: LENGOS, Geórgia (org.). **Põe o dedo aqui:** Reflexões sobre dança contemporânea para crianças. São Paulo: Terceira Margem, 2007. p. 54-65.



Foto produzida pelas crianças na escola da infância em 2018 com a Prof^a
Ana Cristina Baladelli Silva.

5.

Brincadeira, espontaneidade e liberdade

Suzana Marcolino

A bicicleta.
A bicicleta é sempre feliz?
sim porque a bicicleta é completa
a bicicleta não quer ser um carro,
não quer ser um helicóptero.
a bicicleta quer ser exatamente o que ela é: duas
rodas e nenhuma asa.
a bicicleta não quer ter uma garagem só para ela
poucas coisas têm tanta elegância e graça.
a bicicleta é quase uma Garça, leve e magra
tão simples e ao mesmo tempo tão aristocrática.
É quase um Pombo, quase um Canário.
Existem coisas que não sendo bicicleta
é como se fossem!
Repare o que não é bicicleta mais tem da bicicleta a
qualidade:
copo d'água é bicicleta
limonada é bicicleta,
pão com manteiga é bicicleta,
arroz com feijão é bicicleta,
um ramo de salsa é bicicleta,
pedra de Rio é bicicleta,
camisa branca é bicicleta,
andar descalço é bicicleta,
rosas não são bicicletas,
rosas são outras coisas
conchas na praia
são pura bicicleta
andar de mãos dadas,
escrever poemas
ver cair a chuva (FERRAZ, 2009, p. 15).

Eu gosto muito dessa ideia de a bicicleta ser completa e não querer ser outra coisa. Quando leio esse poema, sinto que a completude traz uma sensação de felicidade e bem-estar, que, para mim, é como pé no chão na terra molhada, sentindo o cheiro do barro.

O poema também me deixa com pulgas atrás da orelha: por que rosas não são bicicletas? Por que têm espinhos? Por que têm um cheirinho meio enjoado? Não sei por que rosas não são bicicletas, mas pensei muito sobre isso.

Quero comparar a brincadeira com a bicicleta: ela também é completa! Sendo assim, não precisa ter objetivos, ser didatizada (ou seja, não é necessário que os adultos queiram ensinar regras morais, conteúdos científicos ou ações do cotidiano, como tomar banho ou amarrar o sapato) para que seja boa (completa) para a criança. Nós, adultos, precisamos pensar muito sobre isso.

Quando os adultos intervêm na brincadeira dessa forma, ela deixa de ser o que é, transforma-se em outra coisa, o que Elkonin (1987) chama de atividade dirigida para um fim. Há muitas definições sobre a brincadeira e, de certa forma, todas concordam que ela não é uma atividade da qual se obtém um produto: brincadeira é processo. E ela também é importante pelos processos que movimenta na criança, como criar uma situação imaginária e um cenário, definir e discutir personagens, transformar o significado dos objetos.

Vou apresentar duas cenas para que possamos aprofundar esta conversa. A primeira me foi apresentada em uma entrevista que fiz com Suely Amaral Mello (MARCOLINO; MELLO, 2021) sobre as múltiplas linguagens de bebês e crianças. Ela me contou:

Foi simbólico conhecer, anos depois, uma sequência de fotografias de um registro em uma escola da infância de Reggio Emilia, em que uma criança de uns oito meses expressava sua capacidade de elaborar teorias explicativas sobre as coisas. Enquanto olhava as páginas de uma revista ao lado da educadora, a criança se detém em uma página com muitos relógios. Com o olhar e um movimento de sobrancelha, ela faz uma pergunta para a educadora. A educadora mostra seu próprio relógio de pulso e o leva ao ouvido da criança, para que ouça o tic-tac (houve um tempo em que os

relógios, ao funcionar, faziam tic-tac!). Ato contínuo, a criança coloca ouvido na revista expressando sua hipótese: “estes também devem fazer tic-tac”. (MARCOLINO; MELLO, 2021, p. 182-183).

Mello analisa a cena assim:

Importante destacar que, quando falo em elaboração de teorias pelos bebês, falo como metáfora. Essas explicações não necessariamente correspondem ao real e não é isso que importa nesse caso. O que importa é que, com essas relações, mais tarde expressas verbalmente, as crianças manifestam o exercício de seu pensamento, o levantamento de hipóteses com que procuram explicar os fenômenos. (MARCOLINO; MELLO, 2021, p. 183).

O que quero pontuar com essa cena é que as ações e as atitudes dos bebês movimentam uma série de processos. Na cena acima, a percepção, o movimento e o pensamento do bebê estão atuando. Também podemos conjecturar que há uma dimensão emocional que se manifesta na comunicação do bebê com a educadora, que se dá através dos gestos, do olhar, da percepção mútua. Então, essa ação do bebê é completa, porque envolve todo o seu corpo, os seus pensamentos e as suas emoções.

Agora vou apresentar outras duas cenas de brincadeira.

1. Esta primeira observei durante uma pesquisa que estou realizando sobre a cultura de educar, cuidar e brincar nas comunidades da pesca em Alagoas. Eu estava participando de uma reunião com mulheres pescadoras, e elas haviam trazido seus filhos e filhas. Eram oito crianças, a maioria meninas, de diferentes idades, sendo que a mais nova tinha por volta de dois anos, e a mais velha, oito. As crianças brincaram o tempo todo, sem solicitar às mães. Havia também certas ações de cuidado das maiores com as menores, como pegar na mão para andar ou ajudar a pular de um banco. Uma menina maior trançava o cabelo da menor, talvez como a mãe ou uma cabelereira.

2. Em uma festa de família, observei a brincadeira de três crianças, uma de sete anos, outra de três e outra de quatro. Elas acharam uma caixa de papelão grande, capaz de acomodá-las sentadas. Uma delas disse: “Será o nosso carro!”. As crianças

resolveram, então, transformar a caixa em um veículo de polícia, fazendo desenhos do lado externo para representar o emblema da polícia. Também desenharam em folhas de papel em branco e colaram na parte externa. Na parte interna, colaram objetos como giz de cera, uma concha de praia e uma tampa de garrafa, que seriam “as alavancas do carro”. Um adulto quis desenhar o volante e o fez. A criança de quatro anos protestou: “Você estragou!”. Resolveram o problema colando, por cima do desenho do adulto, o desenho delas. As crianças passaram horas confeccionando o carro. Depois, passaram a brincar entrando nele. Logo surgiram mais ideias e a brincadeira se ampliou: fizeram um chapéu de polícia, criaram multas com papéis etc. Nos outros dois dias, ainda brincaram com o carro, depois o guardaram junto com os demais brinquedos.

Em muitos espaços, crianças de diferentes idades brincam juntas, decidem a temática da brincadeira, utilizam brinquedos e objetos substitutos (materiais com os quais operam mudança de significados, como o caso de transformar uma caixa em um carro), e constroem o cenário da brincadeira (uma casa com lençóis ou com pedaços de tábua, ou mesmo um carro, como na última cena) ou o imaginam.

Há um trabalho intenso da criança quando brinca no sentido que há muitos processos em movimento, e todos eles são unidos ou articulados pela imaginação.

Quero dar um exemplo disso. Na minha pesquisa de doutorado (MARCOLINO, 2013), observei a brincadeira de crianças de dois até cinco anos em uma turma na qual a professora era membro do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM).

Observei as crianças brincando de “bruxa má”. A brincadeira consistia no seguinte: uma das crianças era a bruxa que atacava sorrateiramente as demais, escondendo-se e surpreendendo as outras, agarrando-as e levando-as para sua casa. O susto e o medo de serem pegas eram vivenciados com muita força, e, se não fossem os risos no meio das expressões de medo, a impressão seria de que um terror real havia tomado conta das crianças. Porém, as emoções

eram *imaginativas*, ou seja, as crianças sentiam medo, mas via imaginação. Então, era como se fosse... um medo divertido!

Eu queria usar as palavras de ave para escrever.
onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação.
ali a gente brincava de brincar com as palavras
tipo assim: hoje eu vi uma Formiga ajoelhada na pedra!
a mãe que ouviu a brincadeira falou: Já vem você com suas visões
por que formigas nem tem joelhos de ajoelhar e nem há pedras de sacristia
por aqui.
Isso é traquinagem da sua imaginação.
O menino tinha no olhar um silêncio de chão
E na sua voz uma candura de Fontes.
O pai achava que a gente queria desver o mundo para encontrar nas
palavras novas coisas de ver assim:
Eu vi a manhã pousada sobre as margens do Rio do mesmo modo que uma
garça aberta na solidão de uma Pedra.
Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras.
Assim Bernardo emendou uma nova criação: eu hoje vi um sapo com um
olhar de árvore.
Então era preciso desver o mundo para sair daquele lugar imensamente
sem lado.
A gente queria encontrar imagens de aves abençoadas pela inocência.
O que a gente aprendia naquele lugar era só ignorâncias para a gente bem
entender a voz das águas e dos caracóis.
A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal
das ideias.
Porque a gente também sabia que só os absurdos enriqueciam a poesia.
(BARROS, 2009, p. 13-14).

Tratamos da emoção na brincadeira. Vamos falar um pouco sobre o pensamento imaginativo?

Acho que os poemas de Manoel de Barros ilustram muito bem o que é um pensamento imaginativo: é o que cria e junta coisas.

Na brincadeira, as crianças estão o tempo todo fazendo esse movimento, que é fundamental na imaginação e que se relaciona com o pensamento, no sentido de que estabelece conexões e muitas vezes dá repostas aos problemas colocados por elas. Percebe-se que, no poema, o lugar onde as crianças moram é “imensamente e sem

nomeação”, então os meninos, brincando com as palavras, nomeiam os acontecimentos, perturbando os sentidos normais das ideias.

Falamos das emoções e do pensamento, mas podemos falar também do movimento — as crianças fazem o movimento de dirigir o carro — e da percepção — os objetos não são mais aquilo que o olho vê, mas o que a imaginação manda. Então, a brincadeira movimenta a criança por inteira. Ela é completa, dentro ou fora da escola da infância.

Voltando para o poema da bicicleta (ela é massa por ser exatamente o que é!), a brincadeira, para se realizar, não precisa de brinquedos caros e coloridos, que piscam, acendem e falam. Ela só precisa de tempo, espaço e alguns objetos... E, se não tiverem objetos, as crianças, principalmente as maiores, vão poder criá-los na imaginação: com o corpo, farão gestos e movimentos que os imitam, como fechar a mão e fazer de conta que é um copo, ou abri-la para ser o prato; o garfo pode ser representado com a ação de levar a mão até a boca.

Eu só faço travessuras com as palavras.
Não sei nem pular quanto mais obstáculos
(BARROS, 2009, p. 33).

Agora que chegamos a esse ponto da nossa conversa, vou trocar a palavra *completa* por outra de significado próximo — mas mais completa! Esse novo termo transmite a ideia daquilo que é completo por não sofrer nenhuma redução. A palavra é *integral*.

A brincadeira é integral. A criança, desde bebê, é um ser humano integral. A brincadeira é a atividade integral da criança desde bebê, que é um ser humano integral. A Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança.

Contudo, para a brincadeira ser de fato uma atividade integral, nós, adultos, precisamos deixar que as crianças brinquem entres elas, de modo que possam ser espontâneas e tenham liberdade para criar.

Não quero dizer que o adulto não pode brincar com as elas; acho até bem importante que as docentes façam isso. Mas é preciso

ter em mente que, quando vamos entrar na brincadeira, precisamos realizar o exercício de deixar que a imaginação tome conta, que ela nos guie. Isso, para nós, adultos, já colonizados pelo pensamento conceitual, às vezes é difícil, então temos de encarar como um exercício! O exercício de imaginar.

Agora, quero conversar um pouco sobre espontaneidade infantil usando a ideia de Vigotski (1996). A espontaneidade infantil significa que a criança se manifesta “por fora” tal como é “por dentro”. O episódio da brincadeira da “bruxa má” nos diz algo sobre a espontaneidade infantil de Vigostki (1996). Sentir medo desperta a curiosidade, e é preciso vivenciá-lo, tomar conta dele. A brincadeira é uma possibilidade de vivenciar esse sentimento.

Vamos para outra situação. Observei que, enquanto a professora trabalhava com a turma no projeto “De onde vêm os bebês?”, nas brincadeiras nas quais as crianças interpretavam relações familiares, as mães caracterizavam-se como gestantes. Em um episódio, um bebê nasceu. A gravidez e o parto surgiram na brincadeira porque são questões que as crianças estavam conhecendo.

Assim, pensar a brincadeira tomando a ideia de espontaneidade infantil significa que tudo que atrai a criança, que ela conhece, que experimenta, que quer conhecer mais, que sente, que quer sentir mais se manifesta na brincadeira.

Desse modo, o adulto precisa se lançar a compreender os temas da brincadeira e os papéis interpretados como oriundos das necessidades da criança de conhecer e sentir as coisas do mundo. E nós, adultos, temos de ter claro que sentir e conhecer as coisas do mundo por meio da brincadeira são direitos que a criança tem.

Isso exige a escuta atenta, no sentido de observar, ouvir, conhecer a vida das crianças, seus contextos e suas curiosidades. A escuta deve, então, ser acolhida como um elemento do saber fazer docente na Educação Infantil para entender a brincadeira, diluindo-se atitudes proibitivas e as intenções de direcionar do que as crianças brincam e como brincam, que promovem uma brincadeira *adultizada*.

Agora, vamos falar um pouco sobre brincadeira e liberdade. Para Vigotski (2012), a imaginação da criança não é mais rica do que a do adulto, mas ela tem mais liberdade para criar, acredita mais nos frutos de sua criação e envolve-se mais emocionalmente.

Na cena na qual as crianças fazem da caixa de papelão um carro, elas criaram livremente o automóvel, sem se preocupar com a similaridade em relação à realidade, porque o que importava mesmo era o fato de a caixa possibilitar que elas realizassem ações bem parecidas como estar num carro e dirigi-lo. Assim, uma caixa de papelão pode ser um espetacular objeto para brincar, tanto que foi guardado com os outros brinquedos, proibido de ser jogada fora.

As situações de brincadeira na escola da infância não podem limitar a liberdade de criar. Por isso, é importante extrapolar a ideia de cenários únicos, fixos e de disponibilizar apenas brinquedos industrializados.

E os espaços? Muitos podem ser ocupados pelas brincadeiras; basta permitir que as crianças possam visitá-los. Pode brincar no corredor? Por que não? Pode brincar na escada? Por que não? E debaixo das mesas do refeitório? Pode também.

Respeitar a liberdade de criar na brincadeira significa respeito às produções das crianças: não cabe ao adulto intervir nos objetos e nos cenários construídos por elas no sentido de torná-los mais verossímeis, bonitos ou adequados. Ao adulto cabe observar o que as crianças utilizam para a construção do objeto, refletir e decidir sobre quais podem ser apresentados para as crianças criarem, atender às solicitações delas quando precisam de ajuda com os materiais, oferecer sugestões quando for solicitado.

Por fim, gostaria de mencionar que a brincadeira com liberdade é emancipatória da criança, porque permite o desenvolvimento da imaginação em seu máximo, fazendo com que ela mantenha uma postura criativa, curiosa, questionadora sobre o mundo e as relações sociais.

Para Florestan Fernandes (2004), na brincadeira emergem elementos do contexto social em que as crianças vivem; ela é um processo dos grupos infantis de meninas e meninos nos quais são

apreendidos usos e costumes do grupo social dos adultos. Porém, sendo esse processo mediado pela imaginação, as crianças podem então mesclar os usos e costumes dos adultos com outros novos de seu tempo e de seus coetâneos; as crianças são as mais capazes de imprimir novas nuances às relações sociais (MARCOLINO; SILVA, 2021).

Para concluir, penso que ter a ideia da espontaneidade infantil e a liberdade de imaginar como princípios para a brincadeira na escola da infância e entender o quanto isso é emancipatório contribui para romper com formas *adultizadas* de brincar, possibilitando que a escola se constitua de fato como um lugar de manifestação da infância com crianças e bebês completos, porque brincam com liberdade!

Para me despedir, deixo vocês com mais um poema.

Relógio

A mesma maquininha que me diz
A hora que você vem – muito bem! –
Me diz a hora que você vai embora –
Que droga! (FERRAZ, 2009. p. 103).

Referências

- BARROS, M. **Menino do mato**. Afalguara: Rio de Janeiro, 2009.
- ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego en la edad escolar. *In*: SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987. p. 83-102.
- FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 229–250, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: ago. 2021.
- FERRAZ, E. **Bicho de sete cabeças e outros seres fantásticos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.
- MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica da brincadeira na educação infantil para o desenvolvimento pedagógico da**

brincadeira de papéis sociais. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2013.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A. As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo. **Em aberto** [on-line], v. 34, n. 110, 2021. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/492>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MARCOLINO, S.; SILVA, M. W. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na Educação Infantil: brincar, planejar, participar. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** Madrid: Visor, 1996. v. 4.

VYGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte em la infancia.** Madrid: Ediciones Akal, 2012.



Foto produzida pelas crianças na escola da infância em 2021 com a Prof^a
Ana Cristina Baladelli Silva.

6.

Nas trilhas das relações entre o jogo, o brincar e educação

Lila Cristina Guimarães Vanzella

Em uma rápida consulta realizada em 25 de setembro de 2021 na plataforma de busca online google apenas em língua portuguesa, selecionando as palavras "por que oferecer jogos e brinquedos para as crianças", foram oferecidos em apenas setenta e seis segundos 57.300.000 documentos dos mais diversos gêneros sobre o tema. Considerando que um dos principais critérios utilizado pela plataforma para ordenar as matérias é o anúncio patrocinado, chamou-me a atenção que dos vinte primeiros links, treze eram de lojas especializadas em brinquedos educativos ou grandes lojas. Um outro dado é que os links davam acesso a blogs que traziam matérias para pais e educadores sobre a importância dos jogos e brinquedos para a infância, coerentes com as palavras-chaves lançadas na plataforma de busca. Ao lançarmos as palavras "pandemia, infância, jogos e brincar", em quarenta e cinco segundos são apresentados 380.000 links de documentos de diferentes fontes, sendo que os 20 primeiros são de instituições: de pesquisa, ligadas à defesa da infância, a escolas e órgãos de empresa.

Um breve olhar para essas informações, conduziu minhas reflexões para os diversos significados do brincar, das brincadeiras e dos jogos na atual sociedade: Como foram se constituindo, construindo os conceitos de jogos e brinquedos educativos ao longo da história da educação? Como interesses e interessados pela infância se organizam em torno do brincar e do seu potencial para essa etapa da vida humana? Quem são as vozes que falam pela infância?

Neste capítulo, pretendo dialogar com autores da história do jogo, do brincar e da educação, com o objetivo de delinear a

compreensão de jogo, do brinquedo, da brincadeira; identificar a presença desses na história e mapear algumas relações entre infância, brincar, jogo, cultura e educação.

Conceituando: Jogo e Brinquedo

Kishimoto (2003a, p. 16), contemplando toda a multiplicidade de experiências ou *manifestações concretas* que envolvem o jogo, discute a variedade de fenômenos que são assim denominados e a dificuldade de defini-lo. Sintetiza as semelhanças da família “jogo” construída por Wittgenstein (1975) e as reflexões de outros autores.

Em síntese, excetuando os jogos dos animais que apresentam peculiaridades que não foram analisadas, os autores assinalam pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos: liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o “não-sério” ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço. São tais características que permitem identificar os fenômenos que pertencem à grande família dos jogos (KISHIMOTO, 2003a, p. 7).

Brougère (2001, p. 12), em *Brinquedo e Cultura*, diferencia jogo e brinquedo.

Aquilo que é chamado de jogos (jogos de sociedade, de construção, de habilidades, jogos eletrônicos ou de vídeo...) pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo: trata-se de regras para um jogo de sociedade ou do princípio de construção (encaixe, montagem) para as peças de construção. Mesmo que para esses objetos a imagem seja essencial, e ela o é cada vez mais, a função justifica o objeto na sua própria existência, como suporte de um jogo potencial.

[...] O jogo (...) pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária.

O brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa, trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança

manipula livremente, sem estar condicionada às regras ou princípios de utilização de outra natureza.

Uma outra diferença entre o jogo e o brinquedo. O brinquedo é um objeto infantil, e falar em brinquedo para um adulto torna-se sempre um motivo de zombaria, de ligação com a infância. O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária.

O jogo, diferindo do brinquedo, segundo Kishimoto (1994, p. 108), de modo explícito ou implícito, exige do jogador certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

Dar-se-á preferência ao emprego do termo jogo, quando se referir a uma descrição de uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material como no xadrez, trilha e dominó. Os brinquedos podem ser utilizados de diferentes maneiras pela própria criança, mas jogos como o xadrez (tabuleiros, peças) trazem regras estruturadas externas que definem a situação lúdica (KISHIMOTO, 2003a, p. 7).

O Jogo e o Brinquedo Educativos na História

Kishimoto (1992), Brougère (2003), Rabecq-Maillard (1969) e Mehl (1990) alertam para certa negligência no registro da história e evolução desses delicados objetos pelos historiadores e educadores contemporâneos. Desde o século XV, há jogos educativos e, em especial, jogos em tabuleiros, nascidos do imaginário popular e impressos sobre papel, material frágil e perecível. Jogaram-se, queimaram-se inúmeras imagens produzidas por ateliês artesanais que, do século XV ao fim do XIX, fizeram centenas de milhares de jogos alfabéticos, de jogos do ganso de pretensões múltiplas que ensinavam tão bem as regras da civilidade pueril e honesta, como a história universal ou a arte das fortificações.

Platão, na Antiguidade, aponta a importância do brincar como uma forma de fazer a criança amar o que deve torná-la completa. O jogo, para Platão, possibilita que a educação cumpra a sua finalidade

essencial, que é a formação de cidadãos adaptados às necessidades da cidade, preparando a criança para suas ocupações futuras.

Platão, em *A República*, Livro VII, considera o educador o responsável por criar as condições para que isso ocorra, não usando a violência com as crianças, mas instruindo-as, brincando, em todas as ciências, cujo estudo será necessário: “[...] Nada de violências, pois, meu amigo, nas lições que deres. Ao contrário, que os meninos aprendam brincando, para que melhor possam apreciar o talento de cada um” (PLATÃO, 2001, p. 293).

Aristóteles alerta que não se deve propor à criança nenhum estudo, nem trabalhos constrangedores, para não afetar seu crescimento, mas dar-lhe liberdade de movimento por meio de atividades variadas e notadamente pelo jogo. Os jogos devem preparar os jovens para suas ocupações futuras, por isso, é importante que sejam imitações dessas atividades.

Para Rabecq-Maillard (1969), a Roma Antiga estava preocupada com a formação de soldados e cidadãos obedientes e devotos.

Manacorda (1989, p. 101) aponta, em Roma, a preparação, desde a primeira infância, para a milícia,

[...] uma organização sistemática da preparação físico-militar através de jogos e competições parece ter sua origem, a darmos crédito a Virgílio, na primeira antiguidade. Virgílio, imaginando a participação do jovem Júlio e de seus contemporâneos nos jogos que Enéias celebra em Trapani, no primeiro aniversário da morte de Anquises, remonta a antes da fundação da cidade a institucionalização da preparação militar para a primeira idade. E isto parece ser verdade, pois, de fato, o jogo infantil prefigura imediatamente a guerra, conforme o estilo romano: “combinam fugas e batalhas como jogo”, diz Virgílio.

Em Roma, a educação de determinadas crianças no seio da família ocorre entre brinquedos e jogos:

Vários textos descrevem como, sob os cuidados da mãe ou da nutriz, a criança crescia em casa e com os colegas, entre os brinquedos e as primeiras aprendizagens, dos quais ficaram muitos testemunhos escritos e iconográficos. Entre os jogos, por exemplo, Horácio enumera a brincadeira

de construir casinhas, de amarrar ratos a um carrinho, de tirar par ou ímpar, de andar a cavalo em uma cana; Pérsio lembra o jogo das nozes e, até, o parar de brincar como sinal do fim da infância; e sabemos que se brincava de mora, de pião e de aro empurrado por um bastãozinho. Existiam também jogos de reflexão como a dama, o xadrez, os astrágalos e os dados; outros jogos, como a altilena, a cabra-cega, a raia, talvez tenham sido importados da Grécia (MANACORDA, 1989, p. 75).

Segundo Rabecq-Maillard (1969), Quintiliano recomenda que o estudo seja para a criança como um jogo, impedindo que ela se afaste do conhecimento e aplaudindo seu pequeno saber. Recomenda o uso de letras de marfim ou em forma de doces para que a criança tenha prazer em manusear, nomear e saborear.

Manson (2001, p. 53) confirma: “[...] Quintiliano pensa que a aprendizagem será facilitada se os mestres propuserem alfabetos feitos de guloseimas ou de marfim às crianças, de modo a que possam comer as letras ou brincar com elas”.

Embora com preocupações diferentes, os autores mostram a presença de jogos, brinquedos em torno da criança, assim como uma possível aproximação entre o jogo e educação na formação do cidadão romano.

Tais relatos indicam a preocupação com a educação da infância em um contexto muitas vezes marcado por uma relação de violência:

Já conhecemos, conforme vimos, ao falar da Grécia e lemos na literatura latina de Plauto e Terêncio, o uso das punições corporais empregadas pelos pedagogos e pelos mestres contra os seus discípulos, como também as vinganças dos discípulos, que não hesitavam em quebrar-lhes a cabeça (*disrumpere caput*) ou chicotear (*verberare*) seus velhos pedagogos e mestres: tratava-se, afinal, de escravos (MANACORDA, 1989, p. 90).

O Cristianismo introduz no mundo antigo um novo ideal: desenvolver a personalidade humana para conquistar a felicidade em uma vida futura pós-morte, sem se preocupar, em um primeiro momento, com os aspectos pedagógicos.

Manacorda (1989, p. 106-108) indica que, no limiar da Idade Média, em meio à destruição do império romano pelas tribos

bárbaras, sobrevivem “ilhas esporádicas de instrução familiar ou privada. Às invasões violentas do século V sucedem-se períodos de acomodação que permitem renascimentos culturais”. Mas, mesmo antes das invasões, é possível perceber “o conflito entre as duas culturas: a helenístico-romana e a hebraico-cristã”.

Manson (2001, p. 33) comenta que os documentos referentes ao início da Idade Média se calam sobre os jogos e brinquedos: “a partir das invasões bárbaras do século V, os brinquedos deixam completamente de serem evocados. Apenas alguns raros textos, que falam de crianças educadas em instituições religiosas, evocam arcos e jogos de paus, de modo bastante impreciso”.

Com o passar do tempo, já na Alta Idade Média, podem-se observar dois processos paralelos:

O gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã, na sua dupla forma de escola episcopal (do clero secular) nas cidades, e de escola cenobítica (do clero regular) nos campos. Mas, não obstante as exceções, o nível cultural é muito baixo quer entre os bárbaros, quer entre os homens da Igreja, quer entre os representantes do império (MANACORDA, 1989, p. 111).

Nesse contexto, surgem os primeiros testemunhos das “novas iniciativas da educação cristã, ao lado das remanescentes ilhas livres de romanidade clássica” (MANACORDA, 1989, p. 114).

Na Espanha, o Concílio de Toledo, de 527, decide:

As crianças destinadas por vontade dos pais, desde os primeiros anos da infância, à missão do sacerdócio, logo que sejam tonsuradas ou recebidas para exercer os ministérios eclesiásticos, devem ser instruídas pelo proposto na casa da igreja, à presença do bispo (MANACORDA, 1989, p. 116).

É indicada como inovadora a atitude do cristianismo de “abertura desta nova cultura a crianças de classes sociais subalternas, anteriormente segregadas. Estas crianças, estes meninos, atingida a idade de dezoito anos, teriam liberdade de optar entre o matrimônio e o sacerdócio” (MANACORDA, 1989, p. 116). O mesmo autor aponta a vaga referência ao uso e às práticas de jogos e brinquedos na vida

das crianças no século IX. Em *Lembranças de Escola*, Walafriede Strabo, abade de Reichenau, conta a experiência vivida pelo jovem monge em uma escola cenobial:

[...] Eu era totalmente ignorante e fiquei muito maravilhado quando vi os grandes edifícios do convento, nos quais deveria morar daquele momento em diante; mas fiquei muito contente pelo grande número de companheiros de vida e de jogo, que me acolheram amigavelmente [...]. (MANACORDA, 1989, p. 134)

Manson (2001, p. 33-37) indica que só no final do século XII surgem apontamentos sobre o jogo e os brinquedos. A relação entre o brinquedo, o adulto e a criança vão pouco a pouco se explicitando, [...] “à medida que iluminadores e pintores de cavalete se irão revelando mais atentos aos gestos efectuados durante os jogos”. Outra fonte são as biografias de santos, nos séculos XII e XIII, que registram a presença de brinquedos: São Clemente recebe-os de presente de seu pai; no túmulo de São Quintino, local de peregrinação, ocorre comércio de brinquedos; na vida de Santa Isabel narra-se o uso de brinquedos pela santa com a finalidade de agradar às crianças e não as educar.

O jogo, sob todos os aspectos, é objeto de disputas e discórdias. A Igreja medieval condena-o enfaticamente, em particular nas comunidades escolares, classificando-o como uma atividade delituosa, próxima à embriaguez e à prostituição, que se podia tolerar, mas que seria conveniente interditar, antes que ocorressem abusos.

Para Brougère (2003, p. 44),

[...] é às margens do religioso oficial que o jogo parece viver, muito particularmente no centro dos ritos do carnaval, que se situa em relação ao religioso (calendário cristão), mas ao lado dos ritos oficiais. Quer se trate de teatro, de charivari, de jogos competitivos para prover as funções oficiais do carnaval, o jogo tem seu espaço no seio da ritualidade carnavalesca amplamente fundada no fingimento. Nessa festividade, as organizações de jovens têm um papel central de animação, de direção das manifestações. Sua contestação dos indivíduos e da sociedade, que assume freqüentemente a forma de jogos, é, de fato, um reforço de seus valores aos quais aderem assim dinamicamente antes de fundar, por sua vez, uma família: “A maioria dos

jovens aldeões que vão às festas que funciona como válvulas de segurança. Transforma o indivíduo em um ser consciente de sua participação em um grupo, no choque com um grupo estranho". O jogo está no centro da constituição de uma identidade, e nesse sentido ele é um espaço de aprendizagem, apesar de sua aparência de desordem e mesmo de violência.

Para Bakhtin (1996, p. 3), esse é o contexto descrito por Rabelais (2003), em Gargântua e Pantagruel.

As imagens de Rabelais se distinguem por uma espécie de "caráter não-oficial", indestrutível e categórico [...] O mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época. Dentro da sua diversidade, essas formas e manifestações – as festas públicas carnavalescas, os ritos e cultos cômicos especiais, os bufões e tolos, gigantes, anões e monstros, palhaços de diversos estilos e categorias, a literatura paródica, vasta e multiforme, etc. – possuem uma unidade de estilo e constituem partes e parcelas da cultura cômica popular, principalmente da cultura carnavalesca, una e indivisível.

Os gigantes de Rabelais apresentam um retrato da infância no século XVI e da cultura que a envolvia.

Para Manson (2001, p. 60) "no seu modo burlesco, Rabelais é certamente o escritor francês que nos fornece mais informações sobre a ideia que os seiscentistas tinham da infância", descrevendo o desenvolvimento de Gargântua desde o nascimento até a idade adulta, sua rotina, alimentação e os brinquedos que lhe ofereciam:

Dos três aos cinco anos, Gargântua foi nutrido e instruído com toda a disciplina conveniente, por ordem de seus pais, e o seu tempo se passou como dos meninos do país: quer dizer, bebendo, comendo e dormindo; comendo, dormindo e bebendo; dormindo, bebendo e comendo. E para distraí-lo, como todas as crianças do país, fizeram um belo moinhozinho de brinquedo com as asas do moinho de vento de Mirebalais (RABELAIS, 2003, p. 62)

No capítulo XII – Dos Cavalos Factícios de Gargântua do Livro Primeiro, Rabelais apresenta mais um dos brinquedos de Gargântua: o cavalo de pau, que lhe é dado com o objetivo de torná-lo um bom cavaleiro:

Depois, a fim de que ele fosse um bom cavaleiro por toda a vida, fizeram-lhe um belo e grande cavalo de pau, o qual ele fazia correr, saltar, voltar, escoucinar e dançar ao mesmo tempo; ir a passo, a trote, a galope, de furto-passo, com a andadura de um cavalo escocês, com passo de camelo e com passo de burro. E o fazia mudar de pêlo, como fazem os monges com a dalmática, segundo as festas: baio, alazão, castanho, pedrês, ruço, malhado, preto, branco, cor de burro quando foge (RABELAIS, 2003, p. 67).

O capítulo XXII do Livro Primeiro é dedicado aos Jogos de Gargântua:

Depois, ainda pesadamente mastigando uma porção de graças, lavava as mãos com vinho novo, limpava os dentes com um pé de porco e conversava alegremente com a sua gente. Após o quê, estendido o pano verde, traziam-se, ou as cartas ou os dados e os tabuleiros necessários. Então, jogava [...] [...] Depois da ceia, vinham belos evangelhos de madeira, quer dizer, vários tabuleiros; jogava-se, uma, duas, três e tantas vezes quanto fosse preciso para se distraírem, sendo o jogo entremeado de pequenas refeições e contra-refeições. Após o quê, Gargântua dormia sem abrir os olhos, até o dia seguinte às oito horas (RABELAIS, 2003, p. 104 e 108).

Rabelais apresenta uma lista de jogos entre os quais vários jogos de tabuleiro. Bakhtin relata o impacto que a célebre lista produziu nos leitores e tradutores de sua época:

Esta célebre enumeração devia ter grandes repercussões. Fischart, primeiro tradutor alemão, alonga-a ainda, acrescentado trezentos e setenta e dois nomes de jogos de baralho e canções de danças alemãs.

Thomas Urquart faz a mesma coisa com os jogos ingleses. A versão holandesa de Gargântua (1682) por sua vez dá um colorido nacional à lista, mencionando sessenta e três jogos tipicamente neerlandeses. Assim, nos diferentes países, a lista devia despertar o interesse pelos jogos nacionais. A versão holandesa foi o ponto de partida do mais amplo estudo folclórico sobre os jogos infantis do mundo: a obra em oito volumes de Kokke e Teyerlinck, Jogos e divertimentos nos Países Baixos (1902-1908). (BAKHTIN 1996, p. 201)

Rabelais compartilha com sua época o interesse pelos jogos, deixando um legado importante para a construção da história do jogo, do brinquedo e ludicidade humana.

Para Bakhtin, Rabelais e seus contemporâneos

[...] tinham uma consciência aguda do universalismo das imagens do jogo, da sua relação com o tempo e o futuro, o destino, o poder de Estado, o seu valor de concepção do mundo. Era assim que se interpretavam as figuras do jogo de xadrez, as figuras e cores das cartas de baralho e também os dados. Os reis e rainhas das festas eram muitas vezes escolhidos num lance de dados e o melhor lance era denominado *basilicus* ou *real*. Via-se nas imagens dos jogos uma espécie de fórmula concentrada e universalista da via e do processo histórico. [...] Uma vida em miniatura desenvolvia-se nos jogos (traduzida na linguagem dos símbolos convencionais), de forma muito direta. Ao mesmo tempo, o jogo fazia o homem sair dos trilhos da vida comum, liberava-o das suas leis e regras, substituíva às convenções correntes outras convenções mais densas, alegres e ligeiras. Isso vale não apenas para as cartas, dados e xadrez, mas igualmente para todos os outros jogos, inclusive os esportivos (boliche, pelota) e infantis. (BAKHTIN, 1996, p. 204).

Para Bakhtin (1996), pode-se perceber a consciência da importância do jogo para a cultura e a população da Idade Média e do Renascimento. Ponocrates não exclui totalmente os jogos da educação de Gargântua, mantendo os jogos ao ar livre para exercitar o corpo:

Depois eram-lhe feitas leituras, durante três horas. Feito isso, saíam, sempre de acordo com o propósito da leitura, e o levavam a Bracque (estabelecimento para o jogo de pela, então existente em Paris, no bairro de Saint-Marceau), onde jogavam a bola, a pela ou a pilha trigona, exercitando-lhe devidamente o corpo, como antes já haviam exercitado a alma. Todo o jogo era feito em liberdade, pois deixavam a partida quando lhes agradava e cessavam ordinariamente quando bem suados e cansados (RABELAIS, 2003, p. 110).

Os jogos de carta para o ensino da matemática também permanecem:

Isso feito, traziam cartas, não para jogarem, e sim para aprenderem mil e uma gentilezas e invenções novas, todas derivadas da aritmética. Graças a esse meio, Gargântua afeiçoou-se à ciência numeral, e todos os dias, depois do jantar e da ceia, passava o tempo tão agradavelmente que nem o via passar. E não somente aquela, como outras ciências matemáticas, como a geometria, a astronomia e a música. Pois, acompanhando a ingestão e digestão de suas

refeições, faziam mil divertidos instrumentos e figuras geométricas, e do mesmo modo praticavam os cânones astronômicos (RABELAIS, 2003, p. 112).

Ou para simples passatempo:

Durante aquela refeição, continuava-se a lição do jantar, se bem lhes parecia; o resto era empregado em bons propósitos, todos letrados e úteis. Depois do quê, rendidas as graças, todos se punham a cantar musicalmente, a tocar instrumentos harmoniosos ou a se divertirem com esses pequenos passatempos que se fazem com as cartas e os copos, e com isso se entretinham, com grande alegria, às vezes, até a hora de dormir (RABELAIS, 2003, p. 117).

O jogo de ossinhos lembra os textos dos autores antigos e podia ser jogado quando o dia estava chuvoso.

Depois, estudavam a arte da pintura e da escultura, ou se divertiam com o antigo jogo de ossinhos, como foi descrito por Leôncio, e como o joga o nosso bom amigo Lascaris. Enquanto jogavam, lembravam as passagens dos autores antigos, que mencionaram aquele jogo ou utilizaram alguma metáfora a seu respeito (RABELAIS, 2003, 119).

Lauand (1988) ao traduzir O Livro de D. Alfonso sobre jogos, já demonstra que a Idade Média não era inimiga do jogo. Em outro texto, Lauand (2001) indica que na Idade Média, não só a cultura popular valoriza o lúdico e o jogo como também vozes dentro da Igreja:

Deus brinca. Deus cria, brincando. E o homem deve brincar para levar uma vida humana, como também é no brincar que encontra a razão mais profunda do mistério da realidade, que é porque é “brincada” por Deus. Bastaria enunciar essas teses - como veremos, fundamentalíssimas na filosofia do principal pensador medieval, Tomás de Aquino - para reparar imediatamente que, entre os diferentes preconceitos que ainda há contra a Idade Média, um dos mais injustos é aquele que a concebe como uma época que teria ignorado (ou mesmo combatido...) - o riso e o brincar. Naturalmente, não se trata só de Tomás de Aquino; a verdade é que o “homem da época” é muito sensível ao lúdico, convive com o riso, e cultiva a piada e o brincar. Tomás, por sua vez, situa o lúdico nos próprios fundamentos da realidade e no ato criador da Sabedoria divina (LAUAND, 2001, n.p).

Para Bakhtin (1996), o jogo, o riso, em Rabelais, é um reflexo da cultura popular medieval. Lauand (2001) apresenta quatro educadores no contexto lúdico da Idade Média:

Há algo em comum nessas destacadas figuras medievais; cada um deles situa-se como um dos mestres mais eruditos de seu tempo (e com uma pedagogia de caráter acentuadamente popular). Além do mais, são pioneiros: Alcuíno é quem inicia a escola palatina; Petrus Alfonsus introduz a fábula na literatura medieval; Rosvita reimplanta o teatro; e é de D. Alfonso o primeiro tratado de xadrez no Ocidente. Todos eles estão pagando um tributo a Boécio, mas, além disso, estão afirmando o lúdico - em charadas, teatro, anedotas ou jogos - como necessário para a educação (LAUAND, 2001, n.p).

Bakhtin (1996, p. 145) afirma que Rabelais conhecia “muito bem as ideias da Antiguidade sobre o jogo, que o elevaram acima do nível de um banal passatempo”. Nessa direção, Lauand (2001) aponta que Tomás de Aquino, em sua obra o Tratado para Brincar, compartilha as ideias de Aristóteles.

No século XVI, a preocupação em tornar o ensino atraente utiliza a imagem como meio de ensino, o que será fundamental numa época em que o analfabetismo era grande. Nasce nesse século um novo ideal que aspira à felicidade terrestre. Nesse sentido Kishimoto (1992, p. 20) observa:

O aparecimento de novos ideais marcados pelo paganismo traz outras concepções pedagógicas que reabilitam o jogo. Durante o Renascimento a felicidade terrestre, considerada legítima, não exige a mortificação do corpo, mas seu desenvolvimento. Dessa forma, a partir do momento em que o jogo deixa de ser objeto de reprovação oficial, incorpora-se no cotidiano de jovens, não como diversão, mas como tendência natural do ser humano.

Para Rabecq-Maillard (1969), apesar das proibições eclesiásticas, os jogos ocupavam, entre os estudantes e o povo, um grande espaço. Ainda segundo a autora, até os religiosos se entregavam aos jogos inocentes, como as adivinhas, e colecionavam as palavras espirituais.

Nesse novo contexto, os jogos penetram nas escolas, refletindo o desejo de promover uma pedagogia risonha. Protestantes e

moralistas se erguem no fim do século XVI contra as atividades lúdicas, mas não será mais possível deixá-las de lado.

Durante o século XVI, os brinquedos já estão totalmente reconhecidos como fazendo parte da vida das crianças. Educadores e pensadores como Erasmo (1519), Cordier (1530) e Vives (1539) evocam um grande número de jogos de destreza em suas obras. Montaigne (1580-1588) entende que “o jogo deve ocupar um lugar na pedagogia” (MANSON, 2001, p. 64-67).

Manson (2001, p. 67) afirma:

Para ele (Montaigne), a educação deve ocorrer na alegria e o educador deve tirar proveito dos jogos, exercícios e recreios. Ele enuncia esta intuição numa fórmula que foi retida por todos os pedagogos posteriores: “Na verdade, devemos compreender que os jogos infantis não são jogos; pelo contrário, devemos julgá-los como os actos mais sérios das crianças”.

No século XVI, surge a Companhia de Jesus, da qual um dos grandes méritos é compreender que não era mais possível, nem mesmo desejável, suprimir os jogos da educação ou reduzi-los oficialmente a algumas tolerâncias precárias ou vergonhosas. Eles conseguiram, pouco a pouco, levar as pessoas de bem a ter uma postura menos radical em relação aos jogos, introduzindo-os oficialmente em seus programas e regulamentos. Daí em diante, a educação adota abertamente os jogos.

Nogueira (2005) analisa o trabalho educativo dos jesuítas, confirmando sua opção pelo lúdico no Brasil-colônia.

Comênio (1996) ocupa os alunos com estudos que lhes proporcionem tanto prazer quanto se estivessem passando um dia a jogar, reivindicando um pátio de recreação, reservado aos jogos. Considera a criança como o bem mais precioso da humanidade, imagem pura de Deus. Propõe uma Escola da Infância, com uma pedagogia que parte da criança e do seu mundo, e não do adulto. Recomenda que haja espaço para os jogos físicos benéficos para a saúde. Conclama os adultos, pais e outros que cuidem das crianças, para que estejam atentos ao prazer e alegria. Propõe brinquedos para todas as idades como forma de estimular o espírito. Com o

objetivo de introduzir as crianças no sentido de realidade, apresentam-se figurinhas de animais, de madeira ou chumbo, assim como dos diversos objetos do seu cotidiano. Para Comênio, os brinquedos de tipo “modelo reduzido” permitem às crianças aprender a explorar e compreender o mundo que as rodeia.

Para Manson (2001, p. 148), Alexandre Varet, escritor ligado aos jansenistas, possui uma visão da infância, no mínimo, negativa. Considera os brinquedos supérfluos e recomenda que os pais encorajem seus filhos a abandoná-los. No entanto, percebe o momento de recreio como uma excelente oportunidade para os progenitores observarem seus filhos e conhecê-los melhor.

Fleury e Fénelon, preceptores de filhos do rei, aliam jogo e educação, com destaque para o ensino de imagens, como Comênio propunha há quase um século (COMÊNIO 1996, MANSON 2001, RABECQ-MAILLARD, 1969

Nessa época, Rabecq-Maillard (1969) descreve vários jogos do ganso, que abordam os mais diferentes temas e conteúdos.

Madame de Maintenon, segundo Manson (2001, p. 152), chegou a ser considerada a primeira professora de França. Com autorização de Luiz XIV, cria Saint-Cyr, seu templo de educação para meninas pobres, mas nobres. Preocupa-se com o aspecto educacional, dirige as classes, conversa com as professoras e redige as Cartas e Conversas sobre a educação das meninas, adotando a pedagogia da doçura e da persuasão.

Muitos autores e educadores são favoráveis ao jogo, mas não ao brinquedo, pois associam ao primeiro a possibilidade de transmissão de conteúdos úteis, que não percebem no brinquedo. Com Madame de Maintenon, não será diferente. Manson relata:

Logo no início da abertura de Saint-Cyr, mostra a sua preocupação em associar o jogo ao estudo e compra jogos de destreza e de sociedade, tais como o trou-madame, jogo do ganso, etc. Recorremos a tudo, até aos jogos, para lhes formar a razão, explica Madame de Maintenon.

[...]

Saint-Cyr só comprará jogos, desde que eles sejam “úteis”. Os brinquedos não o são, contrariamente aos jogos de sociedade, que fazem parte da

educação de meninas nobres, pois estas devem saber cuidar de um salão, propor e animar jogos. (MANSON, 2001, p. 152-154).

John Locke (1693) discorre sobre a relação entre brinquedos e educação:

Sempre pensei que o estudo podia tornar-se um jogo, um passatempo para as crianças [...] Podemos utilizar dados ou outros brinquedos (play-things) com letras gravadas, de modo que as crianças aprendam o alfabeto enquanto brincam; podemos imaginar trinta outros métodos que, apropriados ao carácter particular das crianças, transformem este estudo num jogo. Desta forma, sem elas se aperceberem, e enquanto pensam estar ocupadas num jogo, podemos dar-lhes a conhecer as letras, ensinando-as a ler e divertindo-as através de um estudo que as outras crianças da mesma idade têm de efectuar à custa de vergastadas (*apud* MANSON, 2001, p. 171).

No século XVII, a educação tem por finalidade a formação de homens virtuosos. Para os professores das Pequenas Escolas de Port-Royal, é na virtude, na ciência e na civilidade que se resume toda a educação das crianças.

Nessa época, a primeira condição de estabilidade dos tronos é a sabedoria daqueles que os ocupam, sendo preciso adquiri-la, pelo estudo e instrução. O rei deve ser modelo de virtude. Daí a abundância de jogos que pretendem ensinar a moral, a religião, a civilidade. São exemplos desses jogos: a fuga dos vícios, a prática das virtudes, os quatros fins últimos dos homens, o jogo dos cegos (pecadores), a escola da virtude e jogos de história, geografia, cálculo, linguagem e guerra.

Na véspera da Revolução, jogos de todos os tipos borbulham pela França. Sua venda e difusão são asseguradas pelos livreiros, em Paris e nas cidades de província. O papel do mascate é essencial na difusão das ideias no mundo rural. A imprensa só atingia a elite com brochuras, cartazes, canções e imagens.

Durante o século XVIII, os jogos assumem um novo papel, o de propaganda da nova ordem instituída pela Revolução. Não se trata mais de instruir os estudantes sobre os fatos passados, mas de

lhes fazer conhecer o presente e inculcar as virtudes que farão deles cidadãos convictos.

Os jogos religiosos continuam ao longo do século XIX, como meio de reconduzir à fé as populações desgarradas pela propaganda revolucionária.

O século XIX tenta colocar em prática os princípios de educação enunciados por Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Fenômenos sociais e econômicos importantes: a industrialização, os primeiros teóricos socialistas dão ao ensino popular importância maior e conteúdo diferente, culminando com o surgimento dos métodos ativos e da disseminação dos jogos educativos.

Uma série de mudanças ocorrem no jogo educativo, no jogo e brinquedo no século XX. Sua imaterialidade, revelada nos temas e no imaginário, envolve a chegada do homem à lua, duas guerras mundiais, a guerra fria, as modificações nos meios de comunicação e transporte, as descobertas científicas, a retomada do passado, novas profissões, novas concepções de felicidade e sucesso.

A permanência e o desaparecimento de muitos jogos podem ser constatados nas prateleiras das lojas, nos catálogos, nos museus e nos acervos pessoais das crianças e colecionadores.

A materialidade dos objetos lúdicos revela as transformações da ciência, da indústria, da tecnologia e do comércio. O plástico substituiu em muito a madeira, o chumbo e o papelão, assim como a tela plana da televisão e dos computadores substituíram muitos tabuleiros, na virtualidade dos jogos eletrônicos.

Os jogos e brinquedos educativos, outrora difundidos pelos modestos mascates, são hoje objetos de intenso comércio internacional, via rede de lojas, supermercados, internet e massiva ação de marketing direcionado.

O paradoxo do jogo educativo

Rabecq-Maillard (1969), Brougère (2003, 2004), Manson (2001) e Kishimoto (1992, 1994, 2003a, 2003b) discutem e historicizam o

desenvolvimento dos jogos e brinquedos educativos, ao longo da história da humanidade.

Rabecq-Maillard (1969, p. 2), em seu livro *Histoire des Jeux Educatifs*, chama a atenção para a expressão jogo educativo e sua contradição, pois o jogo é uma atividade gratuita por excelência, sem outra finalidade a não ser ele mesmo. O atrativo do jogo é unicamente jogar.

Quando acrescentamos ao jogo outro objetivo, quando pedimos que informe, acrescente conhecimentos ao indivíduo dentro de qualquer área ou domínio, cessa de ser jogo, principalmente quando a criança deixa de aderir a ele espontaneamente. No entanto, todo jogo é educativo, sem que o jogador o queira ou perceba.

Para Rabecq-Maillard (1969, p. 2), “jogos educativos seriam aqueles que, sob forma lúdica e aparentemente desinteressada, pelo menos para quem participa deles, têm por objetivo a educação, com finalidades diversas ao longo das idades”.

Kishimoto (1992) observa:

As divergências em torno do jogo educativo estão relacionadas à presença concomitante de duas funções:

- 1.função lúdica – o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer, quando escolhido voluntariamente, e
- 2.função educativa – o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. (KISHIMOTO, 1992, p. 28).

O equilíbrio entre as duas funções é a aspiração do jogo educativo. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina, ou o contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino.

É muito tênue a linha divisória entre uma função e outra. O contexto pedagógico, ao propor o jogo como educativo, precisa estar atento, “[...] Se perde sua função de propiciar prazer em proveito da aprendizagem, o brinquedo se torna instrumento de trabalho,

ferramenta do educador. O ‘brinquedo’ já não é brinquedo, é material pedagógico ou didático” (KISHIMOTO, 1992, p. 29).

Ao se tornar apenas ferramenta do educador, perde a adesão da criança, deixando de cumprir o seu objetivo de ensinar divertindo.

A contradição apontada por Rabecq-Maillard (1969) e discutida por Kishimoto (1992) é denominada por alguns teóricos de “[...] paradoxo do jogo educativo, porque une dois elementos considerados distintos: o jogo e a educação. O jogo dotado de natureza livre, incompatibiliza-se com a busca de resultados, típica de processos educativos”. (KISHIMOTO, 1992, p. 29)

Brougère (2004), considerando tal paradoxo e pensando o objeto suporte do brincar, questiona o jogo educativo:

É comum se dizer que o jogo é educativo e inúmeros testes psicológicos, em consequência das concepções românticas da infância do século XIX, tentaram fundamentar essa concepção. Essa ideia oscila entre a banalidade e a generalização não fundamental. Banal, na medida em que todas as situações, as experiências que a criança vive contribuem para a sua formação num plano ou no outro (da socialização ao desenvolvimento cognitivo) e não há razão para que a brincadeira não seja incluída. Generalização infundada, pelo fato de não poder ser provada e isso dificilmente pode ser verdade em todas as brincadeiras. Vários estudos hoje em dia introduzem a desconfiança num tal enunciado ou pluralizam a visão da brincadeira ao mostrar as diferenças entre eles de acordo com o tipo, as culturas, as classes sociais, as idades, distinguindo o uso (pré) escolar do jogo e de outras situações cujo investimento dos adultos é menor ou nenhum. (BROUGÈRE, 2004, p. 198)

Brougère (2004, p. 199) discute que a concepção de jogo educativo é fruto de uma construção social que se enraíza numa visão de criança do fim do século XVIII. Tal concepção mudou “a ideia que se fazia da brincadeira, até mesmo das próprias condições da atividade lúdica da criança”. Ao perceber a possibilidade de a criança aprender por meio da brincadeira, de um brinquedo ou jogo, os adultos buscaram adequá-los para que ficassem explicitamente educativos. Assim,

[...] os adultos educadores, depois os pais transformaram a brincadeira da criança para que ela ficasse de acordo com as novas expectativas, mostrando, assim, os limites das suas crenças no valor educativo da brincadeira. Parecia mais simples tornar a brincadeira educativa, criar atividades lúdicas cuja dimensão educativa poderíamos validar, quer se tratasse de esportes modernos, de novos exercícios escolares ou de brinquedos transformados em inteligentes (BROUGÈRE, 2004, p. 199).

Brougère (2004, p. 200) traça uma distinção entre a situação lúdica, a brincadeira e o material suporte do brincar, brinquedo ou jogo, considerados educativos.

Para esse autor, a brincadeira, em si, pode ser rigorosamente qualificada de educativa. Enquanto que, para que isso ocorra com um objeto suporte do brincar, é necessário que se antecipe os seus usos, o que, na lógica da brincadeira como espaço para a iniciativa daquele que brinca, causa um certo problema.

Quando nós, adultos, na indústria, na sala de aula ou na família, consideramos um objeto (brinquedo ou jogo) como educativo, pretendemos antecipar a ação da criança, instruindo-a, por meio de orientações que objetivam organizar o brincar de forma adequada, para que cumpra seu papel educativo.

Brougère (2004) aponta duas concepções, não excludentes:

A primeira consiste em distinguir, entre os suportes lúdicos destinados à criança, certos objetos portadores de um valor educativo específico. Esses jogos ou brinquedos exibem a denominação de jogos educativos ou de estimulação para as crianças menores, designam uma função específica que o objeto torna visível no seu conteúdo ou nas suas formas e encenam ou tentam representar a educação (ou desenvolvimento) da criança.

[...] Uma outra visão consiste em considerar que os brinquedos são globalmente educativos e que fornecê-los para a criança contribui para formar um ambiente educativo. A noção de educação banharia, então, toda a relação da criança com o brinquedo. (BROUGÈRE, 2004, p. 200).

Para Brougère (2004), na primeira concepção, há jogos em suportes tradicionais, como papel, papelão, plástico e, hoje, encontrados amplamente nas formas eletrônicas e de multimídia, que são mais legitimamente dignos da categoria de educativos.

Dentro dessa categoria há jogos direcionados à criança pequena (2 a 8 anos) que se

[...] apóiam num número limitado de princípios lúdicos: loto, dominó, memória, às vezes, associados aos princípios do quebra-cabeça. Mas o que faz com que esses jogos sejam considerados educativos não é tanto a motivação lúdica e sim os temas abordados por intermédio desses princípios.

O que domina são os temas de animais e da natureza que aparecem com um conteúdo que evoca, ao mesmo tempo, a aprendizagem e a infância. As letras, as palavras e o alfabeto constituem o segundo tema, cuja relação com a educação é evidente. Em seguida vêm a casa, os objetos familiares e a vida cotidiana, os números e os algarismos (BROUGÈRE, 2004, p. 201).

Esses jogos se propõem a contribuir para a descoberta do meio ambiente e o desenvolvimento das operações lógicas, memória, associação, observação, concentração, atenção e raciocínio simples.

Outros jogos que envolvem perguntas e respostas, eletrônicos ou de autocorreção manual, visam à verificação de conhecimentos adquiridos e vinculam-se mais diretamente ao ambiente escolar.

Brougère (2004) aponta outro apelo para os jogos educativos: sua inserção em um intenso mercado mundial que precisa construir um parâmetro para se diferenciar, um argumento de venda, o que justificaria a existência de blogs das lojas de brinquedo e grandes redes de lojas internacionais, como o Blog “Dica Amiga”, link infantil, da rede de hipermercados francesa Carrefour.

O mercado, as indústrias de jogos e brinquedos, para atrair os consumidores, expõem objetos e suportes do brincar nas lojas, nos meios eletrônicos, no convívio social, nas escolas, ressaltando seu valor educativo e sua contribuição para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das crianças. As imagens nas embalagens, as ilustrações dos jogos e brinquedos tentam convencer os adultos desses benefícios, assim como as orientações e regras ressaltam o aspecto educativo. No entanto, a educação só será implementada na prática social e na maioria das vezes pela mediação do adulto, pai, parente ou professor.

Nesse contexto, os adultos são chamados a intervir no campo lúdico, como produtores, compradores, os que decidem, presenteiam, apresentam o jogo ou brinquedo para a criança e como mediadores da atividade lúdica, pois esses jogos, na sua maioria, não são acessíveis à criança. Sem a mediação do adulto, ela não buscará nem usará o jogo ou brinquedo como o adulto idealizou e julga ser educativo.

Outra contradição: o brinquedo e o jogo só serão educativos, conforme o uso que se fizer deles, uma vez que “são suportes sem conteúdo pedagógico, no sentido em que a prática, que permite tornar “eficaz” a utilização do jogo, não é entregue com ele” (BROUGÈRE, 2004, p. 203). É a prática, o uso do jogo e do brinquedo de determinada maneira, em determinado contexto, que os torna educativos.

O objeto lúdico/educativo é definido do ponto de vista do adulto, que idealiza, produz, disponibiliza no mercado, seleciona, compra, presenteia, sem, muitas vezes, um pedido por parte da criança. O adulto propõe os ambientes para a atividade lúdica: a prática pedagógica e o lazer da família.

Para Brougère (2004), o jogo educativo cria um canal de comunicação entre os dois ambientes, realizando em casa o que se fez na escola, mas de outra forma. Como jogo, ele cria uma situação menos coercitiva e com abertura para o imaginário. Em casa o jogo atua mais como reforço do que foi trabalhado na escola.

Os adultos, ao propiciarem às crianças o acesso aos jogos, podem ter uma expectativa não formulada de vê-las brincando espontaneamente com elementos importantes para o ambiente escolar e para sua educação em geral.

Comenta Brougère (2004, p. 208):

No que se refere à atividade lúdica com esse tipo de material é o uso espontâneo com a iniciativa da criança que prevalece. No entanto, os pais podem jogar com os filhos mais constantemente do que os amigos, os irmãos e as irmãs, ou estimularem o uso desse material de jogo.

[...]

A especificidade dos jogos ditos educativos parece estar centrada na relação pais/filhos. Não é surpreendente que isso passe pela mediação da educação, tema de encontro entre adultos e crianças. Assim, os pais, por intermédio dos jogos educativos, podem participar das atividades dos filhos enquanto conservam o papel de adultos, graças às regras escritas do jogo, às imagens figurativas, ao número de pontos, aos algarismos, a todos esses elementos a serem explorados e decodificados para os filhos.

Brougère (2004) entende que o jogo educativo propicia ao adulto outra maneira de se relacionar com a criança, mediada pelas regras do jogo. Cria-se um ambiente de aprendizagem informal, mesmo que os objetos lúdicos pretendam propor uma formalização educativa.

O jogo educativo cria um espaço de encontro, no lar ou na escola, entre adultos e crianças, que se pretende prazeroso, descompromissado, criando vínculo afetivo. O adulto pode se entregar a esse momento, sem o peso que o jogo normalmente assume ao ser considerado uma atividade não séria, não produtiva, inútil. Se, brincando, a criança aprende, o adulto passa a perceber o tempo “gasto” na atividade lúdica como ocupação importante para o desenvolvimento e educação da criança, um momento de dedicação.

O adulto busca justificativas na função que o jogo ou o brinquedo educativo desempenham no desenvolvimento da criança nos aspectos físico, emocional, cognitivo e escolar ou na concepção destes como produtos extremamente comerciais e rentáveis para permitir-se valorizar e envolver-se com eles.

Entretanto, há um outro aspecto importante a ser considerado. Há uma dimensão social da

[...] atividade humana que o jogo, tanto quanto outros comportamentos, não pode descartar. Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social, precisa que, como outras, necessita de aprendizagem (BROUGÈRE, 2002, p. 20).

Brougère (2002, p. 20-21) discute a existência de um *ludus* diferente em cada sociedade, que contempla o modo, o sistema de

designação pelo qual o grupo social reconhece que determinadas atividades são lúdicas ou não. Esse sistema é aprendido e comporta o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Esse modo de brincar só é apreendido, se nos atemos a interpretar a atividade lúdica, o que supõe um contexto cultural que dá sentido às atividades.

Assim, “[...] para que uma atividade seja um jogo é necessário, então, que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade” (BROUGÈRE, 2002, p. 22).

Tais reflexões nos permitem destacar a existência de aspectos que relacionam jogo, cultura e educação. O jogo é percebido como objeto de cultura revelador de aspectos da realidade em que o jogador se insere, assim como objeto pertencente a uma determinada sociedade. Nesse sentido, há uma série de características relativas à prática de jogar que precisam ter referência no grupo para ser reconhecido como tal. Estes aspectos são aprendidos, o que demanda que alguém os ensine (BROUGÈRE, 2002).

Tais reflexões nos levam a questionar o que ensinar para que determinado jogo seja reconhecido pelo grupo como jogo? Vocabulário? Gestos? Habilidades? Comportamentos? Regras? Com quem aprende a criança a brincar, a jogar?

Nos jogos de tabuleiro, há regras que determinam como jogar, que precisam ser respeitadas ou modificadas de comum acordo com os demais jogadores. Como se lançam os dados para se obter o número para avançar no jogo: a altura, o modo de sacudir nas mãos ou no recipiente; onde lançá-los a fim de não retirar do lugar nenhuma peça e estar à vista dos demais jogadores. É preciso aprender a observar as atitudes dos outros jogadores, o grau de concentração, o estilo de jogo: alguns ganham, atrapalhando os demais jogadores, outros desenvolvem o seu próprio jogo, a melhor jogada para si ou trapaceiam: é necessário saber identificá-los. Há uma disposição dos jogadores em torno do jogo: é preciso determinar quem inicia, em que direção irá rodar a participação

dos jogadores. A posição em que estes se encontram sentados. Pode ser que quem se encontra antes facilite o jogo ou não. Assim, é importante prever a jogada do outro, quando o jogo permitir. É preciso aprender a ler o jogo, a interpretar quem é o melhor jogador, qual a melhor jogada naquele momento e principalmente que, quanto mais se joga, mais se dominam as regras, o que facilita o domínio do jogo. Existe uma série de informações cuja fonte é a cultura geral.

Brougère define cultura lúdica aquela que compreende esquemas (gestos, vocabulário, tempo verbal) para iniciar a brincadeira/jogo, uma vez que estes irão introduzir o indivíduo em uma realidade diferente do seu cotidiano; as estruturas de jogo, as regras comuns a todos os participantes de determinada sociedade; as regras que cada indivíduo conhece formando sua própria cultura lúdica. Assim, cultura lúdica “[...] não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado, conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais” (BROUGÈRE, 2002, p. 25).

Essa cultura é produzida pelos indivíduos na interação social, brincando, jogando, com o conjunto de experiências lúdicas que cada um tem, “pela participação em jogos com outros companheiros, pela observação de outras crianças” (BROUGÈRE, 2002, p. 25), com os adultos (professores, pais, parentes, amigos), pela manipulação cada vez maior de objetos do jogo e pelo próprio perfil do jogador, suas características e competências.

O jogo e o brincar como defesa da Infância

O site do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF Brasil¹ expõe uma linha do tempo sobre a história dos direitos da criança, explicitando como o século XX foi fundamental e avançou no modo como se percebe a infância, no reconhecimento e na construção dos seus direitos. O que implica na construção dos

¹ unicef.org/brazil

deveres dos adultos para com essa etapa da vida humana. Esse avanço, ainda que modesto, comporta lacunas e indica a necessidade de fortalecer os movimentos em defesa e na concretização dos direitos da criança.

Da linha do tempo da UNICEF, destacamos alguns pontos: em 1924 é assinada pela Liga das Nações a declaração dos direitos das crianças. Em 1927, no Brasil, temos o Código dos Menores, que reconhece a maioridade aos 18 anos, o que persiste até hoje. Em 1946, para atender o drama das crianças pós-guerra, a Organização das Nações Unidas (ONU) cria o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – em inglês, United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). Em 1948 é aprovada Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que em seu artigo 25 preconiza “cuidados e assistência especiais” e “proteção social” para mães e crianças. Em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança é adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas reconhecendo, dentre outros direitos das crianças, o direito à educação, à brincadeira, a um ambiente favorável e a cuidados de saúde.

Em 1988 a Constituição Brasileira incluiu no corpo do seu texto o artigo 227, que tratará dos direitos das crianças:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Neste ano, a Convenção sobre os Direitos da Criança² é adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. A Convenção estabeleceu padrões mínimos de proteção aos direitos das crianças, dentre estes: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se,

² <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito”.

Em julho de 1990 entra em vigor no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente, que preconiza

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

[...];

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; [...] (BRASIL, 1990)

No mesmo ano, na sede das Nações Unidas, a 1ª Cúpula pela Criança, assina a “Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança” e adota o “Plano de Ação” para a década de 90. O segundo tópico desta Declaração afirma:

2. A criança é inocente, vulnerável e dependente. Também é curiosa, ativa e cheia de esperança. Seu universo deve ser de alegria e paz, de brincadeiras, de aprendizagem e crescimento. Seu futuro deve ser moldado pela harmonia e pela cooperação. Seu desenvolvimento deve transcorrer à medida que amplia suas perspectivas e adquire novas experiências. (ONU/UNICEF, 1990)

Os anos 90 no Brasil trazem a construção do Pacto pela Infância, agregando em seu entorno parlamentares, judiciário, sociedade civil e governo.

2002, em Sessão Especial das Nações Unidas sobre as Crianças, meninas e meninos delegados se dirigem à Assembleia Geral pela primeira vez. A *Agenda Um Mundo para as Crianças*³ foi adotada, descrevendo metas específicas para melhorar as perspectivas das crianças durante a década seguinte.

Da Declaração/Agenda, *Um Mundo para as Crianças*, destacamos os parágrafos 9, 37 e desse último o inciso 19

³ https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-09/um_mundo_para_as_crianças.pdf

9. Em conformidade com esses princípios e objetivos, aprovamos o Plano de Ação constante da seção III, confiantes de que juntos construiremos um mundo no qual as meninas e os meninos possam desfrutar de sua infância – tempo de brincar e tempo de aprender, durante a qual receberão amor, respeito e carinho e terão seus direitos promovidos e respeitados, sem nenhum tipo de discriminação; quando sua segurança e bem-estar serão prioridades para que possam crescer saudáveis, em paz e com dignidade.

[...]

37. Para atingir esses objetivos e metas, levando em conta os melhores interesses da criança, acima de tudo, em consonância com as legislações nacionais, os valores religiosos e éticos e os antecedentes culturais de seu povo e de acordo com todos os direitos:

[...]

19 Promover a saúde física, mental e emocional das crianças, inclusive dos adolescentes, por meio de lazer, esporte, atividades de recreação e da expressão artística;

Nesse breve e incompleto olhar para alguns dos acordos internacionais e documentos legais nacionais, explicita-se uma outra faceta do brincar e jogar. Uma faceta imbricada com o direito à uma infância saudável, passível de se desenvolver plenamente, cercada de amor e cuidado.

A construção desse direito é fruto do trabalho, atuação e luta de adultos compromissados histórica e politicamente com as crianças e adolescentes, que se organizaram em torno de institutos, grupos de pesquisa das universidades focando seus trabalhos em torno da infância; instituições religiosas, civis, públicas de atendimento, acolhimento, educação e cuidado; movimentos sociais, políticos, religiosos e seculares. Adultos que fizeram de suas vozes as vozes das crianças, dos seus trabalhos, das suas vidas a luta por viabilizar uma vida de qualidade para nossa infância.

Dentre os movimentos voltados para infância e a garantia do direito ao brincar, escolho a Aliança pela Infância, para demonstrar esse trabalho de muitos.

A Aliança pela Infância, segundo seu site⁴, surge na Inglaterra e Estados Unidos da América em 1997, através de educadores

⁴ <http://aliancapelainfancia.org.br/>

preocupados em “ampliar as oportunidades de as crianças vivenciarem mais e melhor a infância” dando início à um movimento internacional. Chega ao Brasil em 2001. O trabalho é norteado pela *Carta de Princípios e Valores*:

Carta de Princípios

A Aliança pela infância acredita que o espírito da infância necessita de proteção e cuidados, pois é parte essencial da existência de cada pessoa.

A infância é o tempo de:

- aprender sobre as coisas essenciais da vida; sobre o mundo dos céus e da terra, sobre o que é bom, belo e verdadeiro;
- amar e ser amado;
- aprender a confiar;
- ser verdadeiro;
- festejar com risos e alegrias.

As crianças precisam de:

- pessoas que possam respeitar;
- adultos cujos exemplos e amorosa autoridade possam seguir;
- momentos de devoção;
- espaço para experimentar sua curiosidade;
- limites que as protejam;
- liberdade para a sua criatividade;
- tempo para observar;
- tempo para brincar;
- vivenciar momentos de carinho, amabilidade, coragem e, inclusive, travessuras;
- estabelecer viva ligação com a Terra – com os animais e com a natureza, com as famílias e com a sociedade – na qual possam se desenvolver como indivíduos;
- conhecer os fundamentos da vida;
- descobrir seus próprios princípios.

As crianças têm o direito de:

- sonhar e crescer em seu próprio tempo;
- errar e ser desculpadas;
- ser protegidas da violência e da fome;
- ter um lar e ser abrigadas;
- ser sustentadas para que possam crescer com saúde;
- aprender bons hábitos;
- receber alimentação equilibrada.

A Aliança pela Infância⁵ no Brasil estruturou-se, passando por três fases. A primeira de 2000 a 2001, chamada de gestação. A segunda, denominada de Pioneira, abrangendo o período de 2001 à 2008, em que há a fundação dos primeiros núcleos, em que se estabelecem as primeiras parcerias com grupos da cultura de paz e outros; as primeiras ações de promoção e reflexão sobre o brincar; a comemoração do dia internacional do brincar – 28 de maio, criado em 1999 pela Associação Nacional de Brinquedotecas Internacional Toy Library (ITLA), com o objetivo de celebrar e reforçar a importância do brincar para as crianças.

A terceira fase é considerada a de Consolidação, que tem seu início em 2009. Dessa fase, destaco a formulação, implantação e implementação da Semana Mundial do Brincar (SMB) no Brasil e na América Latina⁶.

Segundo o documento Semana Mundial do Brincar: Guia 2018 Inspirações para Experiências Felizes – Aliança pela Infância ⁷ (p. 4)

A Semana Mundial do Brincar (SMB) é uma grande mobilização para sensibilizar a sociedade sobre a importância do brincar e a essência da infância.

Promovida pela Aliança pela Infância no Brasil em parceria com dezenas de outras organizações, seu objetivo geral é mostrar que o brincar é fundamental para a construção de uma infância digna.

Sua realização se dá por meio de brincadeiras, palestras, debates e mobilizações que têm sensibilizado também a agenda política, já que muitas prefeituras a tornaram parte do calendário municipal. Todas as atividades da Semana devem ser gratuitas e cada participante atua da melhor forma que puder e estiver ao seu alcance.

A partir de 2012 são propostos temas e organizado um pequeno documento com eixos norteadores para as ações e reflexões da SMB. Em 2012 em consonância com a Semana de Ação Mundial o tema foi Educação Infantil e Qualidade. Em 2014:

⁵ <http://aliancapelainfancia.org.br/>

⁶ <http://aliancapelainfancia.org.br/>

⁷ http://aliancapelainfancia.org.br/wp-content/uploads/2018/05/AF%E2%80%A2GuiaSMB2018_digital.pdf

Brincando juntos! Em 2015: Para ter criatividade, resiliência e coragem, é preciso brincar! Em 2016: O Brincar que encanta o lugar! 2017: O Brincar que encanta o tempo. 2018: Brincar de Corpo e Alma! 2019: O Brincar que abraça a natureza! 2020: Brincar entre o Céu e a Terra. Em 2021: Casinhas das Infâncias.

Atualmente, segundo o site da Semana Mundial do Brincar⁸, em pelo menos 25 municípios do Brasil foram criadas leis inserido a SMB no seu calendário oficial, iniciando a construção de políticas públicas locais voltadas à infância e ao brincar.

Esse é um exemplo, dentre muitos, de movimentos que vêm se comprometendo com a luta e a defesa da criança e seu direito ao brincar, ao longo da história. Que demonstra a percepção do brincar como essência da infância.

Considerações finais

Buscou-se, nesse capítulo, percorrer as trilhas que o brincar, o jogo e as brincadeiras têm deixado na sociedade humana em relação ao seu papel educativo. Esse percurso revelou trilhas históricas de disputas, interesses e paradoxos. Trilhas que foram abertas por crianças, adolescentes, jovens, adultos, enfim, pela humanidade nos mais diferentes espaços, tempos. Trilhas que precisam ser constantemente revisitadas, redescobertas, vividas, partilhadas, apresentadas, questionadas, brincadas por e para novas gerações.

O brincar, linguagem tão peculiar à infância, assim como o jogar, que ajuda a criança a compreender, significar, ressignificar, brilhar, aventurar-se no mundo, inserir-se nele. O brincar e o jogar permitem um tempo/espaço em que se pode experimentar ser, sem ser, escolher, abandonar, voltar e recomeçar. Pertencem a um contexto social e cultural. “É um processo de relações interindividuais, portanto de cultura” (BROUGÉRE, 2001, p. 97).

⁸ <https://semanadobrincar.org.br/>

Para Brougère (2001, p. 99) “a brincadeira é uma mutação de sentido”, “é um espaço à margem da vida comum”. É ambígua! Não é possível garantir resultados, aprendizagens. É fundamental para uma infância saudável, digna e que se desenvolva plenamente, com enorme potencial de aprendizagem.

As relações que nós adultos construímos com o brincar das crianças estão permeadas por nossas próprias limitações e disposição de nos envolvermos com a infância. Por nossas formas de compreendê-la e pelas perguntas: Que mundo queremos? Que cidadãos queremos formar?

Brougère (2001, p. 101) explicita que para

[...] brincar, existe um acordo sobre as regras (é o caso de jogos clássicos já existentes, em que os jogadores, de comum acordo, podem transformar certos aspectos das regras) ou uma construção de regras. [...] Uma regra da brincadeira só tem valor se aceita por aqueles que brincam e só vale durante a brincadeira.

Sendo assim, existe uma decisão de brincar que dá origem a uma série de outras decisões que organizam e constroem um pacto em torno de um universo lúdico partilhado ou partilhável com os outros para se manter no jogo, na brincadeira. Ou seja,

Para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. Sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca. (BROUGÈRE, 2001, p. 101)

Mobilizados por esse universo lúdico e seu processo de construção cabe nos perguntar: Que pacto nós, adultos, temos construído em prol da criança, de seu brincar, de sua aprendizagem? Que regras temos combinado e como temos nos mantido nesse pacto? E existindo diferentes pactos para diferentes infâncias, a qual deles temos aderido, nos envolvido e nos comprometido?

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais**. Tradução: Yara Frateschi. 3 ed. São Paulo-Brasília: HUCITEC-Edunb, 1996. Coleção Linguagem e Cultura, 12.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 16 fev. 2022.
- BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época, 43.
- BROUGÈRE, Gilles. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org). **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Trad. RAMOS, Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. Tradução: Maria Alice A. Sampaio Doria. São Paulo: Cortez, 2004.
- COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos**. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. 4. ed. Lisboa: Fundação Galouste Gulbenkian, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo A Criança e a Educação**. 1992. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 12, n. 22 (1994) p. 105-128. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745>. Acesso em: 08 maio 2022.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003a.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

LAUAND, Luiz Jean. **O Xadrez na Idade Média**. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LAUAND, Luiz Jean. Deus Ludens. O lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino. **NOTANDUM**, São Paulo, Ano IV, n. 7, jan/jun 2001. Disponível em: http://www.hottopos.com/notand7/jeanludus.htm#_ftn1. Acesso em: 24 maio 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. Coleção educação contemporânea. Série memória da educação.

MANSON, Michel. **História do Brinquedo e dos Jogos: brincar através dos tempos**. Tradução: Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Lisboa: Editorial Teorema, 2001.

MEHL, Jean-Michel. **Les Jeux au royaume de France: du XIII^e au début du XVI^e siècle**. France: Éditions Fayard, 1990.

NOGUEIRA, Maria Ephigênia de Andrade Cáceres. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras no Brasil Colonial**. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Mundial Sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança nos Anos 90**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex42.htm. Acesso em: 13 fev. 2022.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Edipro, 2001. Série Clássicos.

RABECQ-MAILLARD, M. M. **Histoire Des Jeux Educatifs**. Paris: Fernand Nathan, 1969.

RABELLAIS, François. **Gargântua e Pantagruel**. Tradução: David Jardim Júnior. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2003. Coleção Grandes Obras da Cultura Universal, 14.

VANZELLA, Lila Cristina Guimarães. **Jogo da Vida: usos e significações**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

WITTENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1975. Coleção Os Pensadores.



Foto produzida pelas crianças na escola da infância em 2017 com a Prof^a
Ana Cristina Baladelli Silva.

7.

Os mestres do in-útil são os pedagogos propiciadores da *poiesis* do brincar das crianças

Conceição Lopes

Introdução

Dois desafios motivaram a reflexão desenvolvida e de que este texto vos dará conta. O primeiro desafio reside na permanente busca da condição humana de ludicidade (LOPES, 1998; 2004; 2018) em que estou comprometida, em particular na compreensão das suas manifestações e efeitos, nomeadamente, o brincar social espontâneo (LOPES, 2016), aquela que as pessoas em geral e as crianças em particular privilegiam por lhes oferecer múltiplas e variadas possibilidades de formação, de desenvolvimento humano e social e humanização. O segundo desafio foi gerado pela temática “Brincar e suas poéticas” proposta pelo Núcleo de Educação e Estudos da Infância da UFSCar, para a publicação do novo livro. Ambos os desafios conduziram-me a regressar ao trilho da abordagem filosófica com Martin Heidegger (1889 – 1976), por mim, iniciado em 1998, a que me junto agora com Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) e Platão (384 a.C. - 322 a.C.) para com eles pensar a *poiesis* do brincar social espontâneo. Assim, o texto que apresento pretende sublinhar como a génese da *poiesis* irrompe, da condição de ludicidade do Ser do Humano e tem expressão maior, no brincar social espontâneo.

Da Semântica da Palavra à Abordagem Filosófica

A origem da palavra poética tem a sua raiz em *poiesis* que, por sua vez, deriva do verbo grego *poiein*, cujo significado é fazer surgir. O sufixo - *sis* da palavra *poiesis* refere-se à ação de. Deste modo, em primeira instância, semântica, *poiesis* é a ação de fazer surgir algo.

Vários autores do pensamento filosófico dedicaram o seu labor ao estudo da *poiesis*, entre eles, Heidegger (1889-1976), filósofo alemão, da corrente existencialista, um dos maiores filósofos do século XX, bem como os filósofos da Antiguidade Clássica com grande influência na cultura ocidental, nomeadamente, Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) e Platão (427/428 a.C. - 348/347 a.C.).

Heidegger, na “Carta sobre o Humanismo” escrita a Jean Baeufret, em 1949, considera a *poiesis* como a iluminação do Ser. Neste sentido dizemos que a perspectiva semântica é limitada e a filosófica é abrangente. A *poiesis* não se limita à ação de fazer surgir algo, dado que é no movimento da ação de fazer surgir que irrompe a *physis*, o Ser. Este é desocultado e ao revelar-se concretiza o destino do Ser do humano. Segundo Heidegger (2002), a *physis* é o mais alto sentido da *poiesis*, a essência do Ser do Humano.

Heidegger dá-nos a possibilidade de identificar como no brincar social espontâneo a criança descobre o seu próprio Ser. No interagir brincante entre crianças, a *physis* que nelas habita é convocada e dinamizada. Experivivenciando-a a criança desoculta a sua essência, dá conta das suas potencialidades, as exerce e as compartilha.

Considerando a *poiesis* como a iluminação do Ser, a *physis* como a sua expressão maior e, como os estudos realizados o demonstram, a sua desocultação e expressão ocorre na experivivência das crianças durante o seu brincar social espontâneo. Deste modo, importa seguir o trilho da compreensão da *poiésis* do brincar reflectindo, agora, sobre o que Platão, na obra “O Banquete” (380 a.C.), interpretada por Robert Cavalier (1990) nos pode acrescentar para identificarmos qual a natureza da *poiésis*

que domina no Brincar Social Espontâneo. Ora para Platão existem três tipos de essência da *poiésis*. A primeira é a *poiésis* “da procriação sexual”; a segunda a *poiésis*, na cidade através da conquista da fama heroica; a terceira a *poiésis*, na alma do cultivo de virtude e conhecimento.

É a terceira gênese da *poiésis* que emerge no brincar social espontâneo. As crianças partilham saberes, conhecimentos, interpretações do mundo que as envolve e que por ele são envolvidas, escutam, dialogam, negociam, criticam, questionam, experivenciam e co-constroem novos conhecimentos, cultivam o espírito, o pensamento, a palavra: o discurso, fazendo livremente emergir a terceira *poiésis*.

Aristóteles (2012), seguindo as orientações de Platão de quem era discípulo, desenvolve os estudos de Platão e lança as bases da sua filosofia. Entre outras bases, está a classificação da atividade humana em três categorias: a teoria, como busca do verdadeiro conhecimento; a práxis como ação destinada a resolver problemas e a *poiésis*, como o impulso do espírito humano para criar algo a partir de imaginação e dos sentimentos. Discorre sobre a *poiésis*, faz a articulação com a lógica e a dialéctica, desenvolve a Retórica, estabelece vínculos entre o discurso e a verdade dos factos e define três dimensões que fazem parte da *poiésis*: *ethos-pathos-logos*. *Ethos* diz respeito aos princípios éticos e às normas da moral de cooperação, a partir das quais é construída a confiança e a credibilidade mútuas; *pathos* é a experivência, das emoções, da imaginação, criatividade e da empatia, co-construídas no estar-aí; *logos* é pensamento e linguagem submetidos às regras da lógica, da gramática e da dialéctica.

Da observação, análise e interpretação do processo do brincar social espontâneo (LOPES, 1998) identificamos na terceira gênese da *poiésis* de Platão, as dimensões *ethos*, ética - moral, na partilha dos princípios expressos pelas crianças na definição inicial da situação. E, na moral de cooperação que vão co-construindo, a par e passo com o desenvolvimento da brincadeira; identificamos a dimensão *pathos*, na experivência de emoções, sentimentos, discussões das crianças no seu estar-aí, entre si;

identificamos o *logos*, em permanente desafio e expressividade nas interlocuções, o seu maior expoente. *Ethos*, *pathos*, *logos*, as três dimensões da gênese da *poiesis*, cuja força irruptiva cada uma das crianças, brincando, convoca, dinamiza e desoculta a *physis*.

Decorrente das perspectivas de Heidegger, Aristóteles e Platão referidas e dos estudos realizados sobre o brincar social espontâneo das crianças fica claro que esta *poiesis* é um caminho que leva à realização plena da ecologia do espírito humano (BATESON, 1977; 1980).

Os Mestres do In-Útil – Os Pedagogos

Promover e desenvolver o brincar social espontâneo das crianças é propiciar a *poiésis*. Estas fazem parte do agir profissional dos Mestres do In-Útil, os Educadores e os Professores. São estes detentores da atitude, capacidade e competência para criarem as condições existenciais para as crianças experivenciarem, cultivarem, compartilharem e desenvolverem o Ser que nelas habita. Esta afirmação carece de esclarecimento. Quais os sentidos que estão contidos palavra In-Útil?

Os Sentidos da Palavra In-Útil

A palavra In-Útil com o hífen de união entre o In e o Útil alude ao movimento interior que inala e exala como a energia vital da respiração do corpo. Alude ao que é interior a cada Ser humano, sua essência, desocultação e manifestação, na convivialidade real da criança, neste contexto, no brincar social espontâneo.

Mais ainda, a palavra In-Útil com hífen distingue-se dos sentidos que os falantes da língua portuguesa, geralmente, atribuem às palavras: inútil e útil. A palavra inútil significa desprovido de serventia, supérfluo, que não vale a pena, não tem valor, é um desperdício, ócio. Por sua vez, a palavra útil significa produtivo, proveitoso, necessário, vantajoso, benefício, algo que tem valor, negócio. Em contraponto, a palavra In-Útil com hífen

alude, mais ainda, aos valores humanistas, ao compromisso e à responsabilidade dos pedagogos que assumiram, como forma de estar na vida, o compromisso de propiciar o desenvolvimento de todo o Ser que pode Ser, perante si mesmos, perante as crianças e perante tantos outros, no mundo.

Os Mestres do In-Útil suportam o peso do hífen em ação propiciadora da comunicação e expressividade do Ser que irrompe na brincadeira da criança e que esta vai ganhando consciência, descobrindo face-a-face a si mesma e face-a-face com as outras crianças.

O campo de ação do In-Útil é um campo aberto, lugar do diálogo, da escuta ativa, do olhar atento, do movimento que se mostra, simbolicamente, como uma torrente de água que satisfaz a sede da brincadeira do Ser que a criança traz agarrada ao seu próprio corpo e que expõe e se expõe quando assim brinca.

Os Mestres do In-Útil orientam-se pela ética subjacente à Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e por normas de moral da cooperação. São eles que experivivenciam em pleno, não apenas os saberes que servem a sua sobrevivência material, mas também os saberes que enaltecem a humanidade e os compartilham em alegria, no propiciar o brincar social espontâneo das crianças, ajudando-as a tomarem em suas mãos a formação da sua autonomia e cooperação com outrem, a serem protagonistas do seu projeto de existir, no mundo, com os outros.

Comentário Final

Mestres do In-útil somos. O questionamento e a busca de uma nova harmonia fazem parte do nosso Estar e Ser no mundo. O caos e a harmonia são parte integrante de qualquer processo de aprendizagem. Equilibrar estas duas instâncias da interação social é um efeito resultante do questionamento e um caminho da conquista de novos patamares da aprendizagem e conhecimento.

Todos nós buscamos a harmonia. Esta é um processo de aprendizagem que começa por desestabilizar o que já sabíamos que

sabíamos; desenvolve-se com a experivivência do caos produzido pela mudança e, simultaneamente, pelo acesso ao novo nível de aprendizagem. O caos tal como a harmonia fazem parte da ecologia do espírito humano. Contudo, a convivialidade positiva com o caos é uma aprendizagem nem sempre fácil. Treinar esta convivialidade ajuda a usufruir do caos sabendo que ele faz parte da busca de uma nova harmonia. É verdade que precisamos de hábitos para sermos eficientes e eficazes, nos procedimentos pedagógicos. Mas é, também, verdade que precisamos de questionar os hábitos e o modo de pensar a realidade. Questionar é dar um pequeno passo no processo da construção da mudança. Por isso, é um risco que precisamos de pisar, para não nos afastarmos da realidade real que está, sempre, em movimento, tal como cada um de nós e como os outros estamos sempre em mudança. Questionar é um trabalho amoroso dos Mestres do In-Útil. É um caminho feito de pequenos passos, um de cada vez e nem sempre parece que avançamos. Só damos conta do caminho andado depois de o termos percorrido.

Voltando ao brincar e à sua *poiesis*. Todos sabemos que os modos como pensamos o brincar e a sua *poiesis* molda as nossas orientações que se manifestam em atitude, capacidades e competências. O primeiro passo está dado. Do que começou por ser um desafio pessoal, ao meu pensar, transformou-se no movimento pro'acção que compartilho em desafio questionante, em busca de uma nova harmonia. Abençoado caos. Viva a harmonia. Bem hajam Mestres do In-Útil.

Referências

ALMEIDA, Onésimo T. **O Peso do Hífen. Ensaios sobre a experiência luso-americana**. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais, 2010.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicómaco**. (edição bilingue português-grego) Tradução de Dimas de Almeida. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2012.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Ed. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2018.

ÁVILA, Cristina; CARDOSO, Marilete Galegari. Entrevista a Conceição Lopes. *In: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Aprender - Educar e Brincar*. Ano IX, nº 15, Julho/Dezembro, 2015. Ed. UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. ISSN on-line 2359-426 X e impresso ISSN: 1678-7846, p 137-156.

BATESON, Gregory. **Vers Une Ecologie de L'Esprit. Tome I**. Paris. Ed. Seuil, 1977.

BATESON, Gregory. **Vers Une Ecologie de L'Esprit. Tome II**. Paris. Ed. Seuil, 1980.

CASTRO, Manuel Antônio de. "A Poética da poíesis como **questão**". Ensaio não publicado. Referenciado em: <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Po%C3%ADesis/>. Acesso em: 17.12.21.

CAVALIER, Robert. **Plato for Beginners**. Danbury, USA, Ed. Writers and Readers, Inc, 1990.

CAVALIER, Robert, **The Nature of Eros**. Disponível em: <http://caae.phil.cmu.edu/Cavalier/80250/Plato/Symposium/Sym2.html>. Acesso em: 22.11.21.

ONU - Organização das Nações Unidas, Declaração Universal dos Direitos do Homem, Ed. ONU, 10 Dezembro, 1948.

HEIDEGGER, Martin. "Lettre sur l'humanisme (Lettre à Jean Beaufret)". *In: HEIDEGGER, Martin. Questions III et IV*, Paris: Gallimard, 2002.

LOPES, Conceição. **Comunicação e Ludicidade, na formação do cidadão pré-escolar**. Tese de doutoramento em Ciências e Tecnologias de Comunicação. 1998. Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/32942>. Acesso em: 27.01.22.

LOPES, Conceição. **Ludicidade Humana. Contributos para a Busca dos Sentidos do Humano**. Edição Universidade de Aveiro. ISBN 9 789-727-89112-2. Jun 2004.

LOPES, Conceição. Design de ludicidade: do domínio da emoção no desejo, à racionalidade do desígnio, ao continuum equifinal do desenho e à confiança que a interacção social lúdica gera. *In: Livro de Actas do 4º Congresso SOPCOM*, 2005. p. 459-466.

LOPES, Conceição. Design de ludicidade. *In: Revista Entreideias*, Salvador, V.3,n.2 pp. 25-46, Julho/Dez, 2014. ISSN 2317-0056.

LOPES, Conceição. **Brincar Social Espontâneo na Educação de infância: um estudo**. Aveiro, Dezembro, 2016. Aveiro: Ed Civitas Aveiro, 2016. ISBN 978-989-96621-0-0.

LOPES, Conceição. **Somos Comunicantes. Aula Magna de comunicação**. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro e Instituto de investigação em Design, Media e Cultura. 23 de Novembro 2017.

LOPES, Conceição. “Aprender e Ensinar a Brincar” *In: ÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia. Ludicidade, Cultura Lúdica e Formação de Professores*. Curitiba: Editorial CRV, 2018. pp 67-89.

LOPES, Conceição e TEIXEIRA. Comunicação e Ludicidade, *In: Actas do 4º Congresso SOPCOM*, Aveiro, 20 a 21 de outubro, 2005, p 437-446.

MENDONÇA, José Tolentino. Os Mestres do Inútil. *In: MENDONÇA, José Tolentino. Que coisas são as nuvens*. Lisboa: Edição Revista Expresso 2529, 16 Abril, 2021, p. 90.

OLIVEIRA, I. G., LOPES, Conceição. Design de Criatividade: uma abordagem sistémica na análise compreensiva da promoção e desenvolvimento da criatividade no quadro da experiência criativa e da pragmática de aprendizagens e de mudanças contributo teórico da Escola de Pensamento de Palo Alto. *In: Livro de Actas do 4º Congresso SOPCOM*, 2005, p. 447-457.

PLATÃO. **O Banquete**. Lisboa: Ed. Relógio d'Água, 2018.



Foto produzida pelas crianças na escola da infância em 2021 com a Prof^a
Ana Cristina Baladelli Silva.

8.

Brinquedotecas: lugares de Brincar, de Ser e Estar!!

Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira

Introdução

Quando falamos em brinquedotecas precisamos considerar a dimensão ampla e diversificada que temos no Brasil para esse espaço de brincar. O termo brinquedoteca tem sido minimizado a uma sala com brinquedos, como é o caso da utilização deste termo geralmente pelos empreendimentos que associam o espaço de brincar a contenção de crianças e satisfação de clientes. A definição rasa, sem pilares de fundamentação sobre a proposta do ambiente, visão de criança, organização do ambiente, segurança, diversidade do material lúdico com base na idade e no desenvolvimento de seus usuários tem sido uma prática nestes contextos.

Por outro lado, temos a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), que há mais de 30 anos discute sobre a importância do brincar livre para o desenvolvimento de autonomia, de formação humana como uma atividade de vida e de direito da infância. Neste sentido, a brinquedoteca é um lugar para salvar e guardar a infância, já que, na maioria das cidades “verticais” não há quintal, nem rua, nem praça, nem sinal de lugar para poder brincar.

A brinquedoteca, por sua natureza histórica e de constituição, é um espaço associado à infância e ao brincar. Embora, essa “essência” que se materializa em suas cores, formas e organização seja a primeira relação, a brinquedoteca vem ganhando espaço entre outras faixas etárias, como é o caso da brinquedoteca para

adolescentes, brinquedoteca para a família, brinquedoteca para idosos e também quanto às suas modalidades: brinquedotecas universitárias, escolares, comunitárias, hospitalares, entre outras. Outro ponto que podemos observar é a forma de funcionamento que pode determinar o tipo e/ou a modalidade da brinquedoteca.

Embora o conceito de brinquedoteca, bem como suas diversas possibilidades em diferentes campos do conhecimento vem sendo cada vez mais adaptado à realidade, nem sempre foi assim. Por milhares de anos a natureza constituiu-se como a primeira grande brinquedoteca, alimentada com os seus recursos naturais – areia, água, pedras, gravetos, penas, ramos, folhas, arbustos, frutos, sol, sombra, ventos, entre outros elementos – um imenso e inesgotável acervo de materiais lúdicos, que a magia da brincadeira infantil transformou nos primeiros brinquedos, e estes ainda hoje são procurados para alimentar as brincadeiras das crianças.

No passado, toda criança podia brincar com elementos da natureza disponíveis o tempo todo. Nos dias de hoje, grande parte da natureza foi substituída por construções de imóveis, e as cidades, que antes eram horizontais, estão cada vez mais verticais, com a construção de prédios e a diminuição do espaço físico e psicológico para brincar. Brinca-se cada vez menos na rua, que já não é mais segura, quase não há espaço para brincar nem para a criança caminhar na rua, hoje disputa-se os espaços físicos com os meios de transportes, os espaços de interação humana e presencial com a interação virtual e remota. O progresso não acolheu os espaços de brincar e pouco acolheu a infância. A busca pelo suprimento das necessidades e o apelo do capitalismo deixaram o tempo psicológico cada vez mais curto e o tempo junto tão desejado na relação humana e em especial na infância está minguando e sendo usurpado pelo tempo nas redes sociais e comunicação virtual. Talvez, por isso, o homem precisou criar ambientes para brincar e diversidade de tipos de equipamentos para favorecer a brincadeira infantil. (TEIXEIRA, 2018).

A brinquedoteca é um espaço preparado e planejado com uma grande variedade de jogos e brinquedos para o brincar acontecer

de forma livre e segura entre as crianças, adolescentes e suas famílias. Este espaço precisa contar com um profissional que é o gestor responsável pela brinquedoteca, também conhecido como brinquedista. A função do brinquedista é a de favorecer a brincadeira e garantir que o espaço esteja sempre seguro e pronto para a brincadeira acontecer de forma a estimular a potencialidade e necessidades lúdicas das crianças, adolescentes, adultos e idosos nas diversas faixas etárias. Essa é uma definição ampla da palavra brinquedoteca, mas há muitas outras que podem ser definidas de acordo com o contexto, funcionamento, e faixa etária. Para Cunha (2007) a brinquedoteca é um espaço criado para favorecer as brincadeiras de modo que potencialize e estimule as diversas formas de manifestação das necessidades lúdicas de acordo com a faixa etária e o sentido que cada um der ao seu brincar na brinquedoteca. É um lugar onde toda criança pode ser quem quiser e pode estar na sua plenitude humana.

O espaço físico para brincar pode ser caracterizado pela existência de um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras que ofereça aos seus usuários um ambiente agradável, alegre e colorido, em que a importância maior é a ludicidade proporcionada pelos brinquedos. Mas será que podemos chamar de brinquedoteca?

Entender como e saber onde surgem esses espaços chamados, no Brasil, de brinquedotecas, faz-se necessário compreender a dimensão das suas possibilidades dentro de uma perspectiva histórica e cultural do desenvolvimento e da aprendizagem humana. Esse espaço, que está muito além de uma simples sala com vários brinquedos, tem suas raízes firmes na história da humanidade e na do brincar, como uma das principais necessidades da criança. Para compreender a importância do brincar, é necessário que a criança e a brincadeira sejam vistas com a seriedade que merecem. Além disso, as demandas da vida urbana, com seu ritmo intenso e acelerado e o pouco espaço físico e psicológico para brincar, fizeram da brinquedoteca – ou pelo menos o que chamam de brinquedoteca – um espaço no qual a criança pode brincar sem precisar ir para a rua ou em situação

“protegida”. Neste sentido, este texto propõe discutir as diferentes modalidades da brinquedoteca e sua importância como um espaço de conquista e de direito às brincadeiras em diferentes ambientes.

As diferentes modalidades de brinquedotecas

Aos poucos, as brinquedotecas no Brasil vão ocupando um lugar de importância em vários cenários e diferentes áreas. Apesar da variedade de tipos de brinquedotecas há algumas questões que norteiam e definem todas elas. A fim de esquematizar as diversas modalidades de acordo com Oliveira e Teixeira (2021) há uma classificação básica, passível de combinações diversas, dependendo dos critérios de organização. Assim:

1) **Quanto à faixa etária**, podemos ter de forma exclusiva ou combinada: para bebês; crianças; adolescentes; adultos e idosos.

2) **Quanto ao contexto e finalidade**: as modalidades descritas podem existir nos mais diversos contextos e com finalidades distintas, como a brinquedoteca Hospitalar, a Escolar, a de Pesquisa, a Terapêutica, a Empresarial, a de Centros de Esporte / Lazer, etc.

3) **Quanto à operacionalização, em suas múltiplas combinações**: fixa; móvel; circulante; itinerante.

Observa-se, portanto, como a grande diversidade de objetivos e procedimentos das brinquedotecas possibilitam uma rica combinação e uma adequação às mais variadas situações, contextos e formas de funcionamento. O importante, contudo, é manter sempre em mente os objetivos básicos de uma brinquedoteca, como recomendado pela ABBri. Nesse sentido, para saber mais sobre funcionamento de brinquedoteca e a formação de profissional para atuar na brinquedoteca, é importante ter um contato regular e efetivo com a ABBri, filiando-se à instituição como pessoa física e, também, a brinquedoteca como pessoa jurídica.

Desde 1984, a ABBri trabalha em benefício da divulgação do brincar, na formação de brinquedistas e auxilia na montagem de brinquedotecas por todo

país. A associação é referência nacional em consultoria sobre organização de brinquedotecas e capacitação de brinquedistas e segue os padrões internacionais da ITLA (International Toy Libraries Association), da qual é AFILIADA. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE BRINQUEDOTECAS, 2017, p. 2).

A ABBri luta incessantemente para garantir o direito de a criança brincar livremente em casa, na escola, na rua, no hospital – onde quer que haja criança o direito de brincar livre precisa ser respeitado.

A brinquedoteca na escola

A ampliação do tempo do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, a partir da Lei Federal 11.274/2006 (BRASIL, 2006) e a obrigatoriedade da entrada da criança na escola nos convida a refletir sobre o lugar e o tempo do brincar no cotidiano da escola. O processo de escolarização na infância separa as crianças de 5 e 6 anos com práticas educativas que atendem a uma interpretação de uma legislação específica, demarcando-as em lugares socialmente distintos. Neste sentido, é fundamental entender a brinquedoteca como um espaço que é um território natural da cultura lúdica, um lugar de vida, um lugar de aprendizagem e de desenvolvimento de professores e alunos juntos numa parceria de respeito e cumplicidade. Assim, faz-se necessário revisitar a proposta de “espaço” de formação proposto na Pedagogia Participativa, considerando aqui semelhante e comum ao espaço da brinquedoteca.

[...] um lugar de encontro, um lugar de habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso a instrumentos culturais. [...] lugar de intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o(os) grupo(s), mas também para cada um, [...] que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas (FORMOSINHO e ANDRADE, 2011, p. 11).

Por ser considerado um espaço também de formação, a brinquedoteca universitária precisa se organizar para atender os

requisitos da formação em Pedagogia, buscando por meio de atividades práticas e lúdicas ensinar os futuros professores a utilizar os jogos, brinquedos e brincadeiras, compreendendo o papel dos objetos lúdicos e sua relação com o desabrochar da aprendizagem oriunda da atividade do brincar.

Nesse contexto, é preciso considerar as brinquedotecas na Educação Básica e na Educação Superior. Cada fase escolar necessita ser observada e cuidada dentro da lógica das suas peculiaridades. Assim, quando da oportunidade de montar a brinquedoteca deve-se pensar, conforme dito anteriormente, **na faixa etária, no contexto e na modalidade. É importante salientar que, independentemente do contexto, a brinquedoteca prezar sempre pelo brincar livre.**

Pela natureza do contexto, é comum que os organizadores da brinquedoteca escolar escolham brinquedos que de alguma forma estejam relacionados com a aprendizagem e as especificidades de cada público alvo. No entanto, é preciso lembrar que no ato de brincar a criança já está aprendendo e se desenvolvendo, assim, é preciso considerar a importância do tempo de brincadeira e valorizá-lo de acordo com as faixas etárias atendidas. No contexto escolar, o tempo é, na maioria das vezes, direcionado para as atividades do cronograma e do calendário, mas favorecer e respeitar o tempo do brincar são formas de valorizar a infância e promover a saúde mental e física dos seres humanos que passam muito tempo na escola.

Para que as brinquedotecas na Educação Básica sejam, de fato, espaços que favoreçam o brincar, é preciso que nos cursos de formação para professores a discussão sobre a importância do brincar seja pautada de fundamentação reflexiva e prática, para que os futuros educadores possam refletir sobre as possibilidades do brincar no contexto escolar. Para potencializar as experiências de aprendizagem ativa, é preciso que os profissionais compreendam a dimensão do brincar – em quais momentos essa atividade pode ser parte do planejamento, priorizando o aspecto do brincar livre.

A brinquedoteca universitária como critério de qualidade para a formação em Pedagogia

Imagens 1 e 2.



Fonte: Imagens da Brinquedoteca Modelo FIG-Unimesp criada em 2005. Arquivo pessoal da então coordenadora Profa. Sirlândia Teixeira em 2016.

Merece destaque ainda, o impacto da valorização das brinquedotecas e de espaços lúdicos no Serviço de Ensino Superior pelo Ministério da Educação- SESU/MEC ao considerar como critério de qualidade dos cursos de Pedagogia a presença de laboratórios didáticos com brinquedotecas em seus projetos pedagógicos (BRASIL, 2010).

Tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Lei n° 10.861/2004 (BRASIL, 2004) que regem a formação no Brasil, o Decreto n° 5.773/2006 (BRASIL, 2006), resolve: “Art. 1° Aprovar o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”. Na sua contextualização, aponta a Dimensão 3: Instalações Físicas (Infraestrutura) e os Indicadores de avaliação da brinquedoteca e critérios de análise, tendo como critério de qualidade da brinquedoteca, considerando-a plenamente adequada a partir dos seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos, conforme Quadro 1 abaixo:

Quadro 1. Indicadores de Avaliação da Brinquedoteca Universitária

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.12 Brinquedoteca	1	Quando o curso não possui brinquedoteca
	2	Quando a brinquedoteca está insuficientemente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.
	3	Quando a brinquedoteca está suficientemente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.
	4	Quando a brinquedoteca está adequada , considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.
	5	Quando a brinquedoteca está plenamente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.

Fonte: (BRASIL, 2010, p. 14).

O quadro 1 acima mostra a brinquedoteca como um lugar de aprendizagem e prática pedagógica, nos remetendo a uma reflexão sobre o lugar da ludicidade na formação do professor e nos processos de ensino e aprendizagem. A brinquedoteca justifica-se por promover saberes e concepções sobre a infância, os jogos, brinquedos e brincadeiras e atuação reflexiva, crítica e consciente sobre o brincar no espaço da escola. A importância da brinquedoteca, dentre tantas questões fundamentais podemos citar duas que merecem destaque, o brincar sendo um direito da criança e brincar como linguagem própria da infância. Embora o direito de brincar (que está explícito nos artigos 16, 59, 70 e 71 do Estatuto da Criança e do Adolescente /ECA) seja considerado um direito fundamentado especial, é preciso cuidar para que possa se cumprir na sua totalidade. Brincar não apenas na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental, pois elas continuam sendo crianças até os 12 anos incompletos (BRASIL, 1990).

A LDB Lei 9394/96, também trata do direito das crianças brincarem, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil, neste sentido, é relevante que seja assegurado à criança a liberdade de brincar e dispor de tempo para brincar livremente no cotidiano escolar, em casa, no hospital se estiver internada e tantos outros lugares que ela possa estar para o pleno desenvolvimento de sua personalidade e de suas potencialidades. Libertar a criança é reconhecer o direito de brincar, na medida do possível, dar-lhe a chance de governar a si própria e de ser ela própria. Em outras palavras, libertá-las é deixar serem agentes da sua própria experiência.

Por se tratar de linguagem própria da criança, o brincar deve ser considerado nas concepções de infância, do currículo da formação dos futuros professores e em especial do currículo das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Neste sentido, a brinquedoteca universitária tem o potencial de ser um local de experimento para a formação docente, onde os alunos do curso de Pedagogia podem ter acesso a uma grande variedade de jogos, brinquedos e brincadeiras e compreender o papel de cada objeto lúdico, bem como da sua importância nos processos de aprendizagem.

O critério de qualidade descrito na avaliação da brinquedoteca como “jogo educativo”, é algo para refletirmos sobre a compreensão do que é o jogo educativo. Para Teixeira (2018), todo jogo ou brinquedo ensina sem precisar ser “educativo”, porém o vocábulo educativo diz respeito ao uso do jogo ou brinquedo como um instrumento material para fins didáticos metodológicos. Para as autoras Oliveira (2010), Fortuna (2010), Kishimoto (2010), ao discutir o brinquedo educativo, defendem o livre brincar em oposição ao brincar para educar, pois ao definir o brinquedo ou o jogo como educativo já separa da essência do brincar pelo brincar defendido pelas autoras. Divertir-se, alegrar-se são ações encontradas na brincadeira espontânea que se observarmos não precisa necessariamente do objeto lúdico mas da intenção de interagir gratuitamente e se encontrar no ócio, sem perder o caráter

autotélico presente na ação do brincar no qual a criança brinca por brincar. O que torna um objeto brinquedo não está necessariamente no objeto, mas na ação do brincar, na imaginação.

As brinquedotecas comunitárias

Imagem 3.



Fonte: Imagem cedida e autorizada pelo Kenji Nishie (3a) e por sua mãe Arilma Reis de Oliveira Nishie, autorizada também por João Lucas Reis de Oliveira Teixeira (9a). Primos, o mais velho com o mais novo numa parceria de aprendizagem sobre o uso do brinquedo no canto dos bebês da brinquedoteca Reis Ludos.

Imagens 4 e 5.



Fonte: Árvore e cama de gato criada pela equipe da brinquedoteca comunitária Reis Ludos. Arquivo Pessoal da autora.

As brinquedotecas comunitárias, criadas para atender às crianças da cidade, do bairro, podem ser públicas ou particulares. Esses espaços estão cada vez mais presentes no Brasil devido ao fato de que as crianças não têm mais espaços para brincar na rua e a brinquedoteca se constitui como um lugar de brincar seguro e protegido. No caso das brinquedotecas particulares observa-se um crescimento significativo em especial por mulheres que são mães empreendedoras e que estão buscando formas alternativas para trabalhar e ficar junto com os seus filhos. (GIMENES e TEIXEIRA, 2011).

Essas brinquedotecas costumam ser organizadas com base numa visão de criança autônoma e do brincar livre, considerando que esses espaços ocupam um lugar de direito da criança que antes brincavam na rua e/ou em quintais, os quais inexistem para a maioria das crianças, principalmente nos grandes centros urbanos onde a disputa dos espaços físicos com os automóveis é acirrada e tensa.

Além dos brinquedos, jogos e brincadeiras, a brinquedoteca comunitária também pode oferecer um cronograma com oficinas diversas para cada faixa etária de modo que o público atendido possa acessar com antecedência as atividades ofertadas na brinquedoteca e fazer suas escolhas. Outro ponto interessante é ter uma forma de viabilizar o conhecimento sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras que fazem parte do espaço da brinquedoteca, como por exemplo uma tabela com o sistema de classificação dos objetos lúdicos, (COL) como a estudada por Kobayashi (2009), que seja acessível visualmente, mostrando o que as crianças estão aprendendo enquanto brincam livremente, agregando valor à atividade de brincar, pois na nossa cultura, muitos ainda não reconhecem a importância da brincadeira, e do brincar pelo brincar que é essencial para nutrir o corpo e a mente.

Outra questão importante que pode ser considerada nos diversos tipos de brinquedotecas é a flexibilidade do ambiente. As crianças gostam de novidade, por isso o mobiliário precisa ser fácil para mudar rapidamente quantas vezes forem necessárias.

Brinquedotecas em clubes

Imagem 6.



Fonte: Imagem da brinquedoteca do clube Sociedade Esportiva Palmeiras-SP. Arquivo da Associação Brasileira de Brinquedotecas/ 2019.

É de grande importância o espaço de brincar para os clubes e academias, pois a presença da brinquedoteca contribui para que os sócios participem intensamente das atividades oferecidas pelos clubes enquanto as crianças brincam em segurança, assistidas por um brinquedista formado. Cada clube organiza a brinquedoteca de acordo com as necessidades da sua clientela, neste sentido, é comum a brinquedoteca no clube ser uma das poucas opções de atividades para os bebês. Assim o projeto para uma brinquedoteca que atende bebês e outras faixas etárias é preciso considerar as necessidades básicas de cada etapa do desenvolvimento (GIMENES e TEIXEIRA, 2011).

A escolha dos objetos e os fazeres que o espaço propõe precisam ser embasados em referências de infância.

A brinquedoteca hospitalar

O estudo do impacto da hospitalização não é recente. Ele remonta à década de 1960 com as pesquisas de Eckenhoff (1953), as quais demonstram que as experiências de cirurgia e anestesia podem resultar em graves dificuldades de foro psicológico.

(THOMPSON e VERNON, 1993). De fato, há anos é comumente reconhecido que a hospitalização para cirurgia constitui um evento de vida estressante para a criança, uma ameaça ao processo contínuo de organização que exige um esforço cognitivo e emocional significativo para a integração das novas experiências. Nesse sentido, entende-se que a experiência hospitalar pode debilitar as capacidades físicas, psicomotoras, cognitivas e sociais da criança; romper com os vínculos afetivos ao afastá-la da família, da escola e dos amigos; quebrar as rotinas e as atividades lúdicas habituais; mobilizar o medo em relação aos procedimentos médicos, exigindo adaptações significativas ao ambiente hospitalar (CARVALHO, 2009).

Apesar de grande parte da literatura publicada indicar que o período de internação hospitalar pode constituir uma experiência potencialmente assustadora e ser uma fonte de estresse, ansiedade e medo, também pode ser encarado como algo positivo à medida que crianças e pais aprendem a dominar os seus receios e ansiedades relativos à estadia hospitalar e, conseqüentemente, aumentam a autoestima e a maturidade (BARROS, 2003; BRAZELTON, 2007). Para que assim seja, é necessário desenvolver medidas concretas que permitam essa manifestação positiva. Por isso, importa compreender em que proporção a hospitalização e a experiência cirúrgica constituem verdadeiras fontes de medo, estresse e ansiedade (BARROS, 2003) e, a partir daí, perceber a existência da brinquedoteca como uma das medidas potencialmente capazes de amenizar as situações que a criança hospitalizada enfrenta.

Hospital é uma palavra de origem latina, que significa “casa de hóspedes”; portanto, local de alojamento provisório para pessoas que necessitam de atenção, acolhimento e tratamento (CAMPOS, 1995). Falar em humanização do atendimento hospitalar é quase como valer-se de um pleonasma: tornando ainda mais humana uma instituição que, desde sua origem, está vocacionada para o bem-estar das pessoas. Pensar no brincar como a possibilidade de humanizar o atendimento à criança

hospitalizada é respeitar o seu direito de continuar sendo criança em um ambiente que, embora tenha sido criado para amparar, é estranho ao seu cotidiano. Portanto, é indispensável cumprir a proposição de acolhê-la, pelo menos em parte, no momento de total vulnerabilidade em que ela se encontra, ainda que temporariamente. Contudo, o fato é que esses direitos somente foram assegurados por força da Lei n. 11.104/2005 (BRASIL, 2005), aprovada pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal e sancionada pela Presidência da República. Essa lei obriga os hospitais públicos e privados que atendem a população infantil em regime de internação a instalarem brinquedotecas para serem utilizadas pelas crianças no período de internação, como referem seus artigos destacados, a seguir:

Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências. [...]

Art. 2º Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar. (BRASIL, 2005).

A Lei não determina que tipo de profissional deve atuar na brinquedoteca nem qual seria sua formação, tampouco menciona a forma de organização desse espaço. Todavia, por se tratar de um ambiente com predisposição para infecções, a brinquedoteca precisa contar com recursos materiais e humanos capazes de favorecer o bem-estar físico, psíquico e social da criança. Assim, é importante que se estabeleçam critérios de organização baseados em propostas de cunho humanista que atendam às demandas e às peculiaridades do ciclo do desenvolvimento humano e, além disso, que sejam montadas equipes com pessoas qualificadas e preparadas para atenderem as demandas oriundas desse local. A adaptação da criança a esse novo espaço é mais equilibrada e menos sofrida e, por sua vez, propicia uma reorganização física e emocional do paciente na busca constante do equilíbrio saudável, prevenindo e combatendo o estresse da hospitalização, assim como

resgatando mecanismos saudáveis de auto-organização, em seus aspectos complementares da saúde das crianças (OLIVEIRA, 2011).

O espaço físico da brinquedoteca expressa em sua arquitetura, ambiência e objetos lúdicos a adequação aos direitos da criança; porém, a lei apresenta parâmetros insuficientes para a promoção desse espaço que vem sendo ocupado das mais variadas formas. Diante do exposto, observa-se que ainda há um longo caminho para alcançar resultados mais humanizados no contexto das brinquedotecas hospitalares.

Considerações

Trazer as concepções de brinquedotecas e reflexões sobre o brincar tem um significado especial para a psicologia do desenvolvimento e para a educação em suas múltiplas ramificações e imbricações. Brincar é condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável que se alicerça no início do desenvolvimento; manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas próprias possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não pode, ou não sabe falar a respeito deles; abre caminho e embasa o processo de ensino e aprendizagem favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

No contexto de Pandemia do COVID 19 iniciado em 2020, provocando o distanciamento social e como consequência as aulas remotas na Educação Básica e no Ensino Superior, depois híbrido e atualmente (2022) em vias de presencial com as devidas restrições sanitárias, observou-se que os esforços para manter a criança intelectualmente ativa não cessaram durante o período da pandemia, houve um empenho em garantir os conteúdos curriculares em dia, mesmo que isso signifique que a criança passe muito tempo na frente de uma tela, o que pode gerar malefícios para o desenvolvimento, além de problemas precoces de visão, coluna, cansaço mental e físico. Para Neto (2005), há uma tendência para manter a criança intelectualmente ativa e corporalmente

passiva, numa fase em que o jogo livre e a atividade física são fundamentais para o desenvolvimento de uma vida ativa, assegurada por atividades saudáveis. Entendendo que o brincar livre é fundamental para a saúde física e psíquica da criança, White (2011) e Bento (2012) salientam que essa forma de brincar fortalece o sistema imunológico, estimula a produção de vitamina D e de serotonina, contribui com desenvolvimento da visão, do equilíbrio, da consciência corporal e das interações neuronais. Neste sentido, esse atual contexto histórico e social no qual a ausência do brincar livre e em espaços privilegiados como a natureza parece estar cada dia menos acessível devido aos avanços do progresso e da tecnologia, cabe a universidade que é responsável pela formação de professores colocar em pauta e na grade curricular o acesso às discussões e aos jogos e brinquedos e brincadeiras por meio da prática na brinquedoteca, para que nas suas experiências possa compreender a importância das atividades lúdicas para a criança em desenvolvimento.

É papel da sociedade, buscar melhor qualificação dos espaços de brinquedotecas na educação, na saúde e nas comunidades, pois garantir o direito da criança brincar é um papel de todos os adultos.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE BRINQUEDOTECAS. **Sobre Nós**. 2017. Disponível em: <http://www.brinquedoteca.org.br/historico/>. Acesso em: 11 out. 2019.

BARROS, L. **Psicologia pediátrica: perspectiva desenvolvimentista**. 2. ed. Lisboa: Climepsi Editores, 2003.

BENTO, M. G. C. P. G. **O perigo da segurança: estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadores de infância**. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Acolhimento. Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação. Universidade de Coimbra, defendida em 2012.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.** ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. Serviço de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU). **Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 mar 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.** Brasília, 2006. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006.** Brasília, 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. **Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES). Sistema de Avaliação da Educação Superior. 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_pedagogia2.pdf . Acesso em: 17 nov. 2019.

- BRAZELTON, T. B. **O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos**. 10. ed. Lisboa: Presença, 2007.
- CAMPOS, T. C. P. **Psicologia hospitalar: a atuação do psicólogo em hospitais**. São Paulo: EPU, 1995.
- CARVALHO, A. **A criança, o brincar e a aprendizagem no contexto hospitalar**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.
- ECKENHOFF, J. E. Relationship of anesthesia to postoperative personality changes in children. **AMA American Journal Disease Children**, v. 86, n. 5, p. 587-591, 1953.
- FORMOSINHO, J. O.; ANDRADE, F. F. O espaço na pedagogia em participação. O tempo na pedagogia em participação. *In*: FORMOSINHO, J. O. (org.). **O espaço e o tempo na pedagogia em participação**. Porto: Porto editora, 2011.
- FORTUNA, T. R. O jogo e a Educação: uma experiência na formação do Educador. *In*: SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GIMENES, B. P.; TEIXEIRA, S. R. O. **Brinquedoteca: manual em educação e saúde**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- KOBAYASHI, M. C. M. Classificação dos objetos lúdicos. **Revista Direcional Educador**. Ano 5, edição nº 50, março/2009, p. 12-15.
- NETO, C. A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. *In*: RODRIGUES, D.; NETO, C. (Org.). **O corpo que (des)conhecemos** Lisboa, Portugal: Edições FMH, 2005, p. 15-30.
- OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo?** São Paulo: Brasiliense, 2010.
- OLIVEIRA, V. B.; TEIXEIRA, S. R. O. Brinquedoteca: conceito e modalidade. *In*: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

BRINQUEDOTECA. **Formação de Brinquedista e Organização de Brinquedoteca.** São Paulo: Julho, 2021. (Apostila).

OLIVEIRA, V. B. *et al.* **Brinquedoteca – uma visão internacional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, S. R. O. **Brinquedoteca Hospitalar na Cidade de São Paulo:** Exigências Legais e a Realidade. Tese (Doutorado em Educação) 307 p. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

THOMPSON, R. H.; VERNON, D. T. Research on children's behavior after hospitalization: a review and synthesis. **J Dev Behav Pediatr**, v. 14, n. 1, p. 28-35, 1993.

WHITE, J. Capturing the difference. *In*: WHITE, J. (ed.). **Outdoor Provision in the Early Years.** London: Sage Publications Ltd., 2011.



Foto produzida pelas crianças na escola da infância em 2017 com a Prof^a
Ana Cristina Baladelli Silva.

9.

Trajetórias de vida e experiências do brincar das(os) professoras(es) formadoras(es) brincantes

Alessandra de Campos e Silva Rosa

O que a vida quer da gente é coragem!
Guimarães Rosa

Trouxe esse fragmento de Guimarães Rosa como epígrafe para refletir o tema do brincar na educação infantil. São muitas as barreiras que as crianças precisam romper para que sejam vistas em suas singularidades, adultas e adultos devem acolher com carinho e respeito os sonhos, as fantasias, as alegrias da infância para fortalecê-las em suas conquistas, muitas vezes, isso requer coragem.

O brincar está presente na ação das crianças de todos os lugares e em todos os tempos, sua manifestação transcende todas as culturas, as brincadeiras vivenciadas compõem um vasto repertório lúdico aprendido e transmitido de uma geração a outra tornando um patrimônio cultural rico e importante que evidencia como as crianças vivem os contextos sociais, econômicos, históricos e políticos de seu tempo.

Em todos os lugares as crianças brincam, em seus lares, nos diversos locais públicos e, especialmente, nas instituições de educação infantil que é ou deveria ser o lugar privilegiado para que as brincadeiras aconteçam. O brincar é garantido por Lei como o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 2005), está presente em vários documentos norteadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), onde a promoção do brincar, das brincadeiras e interações devem fazer parte do cotidiano dessas instituições.

As brincadeiras e interações são vivenciadas pelas crianças, nas instituições de educação infantil de diversos modos, especialmente, entre seus pares, porém adultas e adultos tem um valioso papel para que o brincar seja visto e compreendido como construção própria da infância, que expressam e reproduzem o real para conceberem o mundo e se perceberem nele, ação que envolve processos cognitivos importantes para a aprendizagem, mas também uma rede de saberes sociais e culturais que configuram o que Manuel Jacinto Sarmiento (2005) denomina de culturas infantis. Adultos e adultas e principalmente, professores e professoras também são parceiros das crianças nas descobertas e nas criações, nessa relação é imprescindível que se coloquem á disposição para as brincadeiras, que se sejam abertos a imaginação, que se desprendam das regras, da lógica para experimentar livremente e sem julgamentos o brincar da perspectiva das crianças. Um brincar criativo, liberto de conceitos e preconceitos, valorizando as sensações, os movimentos do corpo, o contato com a natureza, com as emoções, isto é, ser um adulto brincante.

A experiência como Orientadora Pedagógica de creche na Rede Municipal de Sorocaba, entre os anos de 2009 à 2020, com o atendimento de crianças de quatro meses a seis anos e atuando junto aos docentes e auxiliares de educação, trouxeram vários questionamentos, em relação a organização dos tempos, espaços, experiências e vivências lúdicas para as crianças.

A rotina em muitas creches, está dividida em tempos e espaços que buscam envolver os cuidados com o bem-estar e a aprendizagem dos pequenos. A higiene e a alimentação diversas vezes ao dia, dado que muitas crianças chegam a permanecer nove horas na instituição, são compartilhadas com momentos de experimentação de brincadeiras que envolvem movimento, dança, música, contação de histórias, leituras, exploração dos espaços, materiais de diversas texturas, etc.

São tempos e espaços pensados pelos adultos, especialmente, professores que planejam as ações do dia segundo um objetivo traçado que normalmente reverbera os documentos norteadores

para o fazer pedagógico como o currículo e/ou matriz curricular da rede municipal.

Porém, o que muitas vezes se percebe, em contextos de educação infantil, é que algumas e alguns docentes organizam os espaços, planejam as brincadeiras e experiências mas não se colocam como participantes delas, isto é, não se dispõem ao brincar com a criança e ficam no papel de observadores e avaliadores do que acontece. Tal constatação nos levou a uma inquietação e a pergunta, por que alguns adultos, professores não brincam com suas crianças? Em outras palavras, é mesmo esperado que os docentes de educação infantil tenham como parte de suas atribuições e/ou perfil profissional serem adultos brincantes?

Para responder a estes questionamentos, nos lançamos ao desafio de encontrar as possíveis respostas empreendendo uma pesquisa de mestrado cujos percursos e descobertas relatamos aqui.

Ao pensarmos no contexto da maioria das creches e que o brincar é o cerne da prática pedagógica dos professores de educação infantil, percebemos que a formação inicial e continuada tem um significativo papel para fundamentar fazeres que viessem ao encontro com a promoção do brincar nos espaços e tempos escolares tendo o docente como principal mobilizador, articulador e parceiro das crianças. Mas qual formação? Para qual educação infantil? Desse modo, buscamos conhecer as experiências das professoras e professores formadores brincantes que se dedicam a formação de outros profissionais da educação e de áreas afins, tendo o brincar e suas manifestações como o principal eixo do trabalho.

Partimos do princípio de que a criança é protagonista, ativa, produtora de cultura, conhecimento e história, como defende a Sociologia da Infância, que tem em Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2010), uma importante referência no Brasil. Ao contrário, refuta-se a ideia de uma concepção de infância que coloca a criança como um devir, ou um vir a ser subordinada aos preceitos adultos que decidem seu percurso de vida, desde a mais tenra idade, atrelado ao mundo capitalista e a produção. Desse modo, a educação infantil esteve por muito tempo e infelizmente, em

muitos lugares ainda está, a serviço de uma lógica pedagógica institucionalizada, marcada por processos que tem por objetivos prepará-las para o mundo adulto por meio do domínio dos seus corpos, das suas vontades, das suas vozes, fazendo com que se tornassem invisíveis.

Partilhamos de uma concepção de infância que coloca a criança no centro do fazer pedagógico, respeitando e valorizando suas peculiaridades, mobilizando ações e os meios para que possam se expressar livremente, experimentar e deixar fluir a curiosidade e criatividade tão próprias delas. As políticas públicas para educação infantil e a infância devem se esforçar para garantir que ela seja realmente protegida promovendo as condições necessárias de saúde, segurança e educação para que possam crescer sendo respeitadas nas suas singularidades, nas culturas e lugares de sua pertença e que possam ser o que são: crianças em pleno descortinamento do mundo, essa é a educação infantil que afirmamos e buscamos.

Ao pensarmos em formação brincante, remetemos ao substantivo feminino que implica uma ação de criar, ato e maneira de formar algo, e brincante o adjetivo que indica de qual formação se está pensando. Ela é brincalhona e crianciera pois tem o brincar como centro da ação criativa.

A formação, qualquer seja ela, pressupõe **COMunicAÇÃO** no mínimo entre duas pessoas. Ao buscarmos a etimologia da palavra verificamos que ela vem do latim *communicare* (DICIO, 2021) e significa dividir alguma coisa com alguém, essa partilha envolve a **COMunhão** de interesses, de experiências e emoções que cada um sente de acordo com suas vivências de mundo e com ele. A **AÇÃO** implica na troca de experiências, que é **COMUM** mas ao mesmo tempo **única**, pois cada um dá o seu significado ou sentido ao que se passa. Desse modo a formação brincante expressa essa característica de comunicar para partilhar vivências únicas que são sentidas e significadas por meio de experiências de brincar com o corpo, com os objetos, com a música, com a dança, com a natureza e tudo mais que a criatividade ousar.

Ao entendermos a formação brincante nestes aspectos, muitos questionamentos surgiram, dentre eles como e onde buscar essas experiências de formação brincante? Quem são os docentes e como chegar a eles? Como fazem a formação? E principalmente, como se tornaram o que são, professoras e professores formadores brincantes?

Iniciamos com uma pesquisa utilizando a mídia e redes sociais, diálogos informais com colegas da rede, do programa de mestrado, etc., utilizando palavras chaves como curso, brincar, lúdico, brincadeiras e infância. Alguns nomes apareceram, muitos conhecidos e com muito tempo de dedicação a formação brincante, em seguida buscamos aprofundar e conhecer um pouco mais sobre suas contribuições para a formação de professoras(es) no campo da educação infantil, especialmente, sobre o conteúdo das formações.

Em seguida foi elaborada uma carta convite e enviada para os possíveis participantes da pesquisa. Tivemos um bom número de aceite e seguimos com o registro na Plataforma Brasil para as autorizações, o uso dos nomes foram permitidos. Mediante as devolutivas de aceite, iniciamos uma investigação sobre a metodologia que melhor pudesse responder aos questionamentos e fundamentar a investigação.

Entendemos que a pesquisa envolvia os relatos dos professores formadores brincantes e que estes passavam por suas experiências pessoais e profissionais, compreendemos que os participantes de suas formações de, alguma forma, eram tocados por ela, por fim, chegamos a conclusão de que se tratava de uma pesquisa qualitativa.

O desafio de conhecer as experiências dos professores formadores brincantes nos levaram a reflexão de que o olhar para o brincar, o próprio e o do outro, passa pela vivência e esta, assume diversas significações de acordo com as marcas que cada um traz da própria infância, portanto, a ciência positiva, factível, verificável e quantificável não ajudaria a responder aos questionamentos. Era preciso compreender o brincar a partir do olhar de quem brinca e está aberto a compartilhar suas experiências.

Os métodos narrativos utilizados nas pesquisas qualitativas têm ganhado cada vez mais espaço nas investigações acadêmicas, oportunizando aos sujeitos a exposição de seus processos históricos e de suas subjetividades. Na educação têm sido utilizadas especialmente, nas pesquisas sobre currículo, formação de professoras(es), gestão escolar, etc., onde a principal preocupação é conhecer os significados atribuídos pelos sujeitos as suas experiências no exercício de suas profissões nas instituições.

Entendendo que tais manifestações pertencem ao modo de existir dos seres humanos, que são essencialmente seres de relações em contextos socioculturais, econômicos e religiosos, etc., e por se tratar de um contexto singular de investigação e de composição de conhecimentos e práticas, o emprego da narrativa vem ao encontro dos objetivos da pesquisa. Compartilhando do mesmo entendimento sobre o que é a pesquisa narrativa Dilma Mello, Shaun Murphy e Jean Clandinin (2016) colocam

Não obstante a característica definidora mais importante da investigação narrativa seja aquela que a define como sendo o estudo da experiência, como ela é vivida e contada, trata-se algo mais do que isso, pois a pesquisa narrativa é mais do que contar histórias, mais do que viver histórias. (MURPHY; CLANDININ, 2016, p. 567)

Para ajudar a pensar nesses corpos adultos que brincam, que abrigam o imaginário, a alegria, a disposição à aventura, à inteira relação com o outro, que de maneira singular se projeta e se manifesta por meio de formações iniciais e continuada de professoras(es), onde o brincar é o conteúdo e a forma, recorremos a fenomenologia com inspiração nas obras de Maurice Merleau-Ponty (1999) e Jorge Larrosa Bondía (2011) para compreender as narrativas que trouxeram o desejo de evidenciar o brincar infantil e adulto como lugar de encontro, de compartilhamento de aprendizagens diversas, de sensibilidades e interações.

O corpo é brincante, o bebê explora o mundo que o cerca através dele. Os sentidos todos estão alertas para captar o máximo de informações e assim auxiliar na construção cognitiva para

compreender seu entorno. Em Merleau-Ponty, a percepção é entendida como “atitude corpórea” que como diz Terezinha Petrucia da Nóbrega (2008, p. 141) evidencia a ruptura com pensamento empírico onde corpo ocupa uma dimensão linear e o coloca no campo da existência harmonizando emoção e razão. Merleau-Ponty (1999) acredita na expressão criativa envolvida com as relações do corpo com os estímulos do meio, das experiências mediadas pela cultura, pelo tempo, pelos sentidos, pelos outros.

O primeiro dos objetos culturais é aquele pelo qual eles todos existem, é o corpo de outrem enquanto portador de um comportamento. Quer se trate dos vestígios ou do corpo de outrem, a questão é saber como um objeto no espaço pode tornar-se o rastro falante de uma existência, como, inversamente, uma intenção, um pensamento, um projeto podem separar-se do sujeito pessoal e tornar-se visíveis fora dele em seu corpo, no ambiente que ele se constrói. A constituição de outrem não ilumina inteiramente a constituição da sociedade, que não é uma existência a dois ou mesmo a três, mas coexistência com um número indefinido de consciências. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 467)

O indivíduo e as experiências vividas no e pelo corpo marcam a existência humana, significa e evidencia a forma como somos no mundo e como COMpartilhamos e COMMunicamos a realidade e verdade de cada um.

Em Larrosa (2011) a experiência é o que nos acontece, em suas palavras “*“A experiência é isso que me passa”*” (p. 05). Isto implica afirmar que nossas vivências, nossas emoções, nossos percursos de vida são únicos, exclusivos e definidos pelas coisas que nos acontecem. Mesmo que duas ou mais pessoas sejam submetidas a uma mesma experiência, cada uma dará um significado diferente conforme sua visão de mundo. Desse modo, Larrosa nos coloca

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como *experts*. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis,

sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. (LARROSA, 2011, p. 24)

A formação brincante promove por meio de seus conteúdos, experiências que mobilizam o corpo, provocando a *“atitude corpórea”* expressa por meio de vivências das mais diversas formas, dança, pintura, canto/música, teatro, exploração de objetos e texturas, imaginação, movimentos livres, etc. O brincar tem uma linguagem própria, que revela a alegria, a leveza, a criatividade e imaginação de quem brinca. Ser brincante é se deixar ser afetado por essa linguagem, permitir fluir a energia singular enquanto se brinca, se lançar ao desconhecido e ao encontro com o outro e com a criança interior, que cada um de nós temos.

Outro desafio da investigação foi o de planejar o acolhimento dos relatos das/dos docentes brincantes. Para realizar as entrevistas elegemos uma pergunta disparadora *“Como se constituíram professoras(es) formadoras(es) brincantes?”*¹. As experiências singulares de cada docente formadora(or) brincante, no que tange aos seus conhecimentos e práticas, expressadas por meio de suas narrativas e ou relatos compuseram o corpus de análise da pesquisa numa tentativa de compreender como o brincar os constituíram, que marcas trazem desse processo, o que os levaram a compartilhar com outras pessoas, democratizando seus conhecimentos, sentimentos, perspectivas, encantamentos e esperanças.

Nos apoiamos nas obras de Uwe Flick (2002), Fritz Schütze (2010, 2002), Marcos Fanton (2011), Sandra Jochelovitch e Martin W. Bauer (2010). Cada entrevista foi iniciada com o agradecimento pela concordância em participar da investigação e esclarecimento sobre os objetivos da mesma. A pergunta foi aberta e deu margem para que os entrevistados pudessem contar as suas experiências,

¹ Informamos que a pesquisa aconteceu antes da Pandemia de Covid-19, depoentes firmaram termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o comitê de ética, via plataforma Brasil, aprovou a realização da mesma sob o título *“Professores brincantes: sentidos do brincar na formação inicial e continuada de professores de educação infantil”* e número CAAE: 21246718.1.0000.5504

deixando-os a vontade, sem preocupação com o tempo e sem interrupções, perguntas adicionais foram realizadas para complementar e deixar espaço para novas falas. Em seguida foram realizadas as transcrições cuidadosas de três entrevistas e outras duas se efetivaram por e-mail. Parece que foram poucos os colaboradores, no entanto, os mesmos nos trouxeram reflexões intensas ao partilharem com a pesquisadora suas experiências de adultos brincantes.

Os dizeres apaixonados sobre o brincar, a força das palavras e dos gestos enquanto falavam, só nos empolgava e contagiava cada vez mais para a realização da empreitada. Falar sobre o brincar e brincadeiras em vários momentos nos remeteram a própria infância, todos foram unânimes ao resgatarem as imagens e vivências da criança de outrora, o que nos leva a afirmar como as experiências infantis do brincar deixam marcas, não só em nossas memórias, mas em nossos corpos que continuam sendo criancieiros àqueles que se permitem e se lançam a aventura das brincadeiras. Em um dado momento, em uma de nossas aulas cujo tema era metodologias de pesquisa, a professora Maria Walburga dos Santos – orientadora, nos trouxe a lembrança um trecho da rica literatura de Guimarães Rosa (1994) “A gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou.” (ROSA, 1994, p. 42)

Ao refletir sobre o processo de construção desta pesquisa, acreditamos que todos os investigadores indubitavelmente passam pelo mesmo, esta frase expressa a imagem que nos ocorre, onde o pesquisador ao iniciar a investigação encontra-se num determinado lugar, projeta e almeja alcançar a outra margem, concluir seu trabalho. Observa o rio, o percurso e pensa que sabe onde vai dar e se põe a atravessar, porém o rio, por sua natureza, é fluído, cheio de correntes, pedras que aparecem do nada, no meio da travessia. Mas agora se está no meio, é preciso chegar e vencido os obstáculos, o ponto onde se planejou alcançar já não é o mesmo, outros cenários foram construídos e as marcas que ficam desse

movimento tornam-se experiências desse processo que para cada um é singular. Sobre esse tema Larrosa coloca,

Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (LARROSA, 2011, p. 6)

Larrosa nos leva a refletir que a experiência do brincar, para além de outras possibilidades, está nas brincadeiras, no movimento lúdico dos corpos, na inteireza da entrega em um momento específico e único. Podemos perceber quando flagramos as crianças contemplando a natureza (privilégio das instituições infantis que possuem uma grande ou pequena área verde), pequenas cientistas que são, se detêm a observar os insetos, ou o movimento das folhas, recolher pedrinhas, experimentar a textura da lama (quando lhes é permitido) e tantas outras vivências.

As professoras e professores formadores brincantes² que aceitaram participar da pesquisa e compartilhar seus relatos e experiências vêm de diversas áreas como a educação física, a música, a pedagogia, as artes, a psicologia, etc. Possuem formação diversificada, porém atuam profissionalmente em um lugar comum que é a formação de outros docentes de diferentes campos do conhecimento, tendo como eixo do trabalho o brincar e as brincadeiras.

Para analisar as entrevistas buscamos tecer conexões entre as falas dos colaboradores, evidenciando os pontos em comum e aqueles dissonantes. Vale enfatizar que foi gratificante perceber que não houve posições divergentes em seus relatos, pelo contrário, suas experiências, seus saberes, suas práticas e seus valores confluíram para que pudéssemos traçar uma compreensão do que é ser uma professora e um professor formador brincante.

Organizamos suas falas em cinco eixos, os quais foram abordados por cada um dos entrevistados: O compromisso ético e político com as crianças e as infâncias, a ligação com o campo das

artes, os fazeres das professoras e professores formadores brincantes, a importância dos estudos e os aportes teóricos que fundamentam suas práticas e por fim, a atitude de compartilhar seus saberes. Apresentaremos esses eixos trazendo alguns apontamentos dos nossos colaboradores para o tema de modo a evidenciar suas experiências e suas reflexões.

Ao compartilharem suas vivências, todos voltaram à lembrança de suas infâncias, trazendo imagens das brincadeiras de circo, dos brincames nos quintais, nas ruas, nas árvores, etc., evidenciando como as marcas da infância influenciaram seus percursos e suas escolhas na vida adulta, trazendo-os a esse lugar de fala.

A defesa enfática e vigorosa da infância e das crianças é um traço desses professores, que afirmam a importância e valorização do brincar em diversos contextos, entendendo-o não só como manifestação de ser criança mas como uma ferramenta mobilizadora de transformação social e cultural. Nesse sentido, se comprometem com projetos e políticas que dão visibilidade às crianças, seus protagonismos e suas culturas. Trazemos como exemplo, o professor Miranda de Amaralina², músico, que relatou sua trajetória sempre envolvido com projetos sociais junto às crianças fragilizadas em São Paulo e agora na Bahia.

Encontramos na atitude transgressora dos professores um ponto em comum em seus percursos. Contrários que são às práticas didatizantes e/ou escolarizantes que ainda persistem na educação infantil, relatam que muitos docentes precisam fechar as portas e

² Miranda de Amaralina é músico percussionista e arte-educador, se formou na Faculdade Acadêmica Paulista de Arte e fez o curso de percussão no conservatório Souza Lima. Desenvolveu vários projetos sociais e culturais de suma importância junto a Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, atuando em escolas municipais, no projeto “Casa”, antiga FEBEM, projeto “Beirada da Calçada” junto à comunidade do jardim Raposo Tavares, do qual foi fundador. Atualmente é professor de percussão na Fundação Emaús e desenvolve projetos culturais na comunidade de Monte Gordo em Camaçari na Bahia.

brincar ocultamente com suas crianças, assim, Patrícia Prado coloca³ (Rosa, 2020),

Porque eu também estou sendo submetido neste lugar, pelo menos, faz igual essa professora que fecha a porta e brinca escondido pelo menos por 10 minutos, porque eu acho que esse é mesmo um dos caminhos, e romper com essa lógica e de consolidar esse espaço de valorização da brincadeira como uma potência humana para não dizer uma das mais vigorosas, das mais importantes (p. 87)

Para pensar em defesa de um outro fazer pedagógico na educação infantil, centrado nas crianças, em seus interesses, valorizando suas descobertas, suas ações e peculiaridades, a professora brincante Shirley Oliveira⁴ (Rosa, 2020), nos relata sua experiência com a formação de professoras(es) enquanto Coordenadora Pedagógica em um CEI no município de São Paulo.

Eu acho que eu fui acordando, recordando com as professoras mas também fui informando, recordando com elas como era importante brincar, quão prazeroso é esse brincar e o quanto tem de conhecimento humano nessa partilha nesse brincar, então a gente foi compreendendo que mais do que processo de sistematização do conhecimento, não se pode submeter as crianças a processos escolares sem que antes elas tenham explorado esse imaginário. Então as histórias, as cantigas, a literatura e a poesia são linguagens do currículo, também são importantes os momentos na rotina que estejam a serviço do brincar, para sustentar o lúdico, para nutrir o imaginário, para dar às crianças elementos para as brincadeiras e o brincar era mesmo o eixo mais importante para o currículo e que não era um brincar largado abandonado, não, ele era pensado, ele era planejado por que a gente

³ Entrevista concedida por Patrícia Dias Prado. Entrevistadora: Alessandra de Campos e Silva Rosa, 2019. Arquivo mp3 (1h:21:39min.) em 23/05/2019. Patrícia Dias Prado é psicóloga, com mestrado e doutorado em Educação e com pós-graduação em Artes. Atualmente é professora na Faculdade de Educação da USP/SP junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada.

⁴ Entrevista concedida por Shirley Oliveira. Entrevista IV. [03.2019]. Entrevistadora: Alessandra de Campos e Silva Rosa, 2019. Arquivo mp3(1h:06min.). Shirley Oliveira foi coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil (CEI) no município de São Paulo e continua seu processo de estudo e encantamento com a infância e o brincar.

pensava elementos, pensava em disponibilizar os espaços, os materiais para o bem-estar e explorar os cenários do brincar. (p. 89).

A forte ligação com o campo das artes e as diversas formas de expressão como teatro, dança, música, movimento, etc., demonstra ser uma característica peculiar da/o professora(or) formadora(or) brincante. Essa aproximação com as artes, muitas vezes advêm de vivências infantis, cujas marcas ficaram impressas e fazem com que se manifestem na vida adulta com muita sensibilidade. Cristina Mara⁵ (Rosa, 2020), descreve assim, sua experiência,

Adorava brincar de ser artista de circo, bailarina, trapezista, cantora e equilibrista. Construí muitos circos nas árvores do quintal de minha casa, com lençóis velhos, pneus e corda. As roupas e maquiagens dos artistas, eu pegava escondido das (minhas) irmãs mais velhas. A diversão era passar o dia organizando cada detalhe do espetáculo. Esta foi a maior referência em arte e, com certeza, influenciou muito na escolha profissional, além das muitas experiências com o brincar livre, sem necessariamente ter a presença de um adulto monitorando minhas ações. Retomei meus estudos com o curso de Arte Educação do Teatro Vento Forte, dirigido por Ilo Krugli, o qual foi importante para o trabalho com as crianças. Neste curso conheci Tião Carvalho e o grupo Cupuaçu que realiza pesquisas sobre brincadeiras e danças maranhenses onde participei ativamente como brincante por cinco anos e também fiz o curso Educador Brincante do Instituto Brincante, envolvendo-me em várias oficinas com mestres da cultura popular. Integrei o Grupo Cia de Tambores que se dedica a pesquisa Tambor de Criola, dança maranhense, participando como dançarina brincante e durante sete anos fui integrante do Grupo Sambaqui, que realiza pesquisa das tradições e danças afro-caipiras do Sudeste. (p. 90)

Sobre os relatos que evidenciam o como e o que fazem as/os professoras(es) formadoras(es) brincantes na formação de outras(os) docentes, percebemos práticas em comum que buscam mobilizar outros olhares, outras possibilidades para explorar e

⁵ Cristina Mara Corrêa concedeu entrevista, arquivo de texto, em 02/04/19. É professora de educação básica que atuou na Creche Pré-Escola Central – SAS da USP, assumindo o trabalho de professora de dança com as crianças. É autora de vários títulos e organizadora de obras. Atualmente desenvolve oficinas e intervenções artísticas em escolas públicas, particulares, ONGs e eventos educativos.

viver o brincar com as crianças. Nesse sentido, trazemos o relato do Professor José Geraldo⁶ (Rosa, 2020) que faz o seguinte apontamento a partir de sua experiência formadora de outras(os) professoras(es).

As atividades envolviam psicomotricidade, desenvolvia os jogos de atenção, desenvolvia recreação de maneira geral, jogos e brincadeiras, tudo usando material simples, usando o próprio corpo, o próprio espaço e assim, nós tínhamos outros trabalhos de intervenção pontual na unidade. [...] O professor sentia uma necessidade de tratar melhor determinadas questões práticas, de práticas de ensino e aprendizagem e aí a gente fazia uma intervenção pontual lá, oferecendo um olhar externo, oferecendo uma visão diferenciada de alguém que não faz parte do meio, para poder provocar, motivar, fazer com que esse profissional refletisse, de uma outra maneira, ou sob um outro ângulo, auxiliando ele a fazer novas descobertas e experimentar novas coisas. (p. 91)

O domínio de um vasto repertório de jogos e brincadeiras, além de uma fundamentação teórica sobre o brincar, a criança e a infância bem consolidada, fazem com que produzam uma interferência positiva na formação de outras(os) docentes, por meio de vivências e leituras que levam a reflexão sobre a importância do brincar, não só para as crianças e a educação infantil, mas para todos que se dispuserem a vivê-las. Trazemos a colaboração da Professora Lucia Maria⁷ (Rosa, 2020), que em seu relato exemplifica essa assertiva.

⁶Entrevista concedida por José Geraldo Goldoni Vestena. [03.2019]. Entrevistadora: Alessandra de Campos e Silva Rosa, 2019. Arquivo mp3(48 min.), é formado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física, com especialização técnica em Lazer e Recreação e diversos cursos de formação complementar na área da Educação Infantil Escolar.

⁷Entrevista concedida por Lúcia Maria Salgado Santos Lombardi. Entrevistadora: Alessandra de Campos e Silva Rosa, 2019. Arquivo mp3(58 min.). Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da USP, sendo mestre e doutora pela mesma instituição. Professora do Departamento de Ciências Humanas e Educação na área de Metodologia de Ensino de Arte, Corporeidade e educação da Universidade

Realmente tinha muita consciência de que ser docente é estar com outro é o momento do estar junto é o momento de maior grandeza que pode haver no processo educativo; claro sem desmerecer o planejamento, a reflexão posterior, mas que esses elementos do jogo e do brincar estão presentes nos seus valores. Não é só o fato de você conduzir jogos e brincadeiras o tempo todo, por que nem uma aula de arte a gente pratica brincadeiras e jogos o tempo todo, nem na aula de teatro, nem porque eu fui professora também de educação infantil, nem na creche também a gente só brinca o tempo todo, mas eu acho que ser um professor brincante ele, nas suas atitudes, no seu modo de pensar, como você pensa a educação, como você respeita o outro, como você dialoga, como você escuta, tudo isso tem a ver com a proposta do que é brincar. (p .91)

Podemos perceber que a prática vai além do domínio da técnica ou da condução da atividade, pressupõe um estar junto com o outro reconhecendo a importância da partilha que implica um saber que não é dado, mas construído junto que acaba por constituir em outros valores para se refletir sobre a educação.

A professora Patrícia Prado (Rosa, 2020) coloca a dimensão brincahona como um pré-requisito das/dos profissionais que atuam com as crianças, pontuando a necessidade de não só conhecer brincadeiras, mas de realizá-las junto. Para contribuir com esse postulado criou na graduação do curso de Pedagogia da USP a disciplina “Dança e Teatro na Educação Infantil”, explicando sobre as temáticas que trabalha na disciplina revela sua prática e conhecimentos, os quais podemos ver no trecho abaixo.

E eu comecei a trabalhar então na formação dos professores [...] que tem a dimensão brincahona, ela é o pré-requisito dessa profissão docente que tem como eixo educativo a brincadeira, então como é que nós vamos submeter as crianças a longas jornadas sentadas, se nós não sabemos fazer brincadeiras, senão nos lembramos mais, a gente tem que aprender a brincadeira. [...] Criei também outra disciplina nova, que chama “Dança e Teatro na Educação Infantil”, para pensar também esse caminho que é importante, que já foi visto, o que nos falta agora é pensar que essa brincadeira que tem como sinônimo de liberdade. [...] Hoje a minha

disciplina foi de pensar a brincadeira, primeiro, a história cultural dos brinquedos, a concepção de ludicidade, a brincadeira como dimensão humana e direito da infância desde o nascimento, as teorias do brinquedo, do jogo educativo, das relações na educação, o jogo, a dimensão brincalhona e gênero, a relação dos brinquedos e a cultura e hoje foi brincadeira como uma categoria de análise nas pesquisas, então, poderia ter 10 anos dessa disciplina de tantos elementos que o brinquedo e a brincadeira movimentam. (p. 92)

As professoras e professores formadores brincantes são unânimes em afirmar a necessidade de constantes estudos e aprofundamentos na produção de conhecimentos sobre os temas da infância, criança e o brincar. Nos relatos, revelaram os teóricos que fomentam as suas práticas e saberes. Foram citados nomes que contribuíram significativamente para o campo da educação infantil, das artes, da psicologia, da pedagogia, etc., citamos alguns exemplos como Marina Marcondes Machado, Tizuko Morchida Kishimoto, Anna Marie Holm, Gilles Brougère, Maria Isabel Leite, Ligia Hortélio, Johan Huizinga, Lev Vigotsky, Jean Piaget, Maria Montessori, Viola Spolin e tantos outros.

A professora Lucia Maria (Rosa, 2020), confirmando a necessidade de uma formação distinta, ressalta a importância do domínio de determinados conhecimentos fundamentais para a prática brincante. Dessa forma a mesma expõe

Um professor brincante tem que saber ser um mediador cultural, o professor brincante tem que ter essa consciência de que é um mediador cultural e ampliar repertórios e também, tem essa função até, de respeito ao universo corporal da comunidade mas também de ampliação de repertório, de estar ali como o jogador, junto com a criança, que ouve a voz da criança mas que também propõe outras possibilidades, outras referências, também tem que estudar muito para saber o que você oferece de referência para criança. Tem que conhecer muito o brincar e pensar qual brincar você está pensando? Que tipo de arte você está pensando? Imagética? Sonora? Estou falando isso porque, por exemplo a gente quer produzir um brincar, uma possibilidade da criança experimentar, é fazer coisas com materiais que sejam respeitosos com a infância e não por exemplo, culturas visuais que possam ser sexistas, tendenciosas, que não são adequadas às crianças. Então tem que estudar muito, o brincante tem que estudar muito ao contrário do que muita gente

pensa, porque tem muita gente que pensa que o professor de educação infantil é só brincar, trocar fralda. [...] Então é um universo que não tem como parar de estudar, outra coisa, ser um professor brincante tem que estudar tudo isso e observar sempre, cada vez mais, em vários lugares porque dá para ser professor brincante na biblioteca, nas creches, em vários segmentos do ensino que a gente tem na educação formal e não formal. (p.95)

Outro aspecto evidenciado nas falas dos professores diz respeito ao ato de compartilhar seus saberes e práticas com outras pessoas, falaram da alegria, do prazer e gratificação que sentem ao estar junto com docentes vivendo experiências de trocas em momentos formativos. É comum em seus relatos à disposição para a escuta evidenciando uma posição de quem também aprende. Trazemos a fala do professor brincante José Geraldo (Rosa, 2020) que ilustra a reverberação em quem participa de suas formações, tal como ele mesmo coloca, que “sofreram com sua intervenção”, vejamos

Por isso que eu digo, procuro partilhar e compartilhar meus saberes e os meus fazeres porque eu acredito neles, eu tive experiências não só teóricas, mas práticas que funcionam muito, então eu tenho o maior prazer quando sou acionado para dar estes testemunhos, fazer essas provocações, é partilhar, compartilhar. Eu tento contaminar as pessoas positivamente, com essa vibração, com esse entusiasmo, com esse interesse, tendo esse brincar, podendo oferecer a riqueza que é esse brincar. Fico feliz quando tenho sucesso; quando percebo nas pessoas que sofreram com a minha intervenção, que elas relatam que modificaram a sua prática, que lembraram, mexendo e remexendo seu baú de conhecimentos; agregando novas informações, novos conhecimentos, adequando à sua cultura pessoal, sua cultura educacional e social e constituindo uma nova prática, inclusive, uma nova maneira de enxergar, uma nova maneira de aplicar. Então pra mim isso é assim, o maior ganho que posso ter e a maior satisfação que posso ter.[...] Esse brincar de difusão, o brincar para transformar o seu ambiente mais agradável, mais humano, estabelecendo relações emocionais afetivas da criança com o conhecimento, essa sensação, esse encantamento, eu acho que é a minha formação, de onde veio essa minha preocupação com essa questão do brincar, o que me move como pessoa responsável por multiplicar esse conhecimento. (p. 95)

Acreditamos que um dos sentimentos mais compensatórios para o ser humano é o da partilha, como fica evidente na fala do

professor, essa leveza e a alegria proporcionadas por saber de que alguma forma você está tocando e é tocado por alguém. Até aqui compartilhamos um pouco do que é a riqueza dessa investigação, as experiências das pessoas, suas vivências, suas paixões, seus interesses e modos como veem o mundo por meio do brincar, este, o elemento de conexão entre pessoas de diferentes lugares, com diferentes histórias e percursos, que talvez não se conheçam pessoalmente, mas COMunicaAM a mesma linguagem, que seja a da alegria e por que não dizer felicidade que o brincar proporciona, tão necessários para tempos tão sombrios e difíceis como o que vivemos hoje. Gostaríamos de trazer uma fala que ficou marcante para esta pesquisadora, presente no relato da Professora Maria Lucia (Rosa, 2020) ao dizer o que é para ela ser um professor brincante, a qual reproduzimos abaixo: “Não é pouca coisa compartilhar alegria”

Eu penso que o que me constitui, um professor brincante são essas ideias que estão relacionadas ao jogo mesmo, que foram muito presentes na minha formação, diferentes pontos de vista. Começou com o jogo teatral e depois expandiu para o brincar infantil com as muitas maneiras de ler o brincar e como a gente pode estudar essa complexidade, que é para ajudar a gente fazer uma educação que é mais democrática, mais respeitosa e também uma coisa que eu adoro falar, mais feliz. Alegria não é falta de seriedade, não é uma coisa ruim e, no entanto, ser brincante também é ter alegria. Vou te contar uma coisa que acabei de lembrar, foi lá mesmo no contexto dos grupos integrados com a professora Tizuko, que eu entrei nesse grupo após uma das formações. O grupo tinha bastante professores da rede, e agora não vou lembrar exatamente quem deu a oficina naquela tarde, mas a gente tinha um caderno onde colocavam imagens ou frases e todo mundo era convidado a escrever e assinava, para a gente saber quem deixou o registro. Uma professora que não quis ou porque esqueceu, mas ela escreveu depois da oficina, a reflexão dela foi assim: _ “*Não é pouca coisa compartilhar alegria*”. E eu acho essa frase linda, cada vez mais, porque eu acho que hoje, a gente conseguir ficar alegre é uma resistência. Partilhar com o outro, eu acho que é uma atitude de resistência nos dias de hoje, então tudo isso constitui um professor brincante. (p. 97)

Compartilhamos inteiramente dessa premissa, que é um lugar de felicidade quando a professora e o professor se propõem a uma prática lúdica, num movimento de estreita relação com as crianças, de respeito pelo que elas são, de acreditar e promover suas potências criativas. A infância é um período da vida que fica registrado em nossa memória corporal e afetiva e que levamos marcas e por isso acreditamos que a educação infantil deve priorizar em suas rotinas, vivências que imprimam nas crianças experiências inesquecíveis de alegria, em contato profundo com a natureza para aprenderem a amá-la e lutarem pela sua preservação para as gerações vindouras. Valorizar as convivências em diferentes idades mediadas pelo brincar, conhecerem as manifestações culturais diversas do nosso povo, para exercerem a empatia e se tornarem adultos tolerantes e democráticos. Incentivar a vivência de situações onde seus corpos possam ser livres para criar e testar movimentos em espaços e com materiais diversificados para que a liberdade seja um valor inestimável. Proporcionar por meio das brincadeiras de ontem, de hoje e quiçá para sempre, um saber cultural valioso, transcendente que possa repercutir num jeito mais leve, porém compromissado, de existir no mundo.

As experiências do brincar

Muitas instituições voltadas à educação infantil, infelizmente ainda não reconhecem a necessidade de um ensino que promova as culturas infantis, que escutem as crianças e que acolham suas singularidades em vez de fazer com que elas se adaptem ao mundo dos adultos engessando o brincar, delimitando tempos e espaços, dirigindo, coordenando as brincadeiras, esvaziando de sentido a ludicidade e desqualificando as ações das crianças com o argumento de que seus corpos precisam ficar parados para que a aprendizagem possa acontecer.

A observação da existência de práticas na educação infantil que fazem a cisão entre o brincar livre e espontâneo e o brincar

dirigido confirmam que as instituições de educação infantil, ainda não reconheceram que toda atitude brincante da criança é elemento fundante do seu modo de ser e estar no mundo e de nele relacionar-se com o conhecimento, com as pessoas e objetos, estabelecendo pertencimentos e se constituindo. Desse modo devemos negar práticas educativas que reforcem tal cisão e acolher outras que promovam paixão e razão, mente e corpo e por quê não espírito, entendendo a criança holisticamente em toda sua singularidade.

Com as experiências das professoras e professores formadores brincantes vimos que, pelo contrário, o brincar é pungente e fundante e que constitui a profissionalidade dos nossos entrevistados. Seus saberes e fazeres estão profundamente articulados às brincadeiras e ludicidade vividas na infância, marcando sobremaneira suas escolhas profissionais, as quais os levaram a atuarem na formação brincante de outros adultos, especialmente, da educação infantil.

A brevidade da infância é delimitada, infelizmente, pelos adultos que teimam em pôr fim a esse tempo, imprimindo-lhes responsabilidades e demandas a partir de uma certa idade, em que é chegado o tempo “de não ser mais criança”. Nos perguntamos então, se o fim da infância está vinculado a uma fase do desenvolvimento neuro-psico-biológico da criança, significa que atingindo esse ponto ela não brinca mais? Esta questão não foi a que fundamentou a pesquisa, mas tangenciou todo o processo de busca de resposta o que nos levou a seguinte inferência: Acreditar numa rígida bioligização fragmentada do desenvolvimento humano é negar a dimensão brincante que todos nós adultos ainda temos, as professoras e professores formadores brincantes provam isso.

A partir desta reflexão, nos dedicamos a buscar a resposta para a questão inicialmente colocada: é mesmo esperado que os docentes de educação infantil tenham como parte de suas atribuições e/ou perfil profissional ser um adulto brincante? Não há uma resposta definitiva, porém, apontamos sim, para a sensibilidade dos docentes de educação infantil de serem os parceiros das crianças em suas descobertas, valorizando seus

protagonismos e suas ações, organizando e dinamizando tempos e espaços provocativos à curiosidade, a imaginação e criatividade, apresentando as crianças e as ajudando a explorar todo um repertório de conhecimentos histórico e culturalmente acumulados de brincadeiras e também inventando outras mais. Para que tudo isso aconteça, é difícil conceber uma professora ou um professor que não brinque.

No percurso deste trabalho, estabelecemos encontros com adultos que não deram lugar ao esvaziamento do sentimento de infância, pelo contrário, o cultivaram lançando mão de vários recursos pessoais mantendo a atitude brincalhona e lúdica, tanto e de tal modo que trouxeram essas experiências brincantes para o campo da formação de docentes e demais profissionais.

Sendo adultos brincantes, atuantes e ligados a formação profissional de outros adultos, permanecem impactando com experiências de brincar outras pessoas que buscam se afetar por tais interações, se transportando de volta a infância para acolher as memórias, sentimentos, sonhos, sensações, medos, alegrias tão próprias desse tempo vivido, mas muitas vezes esquecido.

Na contramão da racionalidade e individualismo tão presente em nossa sociedade, o brincar nos permite reconectar com a corporeidade, com nossa ancestralidade manifestada por meio do repertório lúdico registrado de geração em geração, com a sabedoria das culturas infantis e por quê não dizer, nos ligarmos ao sagrado, ao positivo, ao que é belo e iluminado, porque brincar é alegria em sua potência materializada e como nos diz Manuel de Barros, “as coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul — Que nem uma criança que você olha de ave.” (2016, p. 18)

Entendemos que para olhar de ave precisamos nos desarmar de nossa prepotência, de nossas falsas certezas e nos colocar na condição de sermos surpreendidos pelo inusitado, pelo efêmero, pela imaginação, pela liberdade criadora, pelas potências das experiências brincantes que nos aproximam dessa linguagem com

mais inteireza e prazer. E o brincar deixa de ser algo distante e torna palpável sentimentos adormecidos da infância.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A sociologia da Infância no Brasil: Uma área em construção. **Revista do Centro de Educação** – UFSM, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/1602/897>>. Acesso em: 25 de abr. de 2018.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

_____. **CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Diário oficial da União, Brasília, DF, v. 18, 2009.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**: Disposições constitucionais pertinentes: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – 6ª ed. - Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016, p. 18.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

COMUNICAÇÃO. In Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7 Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/comunicacao/> : Acesso em: 08/07/2021.

FANTON, M. Sujeito, sociedade e linguagem: Uma reflexão sobre as bases teóricas da pesquisa com narrativas biográficas. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**. Porto Alegre, v.1, n.3, p. 529-543, set. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74221624011>>. Acesso em: 21 ago. 2019

FLICK, U. **Entrevista episódica**. In: BAUER, M. W., GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, p. 114 – 136, 2002. Disponível

em:<<https://archive.org/details/BAUERM.W.GASKELLG.PesquisaQualitativaComTextoImagemESom>>. Acesso em 05 de jun. 2018.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113. Disponível em: <https://ia800207.us.archive.org/28/items/BAUERM.W.GASKELLG.PesquisaQualitativaComTextoImagemESom/BAUER%2C%20M.W.%3B%20GASKELL%2C%20G.%20Pesquisa_Qualitativa_Com_Texto_Imagem_e_Som.pdf> Acesso em: 04 de jun. de 2018

LARROSA, J. B. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz da Sul. v. 19, n. 02, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>> Acesso em 11 de nov. 2018.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, D. J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: Uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 01, n. 03, p. 565-583, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3006>> Acesso: 12 de nov. 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Natal (online), v. 13, n. 02, p. 141-148, Maio/ago. 2008. Disponível em:<http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000200006>. Acesso em 06 de jun. de 2018.

ROSA, João Guimarães.**Ficção completa: Grande sertão: Veredas**. Primeiras estórias. Tutaméia. Estas estórias. Ave, palavra. Editora Nova Aguilar, 1994, pág. 448.

ROSA, A. C. S. **Brincar na vida e na docência: Trajetórias de formadoras(es) brincantes – Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, Sorocaba / SP, 2020.**

SANTOS, M. W. Crianças no tempo presente: A sociologia da Infância no Brasil. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 235-240, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200017>. Acesso em: 24 de abr. de 2018.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa – Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 01, p. 17- 40, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9857/9109>>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

SCHÜTZE, F. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**, v. 2, p. 210-222, 2010.



Foto produzida pelas crianças na escola da infância em 2017 com a Prof^a
Ana Cristina Baladelli Silva.

10.

Guardar já? Mas a gente ainda nem brincou! Tempos e espaços para brincar na Educação Infantil ¹

Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento

13h	Hora da entrada
13h15	Acolhimento
13h30	Contagem, chamadinha, leitura do alfabeto, leitura dos numerais...
14h	Realização da atividade impressa.
14h30	Momento do jogo de encaixe ou da massa de modelar.
15h	Lanche
15h30	Hora do vídeo ou caixa de brinquedos
16h	Hora do parque
16h20	Roda de músicas ou hora de dançar
16h50	Hora de despedir-se

Essa é uma imagem ilustrativa de mais um dia no planejamento de uma turma de pré-escola da educação infantil, aliás mais um dia na minha rotina de professora titular de alguns anos atrás, em uma turma com 27 crianças entre 4 e 5 anos.

Pode parecer comum ao leitor e até mesmo familiar, para mim também foi por algum tempo. Até um certo momento em que uma criança me chama para fazer uma confidência ao ouvido com sua atividade impressa na mão: “Tia eu não quero fazer essa atividade, eu quero é brincar!”

¹ Este texto é fruto da dissertação de mestrado apresentada ao PPGE UFGAR campus Sorocaba com o título “Guardar já? Mas a gente ainda nem brincou! Um estudo sobre tempos e espaços para brincar nas instituições de educação infantil do município de Votorantim”. Também foi objeto de apresentação no curso “Poéticas do brincar”.

No processo de ação e reflexão da prática pedagógica, esse é o momento em que você sente o chão sumir aos seus pés e se questiona sobre o que é realmente importante para e na educação infantil e no uso dos tempos e espaços das instituições para as crianças pequenas.

Se a criança é a protagonista de sua aprendizagem seria esse o momento de dizer “Vamos deixar esses pontilhados de lado e vamos ao parque, respirar ar puro, brincar com a natureza e com os amigos” ou seria mais viável explicar “ Não, temos que completar as letrinhas na atividade de pontilhado pois logo, logo você estará no 1º ano”? Dúvidas de uma professora que não tinha estudado ainda o suficiente para se posicionar diante de orientações curriculares que levam à mecanização e antecipação de práticas escolarizantes que correspondem ao ensino fundamental, num ritmo desenfreado para cumprir um currículo que foi planejado nos primeiros dias de aula, projetos idealizados sem ao menos conhecer as crianças e saber de seus interesses, papéis e mais papéis com carimbo de mãozinhas, desenhos xerocados onde o papel da crianças é apenas pegar o giz de cera com a cor pré-determinada e colorir, mas tudo bem, o saquinho de atividades irá cheio e esse será o registro principal para os pais no final do ano, como se “os cartazes nas paredes, as músicas entoadas pela criança em sua casa e até mesmo a roupa suja de guache ou o tênis cheio de areia não fossem indícios suficientes do trabalho pedagógico” (TEBET, 2018, p. 211).

Se a leitora ou o leitor deste texto sentir um ar militante, saiba que é proposital. Em uma época que todos perdemos muitos direitos, é importante aos que ouvem as crianças fazerem suas vozes ecoarem aos que não ouvem, garantindo seus direitos e compreendendo que o principal trabalho da criança é brincar.

As crianças a todo tempo dentro das salas de educação infantil são subversivas, basta observá-las: quando desenham nas bordas dos desenhos xerocados ou em seu verso, quando pedimos² “Crianças

² Situações que vivemos dentro de nossas salas de aula.

vamos desenhar 10 indiozinhos” e em um diálogo com o amiguinho a criança diz sussurrando: “Vou desenhar 10 jacarés, isso sim”, ou mesmo quando uma criança “foge” da fila para cumprimentar o amiguinho menor da outra turma ou ainda quando pedimos se os brinquedos estão espalhados: “Crianças, está na hora de guardar!”, “Ah, guardar já? Mas a gente ainda nem brincou!”

Ainda pensando na confissão da criança que não queria preencher sua atividade impressa, bem como nas outras situações observadas, é nítido que o tempo da criança é totalmente diferente do tempo do adulto, o tempo do adulto é o tempo do relógio, o tempo cronológico que podemos chamar de *Chronos*, assim como os gregos o chamavam, enquanto o tempo da criança, é o tempo *Aión*³, o tempo da criação, daqueles que ainda não se prendem a esta convenção social chamada tempo, é o tempo do brincar, brincar em qualquer espaço, mesmo os espaços mais improváveis como forma de mostrar sua potência, seja brincando de desenhar no cantinho da folha impressa com as letrinhas para colorir, seja batendo as mãozinhas com o amigo na mesa da refeição, seja pelo vão da grade fazendo careta para as crianças que estão do outro lado. Em outras palavras:

As crianças ignoram os relógios. Os relógios têm a função de submeter o tempo do corpo ao tempo da máquina. Mas as crianças só reconhecem os seus próprios corpos como marcadores do seu tempo. Se as crianças usam relógios, elas os usam como se fossem brinquedos. Que maravilhosa subversão! (ALVES, 2010, p. 28)

As crianças manifestam-se todo o tempo, transgridem, impõem-se, têm suas preferências, ao observá-las percebemos o quanto têm a nos dizer. Porém estamos dentro das instituições sempre presos ao tempo do relógio, o tempo da produção, como nos reforça Tathyana Barrera :

³ “Aión é uma criança que brinca (literalmente, ‘criançando’), seu reino é o de uma criança”. Se há uma nova possibilidade de Educação Infantil, é na própria infância que temos que buscar (ABRAMOWICZ, TEBET, 2017)

O tempo é, portanto, o instrumento de controle mais presente nas instituições de ensino. Ele define os estágios da vida, as pessoas com quem o aluno irá se relacionar, o ritmo que deve ter e o período em que irá se envolver com determinado assunto e professor, bem como a rotina de seu dia, em especial a rotina atrelada às funções biológicas (hora de acordar, comer, ir ao banheiro etc.). O mesmo se passa com professores e demais agentes educativos da escola (BARRERA, 2016, p. 77)

Continuando nossa reflexão, para a criança qualquer espaço é espaço de brincar, seja na hora da refeição, no momento das “atividades pedagógicas” na sala de referência, no momento de assistir um vídeo escolhido pela professora, enfim as crianças a todo momento encontrarão uma forma de brincar, seja com os próprios corpos, seja com algum objeto encontrado pelo chão.

Refletindo sobre a imagem ilustrativa, apresentada no início, sobre a rotina, vemos que as crianças desta turma passavam grande parte do tempo em salas fechadas, tendo apenas um pequeno tempo de espaço externo, sendo também um único espaço externo para brincar. Entendemos espaço como os locais onde se realizam as atividades, caracterizado pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração (HORN, 2017, p. 18).

Os espaços de brincar de antes, já não são os mesmos de agora, nos anos 40, por exemplo a cultura infantil era propagada nas ruas, como podemos confirmar nas “Trocinhas do Bom Retiro” de Florestan Fernandes (2016). Hoje, por vezes, as brincadeiras individuais e dentro do ambiente domiciliar, predominam, como exemplo: jogos eletrônicos, televisão e internet fazem parte do cotidiano infantil. Hoje, boa parte das crianças não frequentam a rua e acabam tendo contato com outras crianças principalmente na escola, e segundo Tizuko Mochida Kishimoto (2010) precisam desta interação para que se propague e perpetue a chamada cultura infantil ou cultura lúdica.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende

novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

Experiências vivenciadas com o ato de brincar nesta etapa da educação, como por exemplo a socialização e propagação da cultura infantil poderão ser prejudicados se não tiverem seu tempo e espaço para se desenvolver entre os pares. Para Kishimoto (2010), a importância do brincar tem relação com a cultura da infância, colocando-o como ferramenta de expressão, aprendizagem e desenvolvimento.

Em contrapartida aos benefícios do brincar, a obrigatoriedade de a criança frequentar a pré-escola aos quatro anos e a pressão das políticas públicas em buscar cada vez mais o aumento dos índices de qualidade na educação básica, está ocasionando uma escolarização da educação infantil, onde se antecipa conteúdos e práticas do ensino fundamental.

Entendemos que estudar o brincar na educação infantil é altamente relevante para os campos da Ciência e da Educação, uma vez que seus tempos e espaços tem diminuído cada vez mais na sociedade atual, sendo o ambiente escolar o local onde mais as crianças tem contato com seus pares. Kishimoto (1986) trouxe esse alerta há três décadas, retratando crianças paulistas e ressaltando a importância dos educadores e educadoras da infância nesse aspecto:

As condições atuais de vida nos grandes centros urbanos constituem uma nova realidade para elas. Apertadas em pequenos cômodos, separadas de seus pares, impedidas de brincar nos quintais, praças e áreas livres que a cidade e a indústria tomam posse, tais circunstâncias alertam alguns educadores para o estabelecimento de medidas educativas para compensar essa realidade que se impõe (p. 2)

Pensando na grande produção científica e nos documentos oficiais voltados para a educação infantil, que pregam o protagonismo infantil e práticas baseadas nas interações e brincadeiras como eixos norteadores da prática pedagógica, me indagava qual a qualidade do trabalho nas instituições de educação

infantil que antecipam a escolarização de crianças pequenas, se preocupando mais com papéis em formato A4 do que com as próprias crianças. Como resposta, encontrei que devido aos espaços, que não foram pensados para acolher crianças pequenas e aos tempos pré-determinados em uma rotina pedagógica rígida, é difícil oferecer a tantas crianças ao mesmo tempo, o protagonismo e a liberdade esperados.

Vivemos em uma sociedade em que o brincar é visto como algo sem importância, uma maneira de “passar o tempo”, de entretenimento, algo improdutivo que nos leva apenas à distração e ao prazer, como podemos compreender nas palavras de Gilles Brougère (1998), “(...) nossa cultura parece ter designado como “brincar” uma atividade que se opõe a “trabalhar”, caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério (p. 105)”, mas nos parece que este pensamento foi construído com as mudanças ocorridas nas sociedades.

Na história da humanidade o brincar sempre esteve presente de alguma forma, como nos afirma Johan Huizinga “As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo⁴ (HUIZINGA, 2000, p. 9)”. Nestas atividades, o autor inclui o desenvolvimento da linguagem - quando brincou de designar nome às coisas e os mitos, em que “ há um espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade”, também salienta que nos ritos sagrados das sociedades primitivas, o espírito de puro jogo estava presente, enfim julga o brincar repleto de sentido, ou seja uma ocupação vital.

Em tempos primitivos, a criança envolvia-se nas atividades dos adultos, como a caça, a pesca e a coleta de alimentos da natureza. Evidencia-se a imitação neste caso, onde a criança representava papéis sociais que futuramente ia desempenhar de fato. Com o passar do tempo e a mudança para as sociedades agrícolas e as crianças ainda participando com os adultos dos

⁴ Neste texto, como na maioria das línguas, a palavra “jogo” é usada como sinônimo de brincadeira.

momentos do trabalho no campo, as brincadeiras ganhavam novos significados e outras variações, porém mantendo as trocas entre as gerações e a imitação de funções futuras. Segundo Maria Angela Barbato Carneiro:

Era muito comum, ainda, a existência das aprendizagens realizadas junto aos avós com quem os pequenos ficavam durante as atividades dos pais. Portanto, múltiplas possibilidades de contato entre as próprias crianças e entre elas e seus progenitores enriquecia a aprendizagem das brincadeiras. Além disso, como não havia escolas, tais práticas incentivavam a colaboração, o uso de grandes espaços e a educação do grupo (CARNEIRO, 2012, p. 3).

Nas civilizações antigas e clássicas é possível inferir através dos estudos históricos em túmulos de crianças que os brinquedos já faziam parte da infância, pois muitos objetos que faziam menção ao brincar foram encontrados nestes locais.

Para Carneiro (2012, p. 1), o brincar “Envolve uma série de atividades físicas, mentais sociais, comunicativas e emocionais, fundamentais para o desenvolvimento humano”. A autora destaca que ao observar a história do brincar é possível defini-lo como produto da maneira de ser e de viver de diferentes culturas, algo que conduzia a um espírito coletivo:

A brincadeira relacionava-se muitas vezes com as estações do ano, com as atividades econômicas, com as crenças e com o treinamento físico, entre outras coisas. Brincar era acima de tudo a integração dos mais jovens na vida adulta. Dessa forma é que as brincadeiras realizadas nem sempre só pelas crianças, foram passadas de geração em geração. Brincar era acima de tudo domínio da colaboração sobre a competição e o individualismo. As atividades grupais permitiam que as relações se concretizassem e se ampliassem, deixando pouco espaço para o isolamento (CARNEIRO, 2012, p. 1)

Porém, percebemos na vivência cotidiana com as crianças, que este espírito de coletividade tem sofrido mudanças com os efeitos da modernidade, por consequência da diminuição dos espaços comunitários nas sociedades atuais. As crianças pouco têm contato com outras crianças fora da escola, restando esse ambiente para a promoção de trocas entre os pares. Mas, as instituições de educação

infantil, por vezes não valorizam e promovem o brincar, priorizando e antecipando conteúdos escolares pertinentes ao ensino fundamental mascarados de brincadeiras. Vemos assim como Carneiro (2012), observando as crianças, que “O consumo, o isolamento e a falta de espaços, entre outras coisas, têm mostrado que o brincar vem sofrendo transformações e em alguns lugares até desaparecendo” (CARNEIRO, 2012, p. 2).

Talvez possamos encontrar respostas a um processo de mudança na percepção sobre o brincar no decorrer dos tempos, a partir da revolução industrial. Neste momento da história, rompe-se com o trabalho familiar, as pessoas migram do campo para as grandes cidades com o objetivo de trabalhar nas indústrias. As crianças também foram inseridas precocemente nas produções industriais, às vezes com 6 anos de idade, sendo alvo da exploração, por serem mão-de-obra barata para os empresários, trabalhando por 14 ou 15 horas diárias. O tempo para ser criança e brincar é diminuído em decorrência dos longos períodos investidos nas linhas de produção industrial, principalmente as crianças mais pobres, pois assim o trabalho as protegeria do crime e da marginalidade. Segundo Carlos Minayo-Gomes e Zillah Vieira Meirelles:

O capitalismo não inventou o trabalho infantil, mas criou as condições para que as crianças não só fossem transformadas em adultos precoces, em trabalhadores ‘livres’, como destituídas de uma tradição em que trabalho e relações familiares, como eram vividas nas indústrias e domicílios, permitiam a sua reprodução enquanto criança. Ao entrarem no espaço fabril, jogadas às máquinas, permaneciam sob a supervisão de estranhos, forçadas a submeterem-se a longas jornadas de trabalho sem intervalo, recebendo um pagamento inferior ao do adulto pelo seu trabalho (THOMPSON, 1987 apud MINAYO; MEIRELLES, 1997, p. 136).

Com o passar do tempo e as lutas em prol das crianças e dos adolescentes foram criadas leis para sua proteção. Hoje, as crianças estão protegidas pelas leis do trabalho infantil, mas, percebemos que as instituições escolares, têm uma grande preocupação em formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Por isso, é exigida

a disciplina e a obediência desde os primeiros anos escolares, até mesmo nas instituições de educação infantil. Futuramente serão os funcionários que os empresários esperam, pessoas que trabalham passivamente, sem questionamentos sobre sua força de trabalho e o lucro obtido através dela. Também percebemos na escola uma grande semelhança ao aspecto fabril quando percebemos que o cotidiano escolar também está atrelado ao tempo definido pelo relógio: horário de entrada, de saída, 50 minutos de aula, 20 de intervalo, 30 minutos para fazer as atividades impressas, entre outros momentos. É a instituição moldada a partir do ritmo desenfreado do capitalismo.

Para as classes sociais mais elevadas, vemos cada vez mais investimentos das famílias na formação acadêmica de suas crianças, vislumbrando para elas futuras funções profissionais mais elevadas, esquecendo-se do tempo que vivem agora em suas infâncias. Por vezes, as crianças têm suas rotinas repletas de aulas das mais variadas áreas, além das obrigatórias que a escola regular oferece, para alcançar sucesso em sua vida profissional futura.

Nas duas situações elencadas, seja para as crianças mais ricas, como para as economicamente menos favorecidas, percebemos que dentro das instituições escolares o brincar não se faz presente em consequência de um pensamento que vê a criança como o adulto que será, esquecendo-se da criança que é agora e tem no brincar sua linguagem principal. Neste sentido a escola é vista como uma preparação para a vida adulta e para o mundo do trabalho, por isto torna-se tão séria e tem a brincadeira como uma oposição às suas práticas. Inferimos que por este motivo, professores e professoras da educação infantil se preocupem tanto com atividades sistematizadas, sem ter a participação das crianças ou mascarem o trabalho como “brincar”.

Brincar deve ser uma atividade voluntária, se estiver sujeito à ordens deixará de sê-lo, como ressalta Kishimoto “Se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se terá jogo, mas trabalho” (KISHIMOTO, 2010, p. 26).

Brincar é parte da cultura dos povos e não somente um instinto físico dos seres humanos. Assim como Huizinga, defendemos “Jogo é aqui tomado como fenômeno cultural e não biológico, e é estudado em uma perspectiva histórica, não propriamente científica em sentido restrito (HUIZINGA, 2000, p. 3).

É possível afirmar, que o brincar não faz parte apenas do universo infantil, mas também da cultura adulta, porém de uma maneira diferente. O aspecto ligado à imaginação dá espaço para o real, a tecnologia auxilia com seus jogos eletrônicos, as “peladas” de futebol e as partidas de vôlei recreativo são válvulas de escape para o cotidiano cheio de tarefas, as rodas de dança ligadas à cultura popular também são momentos de prazer, entre outros tipos de brincadeiras de adulto. É inegável, que em todos esses momentos é visível a diversão que toma conta de seus participantes, assim como as crianças os adultos se deleitam no prazer de brincar, é inegável dizer que todos produzem cultura quando brincam, segundo Patricia Dias Prado (2009, p. 99) “Como atividade característica tanto dos adultos quanto das crianças, as brincadeiras são reveladoras de um espaço de cultura, espaço da totalidade das qualidades e produções humanas, distinto do mundo natural, que produz e veicula projetos da vida humana”.

Embora adultos e crianças brinquem, destacamos neste trabalho o brincar na educação infantil, para a criança pequena, como um direito e manifestação social e cultural, cabendo aos adultos facilitá-los ou dificultá-los.

Também gostaríamos de suscitar aqui o pouco contato das crianças atualmente com a natureza, que pode ser considerada também como brinquedo potencializador de criatividade, a criatividade que a escola insiste em podar. Para Léa Tiriba (2006):

(...) os espaços de contato com a natureza aparecem como lugar do que não se pode aprisionar. Assim, eles atuam como conspiradores contra uma das funções que as escolas assumiram ao longo da história da modernidade: o de controle sobre os corpos. (Foucault, 1987. P. 11 *apud* TIRIBA, 2006)

Em contrapartida, Gandhi Piorski (2009), em seus estudos nas comunidades do interior do Brasil encontrou crianças que criam e recriam brinquedos a partir da natureza a todo o momento, onde a mídia ainda não conseguiu alcançar efetivamente, concluindo sobre essas crianças:

Meninos que ainda conhecem as marés, as seivas, os passarinhos, os hábitos dos bichos. Crianças que ainda tem em sua fonte de experiência imaginativa a natureza, que fazem seu brinquedo com quase nada. Quase nada aos olhos de quem pouco discerne as propriedades da madeira de uma Timbaúba e o cheiro úmido do cedro verde. Mas pra quem brinca com estas coisas, cada coisa é teia de conhecimento valioso pra melhor brincar. Nem todos, nestas comunidades, brincam com o mundo natural tendo níveis mais profundos de apropriação do mesmo. Mas tem aqueles meninos, os melhores da espécie criança, os mais ávidos de imaginação, os que querem sondar a vida por dentro e inspiram os demais, os que não resistem em ver o que mora dentro de um sapo. São eles os verdadeiros mestres do brincar e por consequência ou coincidência (que não existe), quase sempre, são os piores alunos na escola. Escola de sempre estéril de inspiração (PIORSKI, p. 4)

Infelizmente essa não é a realidade das maiorias das crianças brasileiras, principalmente das que habitam os grandes centros urbanos. O que vemos tanto no espaço das cidades, quanto nos espaços institucionalizados da educação infantil são ambientes inférteis para a imaginação e a criatividade, materiais plásticos e/ou inadequados e pouco ou nenhum contato com a natureza.

Como já mencionado anteriormente, este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado que estudou quais os tempos e espaços de brincar na educação infantil de uma rede de educação municipal no interior de São Paulo. No trabalho com entrevistas, a pesquisa teve como objetivo principal: compreender como, onde e quando se dão nas instituições os tempos e espaços dedicados ao brincar.

E nessa busca de compreender como se efetiva o direito de brincar das crianças dentro das instituições de educação infantil e os usos dos tempos e espaços, através da interlocução com as professoras e professor participantes da pesquisa, infelizmente

confirmamos a premissa inicial: as crianças pouco brincam dentro da escola dedicada a elas.

Com a análise das entrevistas semiestruturadas e produção de dados, vemos que o maior tempo e o espaço em que mais as crianças podem brincar é no parque. Porém, com base no que foi relatado pelas pessoas entrevistadas, nem sempre a ação se efetiva devido a problemas de estrutura, como por exemplo brinquedos quebrados ou malcuidados e infestação de insetos.

Na fala dos docentes também constatamos que em algumas escolas existem brinquedotecas ou caixas de brinquedos dentro da sala de referência, porém são pouco usados, já que apresentam quantidade insuficiente, ou até mesmo falta de tempo, pois as atividades sistematizadas pelo professor demandam todo o tempo disponível dentro das instituições.

As atividades relacionadas à alfabetização e às práticas escolarizantes ou de antecipação de conteúdos do ensino fundamental são encontradas com grande facilidade dentro das salas de aula de crianças pequenas e as atividades pedagógicas são chamadas de brincar. Não se valoriza a criança como produtora de cultura e protagonista em seu processo de desenvolvimento, apenas como coadjuvante do adulto que domina todos os tempos e espaços da educação infantil, nitidamente transformados em “pequenos alunos”.

A questão norteadora do estudo surgiu da própria vivência na rede de educação estudada, por um incômodo em perceber as práticas de antecipação do ensino fundamental e participar delas. Mas, apesar de estudar uma determinada rede de ensino é notório que práticas descontextualizadas para a educação infantil são encontradas facilmente em outras redes. Ao fazer uma busca simples na internet é possível encontrar inúmeras “atividades” prontas sobre todos os conteúdos elencados pelos documentos oficiais, bastando imprimi-las.

Notamos que, mesmo com os avanços na produção acadêmica dos estudos da infância e na legislação sobre uma mudança para uma concepção de criança como ativa e participante, na prática,

percebe-se que ainda se condicionam as ações nas instituições de educação infantil a uma visão adultocêntrica. Corroboramos com Barbosa (2000), quando defende que precisamos sair da perspectiva do adulto, que sempre sabe o que é melhor para a criança e estabelecer novas relações entre adultos e crianças, percebendo que elas podem ser protagonistas em seus processos de aquisição de conhecimentos.

Com relação às atividades sistematizadas voltadas para as etapas posteriores à educação infantil, acreditamos que uma maneira de modificar esse olhar dos professores deveria vir das instâncias superiores, que infelizmente nos trazem orientações curriculares que estimulam, ainda mais, a concepção preparatória.

Defendemos, assim como Leni Vieira Dornelles (2001), que é chegado o momento da recuperação do prazer em brincar junto, do afeto, da solidariedade, de compreender que existem aprendizagens que só o brincar pode proporcionar e neste resgate, como professor, buscar novos modos de educação, garantindo o brincar como principal linguagem da criança.

É preciso rever as práticas educativas para se efetivar uma pedagogia voltada para as especificidades das crianças pequenas, não esquecendo que as ações educativas fazem parte de um sistema maior, que cobra uma postura voltada muito mais para o cumprimento de conteúdos do que para as necessidades das crianças, muito mais para a aprendizagem como produtos finais do que como experiências.

É necessária uma mudança nas práticas e uma ruptura com a visão burocratizante das rotinas, onde as crianças tenham tempo para exercer sua autonomia, escolhendo espaços e materiais em parceria com educadores e educadoras.

Aprendamos a ouvir as crianças dentro das instituições de educação infantil, assim perceberemos o quanto sabem, o quanto produzem cultura. Façamos de nossa prática pedagógica um incentivo à exploração, à curiosidade e ao encantamento. Se reconhecermos na criança um ser social ela poderá contribuir

efetivamente para ações mais significativas e aprendizagens muito mais prazerosas que respeitem a especificidade das infâncias.

Acabou-se o que era doce, quem comeu arregalou-se!

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço do campo das diferenças. **Revista Pro-Posições**, V. 28, Suppl.1 2017. P. 182-203. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0114>> Acesso em: 20 nov. 2018.

ALVES, Rubem. **Do universo à jabuticaba**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. 2000. 278 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: . Acesso em: 27 jul. 2018.

BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Cultura, Organização e Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2016. 274 p.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista Faculdade de Educação USP**. v.24, n.2. p.103-116. jul/dez 1998.

CARNEIRO, Maria Angela Barbato. O brincar hoje: da colaboração ao individualismo. **Simpósio Internacional da OMEP**, Campo Grande, Jul/ 2012. Disponível em: http://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/o_brincar_hoje.pdf. Acesso em: 01 jul. 2018.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. *In*: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

FERNANDES, F. As "trocinhas" do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 229–250, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 20 jun. 2019.

HERÁCLITO. (2000). **Fragmentos** (Alexandre Costa, trad.). Rio de Janeiro: Difel.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. São Paulo, SP: Editora Penso, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Editora Perspectivas S.A. 4ª ed. São Paulo – SP, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (Das origens a 1940)**. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação da USP. 1986

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento** - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MINAYO-GOMEZ, Carlos; MEIRELLES, Zillah Vieira. Crianças e adolescentes trabalhadores: um compromisso para a saúde coletiva, **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 13(Supl. 2):135-140, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v13s2/1370.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

NASCIMENTO, Angelica Paola dos Santos Ferreira. **Guardar já? Mas a gente ainda nem brincou! Um estudo sobre tempos e espaços para brincar na educação infantil do município de Votorantim**. Dissertação de mestrado, UFSCAR campus Sorocaba, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12676>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

PIORSKI, Gandhy. **Espaço para ser criança**. Entrevista concedida a A brinquedoteca, 2009. Disponível em: http://www.abrinquedoteca.com.br/pdf/entrevista_gandhy_piorsk.pdf. Acesso em: 25 dez. 2019.

PRADO, Patrícia Dias. **Quer brincar comigo?: pesquisa, brincadeira e educação infantil**. In: Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed[S.l: s.n.], 2009.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Protagonismo infantil, pequena infância e docência na educação infantil. *In*: M. W. Santos, C. M. Tomazzetti, & S. A. Mello (org.). **Eu ainda sou criança. Educação infantil e resistência** EdUFSCar, São Carlos, 2018. (Cap. 14, pp. 207-216).

TIRIBA, Léa. Crianças, Natureza e Educação Infantil. Série: Reuniões Científicas Categoria: Trabalho Grupo de Trabalho: GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Reunião: **29ª Reunião Anual da Anped**. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2019.



Obra: Lucas Gonçalves Martins - Óleo sobre tela, 1997.

11.

Brinquedos escondidos, disfarçados, latentes... livres!

Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

Se está escondido temos consciência?

Ao repensar o título inicial deste ensaio, chego a... BRINQUEDO LATENTE. Vou em busca de definições. Conforme Jean Laplanche, no Vocabulário da Psicanálise temos o verbete “Período de latência”:

Período que vai do declínio da sexualidade infantil (aos cinco ou seis anos) até início da puberdade, e que marca uma pausa na evolução da sexualidade. [...] Segundo a teoria psicanalítica, o período de latência tem origem no declínio do complexo de Édipo; corresponde a uma intensificação do recalque – que tem como efeito uma amnésia que cobre os primeiros anos [...]. (LAPLANCHE, 2001, p. 263).

Porém, neste momento não é com esta profundidade psicanalítica que ousaria abordar o conceito, apesar de pensar muito na ligação com a repressão infantil. Portanto vou em busca do significado do adjetivo “latente”, no Dicionário *online* de português¹

Que não se manifesta; que não está aparente; oculto. [Por Extensão] Cuja existência foi reprimida; que se mantém escondido ou disfarçado: paixão latente. Que está presente de maneira contida e invisível, mas que pode vir à tona. [Medicina] Diz-se da doença cujos sintomas são pouco definidos; diz-se da doença que não se manifesta, de difícil diagnóstico. Etimologia (origem da palavra *latente*). Do latim *latens. entis.* (grifo nosso)

¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/latente/>. Acessado em 22 mar 2022.

Conforme Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar (2003), no Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa: “**la.ten.te** *adg.2g.* 1 não manifesto 2 subentendido 3 potencial 4 incubado (doença) – **latência** *s.f.*”. E no Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa, Mirador. 1977:

Latente, adj. (1 *latente*). 1. Que não se vê, que está oculto. 2. Dissimulado. 3. Subentendido. 4. Diz-se da atividade ou caráter que, em certo momento, não se manifesta, mas que é capaz de se revelar ou desenvolver quando as circunstâncias sejam favoráveis ou se atinja o momento próprio para isso. Antôns.: *claro, manifesto.* (grifo nosso)

Conforme José Pedro Machado no Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa com a mais antiga documentação escrita e reconhecida de muitos dos vocábulos estudados: “**Latente**, *adj.* Do lat. *Latente-*, ‘escondido, secreto, misterioso’ [...]”.

Do Melhoramentos: dicionário prático da língua portuguesa, 6ª edição: “**Latente**, *adj.* M. e f. 1. Que não se vê, que está oculto. 2. Dissimulado. 3. Subentendido. Antôns.: *claro, manifesto*”. Curiosamente, ainda neste mesmo dicionário observo o verbete: “**Latejo**, (*ê*), *s. m.* 1. Ação ou efeito de latejar. 2. Pulsação. 3. Grande agitação, zoadá, confusão de vozes.” – que me leva a pensar no efeito interno de algo latente, e suas possíveis manifestações externas.

Conforme Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar (2001), no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa:

latente [...] 1 não aparente, não manifesto; oculto, encoberto [...] 2 *p.ext.* que existe em forma adormecida ou reprimida; encoberto, subentendido, disfarçado [...] 3 *p.ext.* que está presente, mas invisível e inativo, suscetível, entretanto, de visibilizar-se e ativar-se; potencial 4 MED não manifesto, potencial, incubado (diz-se de doença) [...]. (grifo nosso)

Ainda neste mesmo dicionário: “**Latejo** /ê/ [...] ato ou efeito de latejar, latejamento; pulsação 1 *AL infm.* Confusão de vozes; balbúrdia, vozerio 2 *AL infm.* grande agitação; azáfama. Correria, pressa [...]”.

Estas definições me ajudam a pensar na questão de brinquedos escondidos, disfarçados, latentes... e suas possibilidades de compreensão, de manifestação e clareza.

Brinquedo latente

Para quem escrevo? Poderia ser para todas as pessoas, mas direciono meu pensamento, estudo e pesquisa, aos educadores em geral, formadores, militantes, professores, educadores infantis mais especificamente. Trato de uma busca de compreendermo-nos na docência especialmente da primeira infância, a partir da compreensão de uma estrutura subjetiva que nos cativa para além ou mais potente que qualquer definição burocrática – que na relação com o outro, com a criança, essa estrutura subjetiva tem seu acento. Com Jacques Lacan reflito e proponho que “É uma outra estrutura, a da subjetividade, que dá aos homens a ideia de que são compreensíveis para si mesmos. [...] Vamos seguir as técnicas de uma arte do diálogo. Como o bom cozinheiro, devemos saber que juntas, que resistências encontramos” (1986, p. 11). A partir do diálogo com alguns autores, dou início a esse caminho do pensamento, da reflexão – que espero seja sinuoso e cheio de energias e de possibilidades de outros entrelaçamentos e leituras.

De onde surge a ideia de brinquedo escondido, de brinquedo latente, ou mesmo disfarçado? Na pesquisa pós-doutoral apresentei trabalho intitulado “Brincar na transgressão de concepções latentes da educação infantil” no evento IX ENELUD - Encontro Nacional de Educação e Ludicidade e II EINELUD - Encontro Internacional de Educação e Ludicidade. Tratei de uma discussão de resultados parciais a respeito do brincar na transgressão de concepções latentes da educação infantil. Em uma das frentes da pesquisa de campo entrevistei uma das professoras aposentadas da educação infantil com maior tempo de serviço para compreender sua história de vida pessoal e como educadora da primeira infância. Trouxe na comunicação, e resumo expandido publicado pelo evento, a busca por “compreender o quanto as

experiências brincantes estão presentes ou reprimidas, lutam, escapam, confirmam ou transgridem concepções latentes, expressas ou não, subtendidas dos contextos, de infância e de educação infantil” (GARCIA, 2021, p. 1).

A professora aposentada entrevistada quando memora seus anos iniciais na docência da educação infantil na década de 1980 pondera que brincavam sim, mas os professores da primeira infância sofriam grande pressão de um currículo pré-concebido por outras pessoas que assessoravam a gestão pública, alheias às peculiaridades da educação infantil. A professora conta na entrevista como reinventava e replicava a atividade proposta, “ação essa que ainda *‘não adiantava nada’* [...]. Daí *‘brincava, brincava, brincava até esgotar’* com as crianças com o papel que vinha pronto! [...]. E depois era devidamente, ironicamente, descartado no lixo *“porque ninguém podia ver”*. (GARCIA, 2021, p. 3-4).

Esse brincar escondido que a professora narra, além do não reconhecimento do saber docente, fez-me pensar muito a respeito das repressões que velam esse saber. Levam-me agora a pensar em como propor a transgressão da também latente pressão externa por escolarização da educação infantil, em como fortalecer, por via da formação inicial e continuada e da gestão escolar, a autenticidade da docência da educação infantil ao se apoiar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que são mandatórias, que tem as interações e brincadeira como eixo fundante do currículo da Educação Infantil.

Ainda naquela comunicação encontro com o pensamento de Walter Benjamin referido por Bruna Della Torre (2021) “O que confere à memória involuntária, ao lampejo, o seu ‘poder-chave’ para abrir um compartimento antes fechado da história é a ação política”.

Refletindo agora, para além destes resultados parciais, recordo-me da entrevista com essa professora. Emergiu em nossa conversa muito da sua vida, da sua infância, da sua formação, da docência na educação infantil. Mas recentemente lembrei-me de algo que ela mencionou, mas eu, como pesquisadora, precisei de mais tempo para

compreender as ligações com seu saber docente da educação infantil. Conversávamos a respeito da materialidade dos brinquedos, dos improvisos por falta de material nos primórdios da educação infantil, da chegada da abundância de brinquedos estruturados industrializados, e sua percepção a respeito do retorno da valorização dos brinquedos não estruturados – na sua visão sempre a busca por inventar, mais que novidades, mas para atender com sensibilidade às demandas crianças.

Em seguida ela me falou longamente de uma criança que brincava muito, hoje um adulto que reforma carros antigos como fazia com seus brinquedos quando criança pequena.

“E ele é assim até hoje, desmonta carro e monta carro. [risos] [...] Os brinquedão! De hobby ele tem isso. Comprou essa semana um carro velho, velho, velho. Uma Belina I. Comprou, está lá guardadinho, final de semana ele foi lá limpou uma coisinha, trocou não sei o que, vai pintar, [risos] e assim vai. É a distração dele. É onde ele se desestressa da empresa. Deixa ele que faça! E assim vai.

R— Lembranças de brinquedos.

L— Sempre de brinquedos. [...]... sabe fricção ele anda um pouquinho e para? Ele desmontava o carrinho inteiro. Ele tirava aquele negocinho que faz rodar. Ele roda assim e para, roda assim e para, que é o tempo que ele vai. Ele cortava papelão, colocava nos cantinhos e fazia rodar, daí era um ventilador, rodava assim e parava, rodava assim e parava [risos] sempre, sempre. [...] Desmontava todos os brinquedos. Adorava carrinho de fricção para fazer isso, tirava na hora. É o que ele gosta, gosta até hoje destas coisas, não adianta.”

Nessa mesma entrevista a professora narra outras destas histórias de relação entre educação, brinquedos da infância e comportamento adulto. Fico pensando nestas crianças que crescem, que brincaram e que de alguma forma desejam continuar brincando. Um dia deixam de brincar, e trocam o brincar pelo trabalho, ou não... Sem aprofundar em psicanálise, penso, repenso, me penso o quanto brincar é reprimido, desqualificado, escondido – e penso no termo “latente”.

Nesse *locus* interno da latência os conflitos se dão. Observo que no referido Evento também trouxe a palavra “latente” no título da comunicação que fiz “Brincar na transgressão de concepções

latentes da educação infantil” (GARCIA, 2021, grifo nosso), onde a principal reflexão é a respeito da transgressão do brincar escondido. Portanto temos em tela as concepções latentes de educação infantil em conflito na postura do professor da primeira infância em luta por reconhecimento, e agora trago a proposta de pensarmos em brincar latente – ambas reflexões que demandam necessária ação política na abordagem de formação e de gestão da escola da infância.

Começo a pensar em quando começa educação do educador infantil. Como começa a educação que teve esse adulto educador que se relaciona com a criança pequena, que a inicia, que a introduz na sociedade - seja docente, seja família, seja comunidade – dentro de um sistema que marca os indivíduos. Me apporto em Felix Gattari (1985) quando afirma que

Não seria concebível, na sociedade atual, que se pudesse formar um trabalhador sem esta preparação que se faz na família, na creche, antes mesmo da entrada na escola primária. O ponto que nos parece, pois, importante é que cabe às crianças formar-se o mais cedo possível em uma certa *tradutibilidade do conjunto dos sistemas semióticos* introduzidos pelas sociedades industriais. A criança não aprende somente a falar uma língua materna, aprende também os códigos da circulação na rua, um certo tipo de relações complexas com as máquinas, com a eletricidade, etc... e estes diferentes códigos devem integrar-se aos códigos sociais do poder. (p. 52)

Não é nova a reflexão a respeito da educação do educador. Mas, ousa em pensar a respeito da educação infantil do educador. Ainda conforme Guattari

Uma espécie de lei de retroação poderia ser tirada: quanto mais precoce for a iniciação, mais intenso e duradouro será o *imprinting* do controle social. [...] Se a impregnação aos modelos imaginários, perceptivos, sociais, culturais, etc... não é bem sucedida em fases precoces, ter-se-á enorme dificuldade para modelar os indivíduos às tarefas que lhes serão confiadas nos sistemas altamente diferenciados da produção. [...] que consiste em extirpar da criança, o mais cedo possível, sua capacidade específica de expressão e em adaptá-la, o mais cedo possível, aos valores, significações e comportamentos dominantes (1985, p. 53).

Retomando minha tese de doutorado, observo o diálogo com essa reflexão que agora proponho, o quanto a razão adultocêntrica submetida ao sistema idealizado do capitalismo administrado anula inclusive o pensamento crítico.

Como a infância é a fase da vida, por excelência, da constituição da subjetividade, supondo que a educação superior possa favorecer uma melhora ao aproveitamento educacional desse momento, ironicamente, faz sentido o desinteresse do sistema em melhorar a formação dos professores da primeira infância. É nesse sentido que a educação infantil é tratada com indiferença para não interferir nos muitos modos que o sistema tem de adaptar e conformar as crianças ao sistema (GARCIA, 2014, 248).

Não sei que sei, ensaio

Ensaio uma ideia a discutir. Balizo por um encadeamento cognitivo, mas que se concebe primeiro na condição de sujeito das crianças que se relacionam na vida com o educador sujeito. Eu mesma, como pesquisadora trago para esta reflexão a própria condição singular de sujeito. Inauguro o caminho que proponho, não terapêutico, mas de reconhecimento de si na relação com o outro, refletindo a questão do brincar latente.

Com Lacan (1986), a partir da reflexão dos escritos técnicos de Freud, o desafio de propor a condição de sujeito, leva não só a dialogar teoricamente, mas a se colocar na condição de sujeito. Lacan desafia-se e nos desafia a que “Consideremos agora a noção de sujeito. Quando se a introduz, introduz-se a si mesmo. O homem que lhes fala é um homem como os outros — serve-se da má linguagem. Si-mesmo está, pois, em causa.” (LACAN, 1986, p. 10)

Pensar na docência e o quanto ela avança na sisudez e pode se transformar em frieza burocrática, que cumpre os planos de ações para alcançar os objetivos de competências e habilidades previstos, antevistos, malvistas, suportados, in-suportados de forma acrítica, me incorre uma música da minha infância que tinha uma coreografia de ir e vir para cantar/falar melodicamente, assumindo os papéis:

*Eu sou rica rica rica de marré marré marré.
Eu sou rica rica rica de marré de si.
Eu sou pobre pobre pobre de marré marré marré.
Eu sou pobre pobre pobre de marré de si.*

Ainda me questiono se esta teoria que abro aqui, não é infundada, apenas um relance de ideia, que não será bem-vista. As repressões assolam a consciência. Mas sigo assim mesmo, assim mesma, assim como quem hoje pode olhar daqui e ver cada réstia, reflexos que escaparam pelas brechas de que tanto falo.

Brechas que se revelam, se abrem em memórias, lembranças colhidas de uma sensibilidade estética cultivada quando encontra sentido presente, na nossa adulez. Ainda com Lacan tenho refletido que

[...] o fato de que o sujeito revive, rememora, no sentido intuitivo da palavra, os eventos formadores da sua existência, não é, em si mesmo, tão importante. O que conta é o que ele disse reconstrói. [...] Chegamos à concepção do próprio Freud, à ideia de que se trata da leitura, da tradução qualificada, experimentada, do criptograma que representa o que o sujeito possui atualmente na sua consciência — o que é que vou dizer? dele mesmo? não, não somente dele mesmo — dele mesmo e de tudo, isto é, do conjunto do seu sistema (LACAN, 1986, p. 22).

O memorar é construir uma nova forma, que arrisco dizer estética, sensível à consciência do sujeito, ao que diz dele mesmo e de todo o sistema idealizado, conscientizado, criticado, desconstruído, linguajado, composto, retratado, instalado, reconstruído. Não são apenas lembranças, pois

O revivido exato — que o sujeito se lembre de algo como sendo verdadeiramente dele, como tendo sido verdadeiramente vivido, que se comunique com ele, que o adote — temos nos textos de Freud a mais formal indicação de que não é o essencial. O essencial é a reconstrução, [...] afinal de contas, o de que se trata é menos lembrar do que reescrever a história. [...] — fórmula que permite situar as diversas indicações que ele dá a propósito dos pequenos detalhes dos relatos em análise (LACAN, 1986, p. 23).

Mas nem tudo são flores, as resistências conscientes ou não, interpõem paredões que parecem intransponíveis, interditam expressões. Conforme Lacan (1986, p. 33) as resistências estão ligadas a noção de ego como representando a massa ideacional com referências organizadas de certezas, de crenças que constituem um sistema ideacional.

Contrapondo Piaget a respeito da noção egocêntrica da criança, Lacan nos lembra de como a criança está aberta

Essa criança, nós a vemos prodigiosamente aberta a tudo que o adulto lhe traz do sentido do mundo. Será que nunca se reflete sobre o que significa, no que diz respeito ao sentimento do outro, essa prodigiosa permeabilidade a tudo que é mito, lenda, conto de fada, história, essa facilidade em se deixar invadir pelos relatos? (LACAN, 1986, p. 62)

E quanto à resistência Lacan a relaciona com a dificuldade de se deparar com a própria verdade: “A resistência, com efeito, [...] é de outro lugar que ela parte, a saber, da impotência do sujeito para desembocar no domínio da realização da sua verdade” (LACAN, 1986, p. 63).

Quando deixamos de brincar?

Porque brincar não é importante, seria a resposta? Não é importante para quê?

Por que brincar não é importante?

Nos estudos, nas reflexões, nas ações de formação, na autorreflexão, quando abrimos possibilidade de resgatar o brincar, as brincadeiras, os brinquedos que nos constitui, nos deparamos com lembranças do brincar que na maioria das vezes envolvem beleza, saudades dos convívios, da interação com a natureza, de múltiplas formas de liberdade. E muitas das vezes de algo que se foi e não volta mais, quando não, de algo que foi interrompido, ou que nem pôde ter sido, mas apenas gestado em algum lugar da estrutura mental.

Brincar não é nato, é cultural, se aprende, se vive, se produz culturalmente desde que nascemos. A produção cultural da criança além de não reconhecida é reprimida, considerada sem valor e perigosa para o domínio do mundo adulto.

“Que perda de tempo...”

(no colégio, uma professora eventual de artes me disse diante de uma obra que eu concluía esmeradamente pontilhada com nanquim)

Inspiração mais que inspiração

Inspirada por Carola Saavedra, em algumas de suas obras ficcionais que já li e especialmente nos ensaios do livro *O mundo desdobrável: ensaios para depois do fim* (2021), começando pela capa deste livro me vem à mente que

*Assim também sou misturada,
o clássico apaixonante,
eu não pularia no rio assim,
mas admiro muito quem pula e domina as águas,
a natureza, as plantas que me viram de ponta cabeça,
abelha fujo dela,
mas uma gota da água pra mim é tudo é tudo.*

Guardei a releitura deste livro como quem consultará o relicário. Foi um ato falho mencionar “relicário”, palavra que é o nome da editora onde Carola publica, mas a palavra relicário eu já tinha pensado nela, e ela veio como algo em que a gente guarda com muito carinho com muito cuidado objetos que nos são caros - ou mesmo sagrados. Aos quais a gente às vezes recorre, reencontra e se encontra. Talvez seja esse o meu caminho, talvez seja essa a proposta que faço neste ensaio.

Quando fui ler este livro de ensaios da Carola, parecia tão repleto de objetos caros para mim, até mesmo sagrados, que eu não queria fazer nenhuma anotação para deixá-lo intacto, mas, já nas primeiras páginas, observei que não podia deixar de deixar rastros meus nele para que eu encontrasse novamente como João e Maria que vão deixando as marquinhos pelo chão para poder retornar – parece que também já estou me habituando a esse exercício que proponho de memorar brincadeiras de criança.

Na verdade, parece que será como oráculo essa releitura, mas não pretendo fazer uma releitura aleatória. Arrisquei. Tenho uma aversão a não atender todas as possibilidades. Pensei nas palavras do título desse artigo, do tema ao qual proponho uma interrogação. Brinquedos latentes? Abro lá na página do *ficus lyrata* que ela fala que tinha uma planta *ficus lyrata* que ficava observando enquanto trabalhava. Ah! Estou mais solta, fechei o livro sem marcar a página.

A ideia da planta me vem forte:

Quando criança plantávamos mudinhas que ganhávamos ou pedíamos para a avó, para as vizinhas para as tias. Quando podíamos, uma vez no mês geralmente, comprar iogurte a gente lavava o potinho depois de comer bem devagar, lógico, e serviam de vasinhos para plantar as mudinhas de mini antúrios, dinheirinho, pequenos cactos, folhagens.

Penso agora que a natureza é o cenário, é o brinquedo escondido, latente, onipresente, a natureza somos nós. As plantas todas, os seres vivos ou não, o céu azul, as nuvens, a gota de água, a chuva, as águas das enxurradas, a lama, o ar, as pedras, a terra, as pedrinhas, o barro – alcança o brincar, o brinquedo.

A carga burocrática

A carga burocrática que envolve nossas vidas. Nos envolvem desde bebês também. Simbólicas, têxteis, macabras.

Nas organizações a distribuição do poder vem marcada pela escala da importância e da desimportância na manutenção da vida. Parece-me que cada palavra precisaria vir revestida de aspas, pois vêm marcadas na maioria das vezes pelo poder patriarcal, desigual, escravocrata, misógino – que se camufla de vida adulta, com passagem acrílica, sem volta, sem trânsito, sem liberdade.

“Não sou bonequinha!”

(minha filha Pâmela, já adulta fala da sua indignação diante da subjugação do corpo de mulher e vestimentas ditadas pela sociedade)

Vou continuar escrevendo assim, sem pensar muito para não contaminar o fluxo que vem da réstia da brecha, que pode cegar quando chega de repente em *flash* na caverna em que continuamos a viver. Caverna enfeitada, vaidosa que se pensa para além do universo. Universo que já é sem fim – como poderia vaidosamente ser para além do universo na concepção do metaverso? – continua sendo infinito o Universo, ele não nos está dado finito.

“O universo começa aqui.”

(disse meu filho aos dez anos de idade, da varanda da nossa casa contemplando o céu, o espaço sideral no vislumbre de conhecer)

Vamos caminhando na vida, escolhendo ou pensando que escolhemos. E vamos desenvolvendo nossos papéis, pensando em atuação, e sendo. Em cada época, em cada encontro trazemos rolos de fios, as vezes embramados, as vezes perdidas as pontas – de nossos ancestrais.

“Índio é feio.”

(eu ouvi da ancestralidade negada, eu ouvi porque foi dito a mim)

As vezes cuidadosamente enovelado na nossa novela da vida, e da vida profissional entre tantas outras vidas. Mas aqui nos ateremos

à docência na escola da infância onde tantos laços se fazem, se recompõem, se alargam, se tramam, se abandonam, se fecham.

O susto. Onde estava a diretora que brinca?

Onde estava a mulher que brinca? Hoje observo que logo aprendi a separar, burocraticamente, minhas vidas de mãe, esposa, filha, professora, estudante, pesquisadora, militante política, para ser – entre infinitas vidas – diretora de escola pública obediente.

Na creche, em um longínquo ano quando a pré-escola ainda era em período integral em algumas escolas da nossa cidade, fomos num passeio com as crianças da turma da 3ª fase. Confraternização em uma chácara oferecida por uma das famílias daquelas crianças que no ano seguinte partiriam para a primeira série do que hoje seria o ensino fundamental. Passadas as tensões logísticas para promover o passeio, em algum momento descontraído eu brincava com algumas crianças numa rede. A professora nos vendo, disse “Nunca vi a Roseli brincando com as crianças!”. Para mim foi um susto! Eu era uma pessoa que sempre brincou, sempre gostou de brincar, mas meu papel desempenhado de Diretora de Escola me ofuscava - o que me assustou foi eu nem perceber o quanto não fazia ideia da imagem que carregava.

Hoje memoro... latente “brincava de casinha” com os móveis das salas da diretoria e secretaria – esta depois transformada em sala dos professores e por fim as duas em sala referência para suprir a “falta” de sala de aula das crianças. E a sala da diretoria foi parar na antiga sala de enfermagem inativada que naquela época servia de depósito. Sabiamente, ainda antes destas transições, J. com seus quatro anos de idade, falante acenava e cumprimentava ao me observar atentamente a cada passagem sua de rotina na rampa de circulação em frente às

portas das salas onde eu trabalhava – um dia me disse: *“Que tanto muda de lugar?! Vai acabar ficando sem sala!!”*.

Muito poderia desdobrar das memórias de tanger o foco do brincar no currículo, nos espaços, nos tempos e das vozes das crianças na educação infantil...

Ainda da educação infantil trago uma foto autoral que revela o olhar da diretora de escola que dá o passo e se aproxima da janela. Foca a vista do lado de fora, através do vidro cancelado. A grade em primeiro plano que perde sua importância e brinca de luz também.

Figura 1



Fonte: Acervo pessoal Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

A distorção das imagens no vidro enlameado até tem uma certa beleza estética pois a sensibilidade do olhar fotográfico revela a diretora que olha a área externa – a luz e as cores delineadas no vidro translúcido, a fotografia como linguagem, uma representação da realidade. Encontro estético dos olhares de fotógrafa, de diretora, de mulher que brinca.

A saída da cadeira, da escrivaninha, da caneta, do papel, do protocolo, do teclado, da máquina - o acolhimento das pessoas. Essa postura foi tomando importância na visão da diretora e tomando forma na gestão. O que gestou?

A diretora pode brincar!

A professora pode brincar!

As crianças podem brincar!

Brincar é preciso, permitido.

Liberdade de brincar.

A escola pode brincar.

Eu memoro agora a potência destes movimentos de corpos, de olhares, de sons, de cheiros, de sabores, das relações:

As brincadeiras infantis na rua sempre tiveram uma cadência entre movimentos rápidos, lentos, mais lentos, parados, e pausas, talvez distintos movimentos ou pausas orquestrados pela rotina doméstica, do trabalho dos pais, depois a sirene da fabriquinha do bairro, o sino da igreja, os carros, caminhões, boiadas, o avião no céu, os gritos, as vozes, os barulhos, as músicas, os silêncios, a algazarra das amigas e dos amigos, companheiras e companheiros de muito.

Mas ainda uma cadência das pulsões infantis, mesmo que acanhadas, mas de sair, correr, ir e voltar muitas e muitas vezes a pé, de bicicleta, de pipa, de triciclo, de carrinho de rolimã, de enxurrada, de bolas, de pauzinhos, de pedrinhas, de mato, de horta, no circuito permitido pelos pais ou além dele. Das escadas, dos brinquedos, de bola, na terra da rua e das beiradas, milharais, terreno baldio, quintais, brejos, riozinhos, esgoto, peixinhos, peneiras, sapos, rãs, jogos de

*bola, de saquinhos, de pedrinhas, de pauzinhos, de corda, de
esconde-esconde, de polícia e ladrão, de comadre, de cabra-
cega, de mês, de passa-anel, de dentro, de fora, de muros, de
áreas, de calcadas, de escadaria de casas e da igreja, de pátio,
de rua, de garage, de buraco, de morro, de árvore, de
mangueira, de teatro, de dança.*

Cadência que vinha pelas ideias e chegava à concretude no coletivo.

*Quando não, quando não permitida pela mãe geralmente, a
saída ou a recepção das amigas e amigos, pelo cotidiano adulto
ou pela doença que precisou repousar/paralisar o corpo,
cadência do pensamento que vaga, que imagina de um tudo
também. A imagens das gotas, do céu, das nuvens, das cores,
das plantas, dos animais, dos sons...*

Mas sempre os desafios

Quem brinca não é bem-vista, bem-visto. Bem-vista, bem-visto
por quem?

Quem mede?

Brincar é perigoso.

Perigoso para os corpos.

Perigoso para as mentes. Ócio é a casa do diabo e da
criatividade. Brincar é perigoso.

Por ocasião do encontro com as docentes para retorno da
pesquisa ao CEI 43 – escola da infância onde realizei uma das
frentes da pesquisa de campo – discutíamos os achados e
discussões que a pesquisa trouxe, e já ao final do encontro eu falava
da construção deste ensaio que ora escrevo. Uma das professoras
presentes pediu para narrar o que memora da educação infantil e
sua atual reflexão a respeito. Ela nos conta que memora da
educação infantil apenas as brincadeiras e que não era com a sua
professora da educação infantil, mas com alguém da equipe de
apoio que vinha ficar com a turma quando em algum momento
eventualmente a sua professora precisava se ausentar. A partir
dessa narrativa a professora segue refletindo se hoje as crianças da

sua turma de educação infantil também não se esquecerão dela como docente da educação infantil – principalmente com os protocolos sanitários do retorno às aulas presenciais ainda em meio a pandemia da COVID-19 – e apenas se lembrarão das brincadeiras e, por sua vez, das funcionárias de apoio que de alguma forma sempre estão por perto quando as crianças estão brincando.

Nos dias posteriores pensei muito a respeito da potência desta narrativa e reflexão, e da relação com a discussão que eu trazia neste ensaio, na via de propor e defender que deixássemos as portas abertas para os brinquedos e brincadeiras na mente de cada criança que passa pela educação infantil.

Mas algo ainda ficou latejando – algo ficou pulsando em minha mente em busca de resposta. Memoro brincadeiras das quais eu quando criança participava na escola:

*No recreio, meninas adolescentes da vizinhança da
escola vinham brincar conosco no recreio.
Faziam uma grande roda com a criançada e
brincávamos muito muito de roda, girando girando, de
um lado e do outro indo e voltando de mãos dadas, às
vezes duas ou três rodas, uma dentro da outra, no pátio
empoeirado da terra vermelha.
Cantávamos nos ritmos coreográficos propostos,
aprendidos coletivamente, interagindo e enriquecendo o
caldo da nossa cultura infantil – e nos divertíamos
muito neste intervalo de aula!
A escola não tinha muros, apenas barrancos que
separavam o prédio da vizinhança!*

Fica a provocação de pensarmos profundamente na importância das e dos docentes brincarem com as crianças, de estes profissionais proporcionarem tempos e espaços instigantes, libertos, abertos à cultura da infância, com intencionalidade não do controle de demandas - não ser apenas um intervalo de aula, de protocolo, de currículo pré-estabelecido, engessado em moldes

externos à comunidade aprendente, mas onde todas e todos aprendem juntas e juntos num espaço pedagógico de encontro entre sujeitos que vivem plenamente, interagem autenticamente, em contínua formação humana e transformação profissional.

Digamos sim a uma escola brincante que dialoga com um currículo brincante, arteiro, crianceiro, inúmeros currículos possíveis, um a-currículo que Andreia Regina de Oliveira Camargo (2019) nos propõe em sua tese “Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na educação infantil”

[...] um currículo menor... que não se rende aos mecanismos de controle, que é máquina de resistência, que produz multiplicidades, que age nas brechas, que escapa...

[...] Um currículo muitos, nos plurais... que brinque, ria, tagarele, pule, chore, durma, adoce

[...]

Um currículo desaprendente que nos distancie das verdades, que nos ensine a desaprender as coisas como elas estão e são dadas

[...]

um currículo menor... que não se rende aos mecanismos de controle, que é máquina de resistência, que produz multiplicidades, que age nas brechas, que escapa... (CAMARGO, 2019)

As portas abertas da educação infantil

*Vê como um fogo brando funde um ferro duro
Vê como o asfalto é teu jardim se você crê
Que há sol nascente avermelhando o céu escuro
Chamando os homens pro seu tempo de viver*

*E que as crianças cantem livres sobre os muros
E ensinem sonho ao que não pode amar sem dor
E que o passado abra os presentes pro futuro
Que não dormiu e preparou o amanhecer...
(Taiguara)*

A essência da estrutura subjetiva não nasce com o sujeito, ela é cultivada pela criança na infância, que não é reconhecida, que é reprimida pois é perigosa. Taiguara nos diz para o passado abrir os

presentes para o futuro e que as crianças, metaforizando os artistas, cantem livres sobre os muros!

Quando o memorar e a arte se encontram, eu memoro e fruo, e proponho ressignificar o passado, o presente e o futuro. Proponho que se façam aqui as portas abertas da educação infantil e que se ouse a experiência de transitar:

Temos que ir e voltar para nos constituir?

Consciência

Do que fomos

Do que somos

Do que queríamos ser

Do que podemos ser

Pergunta ao oráculo

Oráculo responde se precisar responder

Sinais do que ainda somos no fundo no fundo no fundo no fundo

Como destampa?

Educação infantil

Objetivo da educação:

Deixar

Canais abertos

Rotas de fuga

Buraco de minhoca

Poder transitar

Permitir-se transitar

Liberdade

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1.

CAMARGO, Andreia de Oliveira. **Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na educação infantil.** Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019.

DELLA TORRE, Bruna. Proust e Benjamin: no ponto de indiferença entre todos os perigos. **Blog da Boitempo.** São Paulo: Boitempo Editorial. 2021. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2021/07/23/proust-e-benjamin-no-ponto-de-indiferenca-entretodos-os-perigos/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

FREUD, Sigmund, 1856-1939. **O homem dos lobos:** (História de uma neurose infantil)/Sigmund Freud; tradução de Paulo César de Souza. — 1a ed. — São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/85150.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

GARCIA, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia. **Educação superior do professor da primeira.** Tese de Doutorado, Universidade de Sorocaba, 2014.

GARCIA, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia. Brincar na transgressão de concepções latentes da educação infantil. **X ENELUD - Encontro Nacional de Educação e Ludicidade, II EINELUD - Encontro Internacional de Educação e Ludicidade,** realizado no período de 15 a 17 de setembro de 2021, em Faculdade de Educação da UFBA.

GUATTARI, Felix. **Revolução molecular:** pulsações políticas do desejo. Tradução: Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

LACAN, Jacques. **Livro I: os escritos técnicos de Freud 1953 - 1954**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário da psicanálise**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes 2001.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 1ª edição. Volume II. Lisboa: Editorial Confluência, 1952-1959.

Melhoramentos: dicionário prático da língua portuguesa, 6ª edição.

Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa, São Paulo: Melhoramentos Mirador 1977.

SAAVEDRA, Carolla. **O mundo Desdobrável**: ensaios para depois do fim. Belo Horizonte: Relicário, 2021.

TAIGUARA. Que as crianças cantem livres. **Retratos: Taiguara**. This Compilation EMI Music Brasil Ltda, 2004.



Foto produzida pelas crianças na escola da infância em 2021 com a Prof^ª
Ana Cristina Baladelli Silva.

Sobre as organizadoras e autoras



Alessandra de Campos e Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (Campus Sorocaba). Membro do Núcleo de Estudos e Educação da Infância – UFSCAR-Sor. Diretora Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Especialista em Gestão Educacional e Psicopedagogia das relações afetivas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2062809599836052>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3574-8364>

e-mail: decamposesilvalessandra@gmail.com



Ana Cristina Baladelli Silva

Possui graduação em Direito pela Faculdade de Direito de Sorocaba (1995) e licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Paraná (2008). Especialista em Arte-Educação pelo Instituto Superior de Educação do Paraná (2010). Mestra em educação pela Universidade de Sorocaba (2016).

Doutora em educação pela Universidade de Sorocaba (2021). Professora de educação básica I - Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba/SP. Membro do Grupo de Estudos Ritmos: Estética e Cotidiano Escolar (GREeCE) e do Grupo de pesquisas a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância - CRIEI-UFSCAR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9960324265070377>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2755-0059>

e-mail: anacbaladelli@gmail.com



Andréia Regina de Oliveira Camargo

Graduada em Pedagogia pela UNESP, Mestre em Educação pela UNICAMP, Doutora em Educação pela UNESP/Rio Claro e pós-doutora pela UFSCar campus Sorocaba. Atualmente é Professora EBTT no Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação, na UNIFESP. Pesquisadora do Grupo de pesquisa Im@go: Laboratório da Imagem, Experiência e Cri@ção da UNESP de Rio Claro; Vice-líder do CRIEI - Grupo de pesquisas e estudos a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância da UFScar, campus Sorocaba; e líder do Acriançar - Grupo de pesquisa sobre e com bebês, crianças e infâncias da UNIFESP. Coordenadora local do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, da UFSCar, campus Sorocaba.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0936098182171676>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1158-2814>

e-mail: alglmachado@gmail.com



Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2016) e graduação em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Anhanguera (2010). Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba (2020). Especialista em Atendimento Educacional

Especializado, Gestão Escolar, Formação de Professores e História e Cultura Afro-brasileira. Atualmente é Professora de Educação Básica I nos municípios de Votorantim e Sorocaba. Membro do CRIEI - Grupo de pesquisas e estudos a respeito das crianças, educação infantil e estudos das infâncias. Atuante no Núcleo de educação e estudos da infância da UFSCar- Campus Sorocaba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6361-899X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1606867523617086>

e-mail: angelicapaoasantos@gmail.com



Conceição Lopes

Membro do Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura e Professora do Dep. de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, leccionando, ao longo de mais de 30 anos, disciplinas nas áreas da Comunicação, da Educação, da ludicidade, da arte na educação e da formação de educadores de infância e de Professores do Ensino Básico. Doutora em Ciências e Tecnologias da Comunicação. Mestre em Ciências da Comunicação.

Bacharel em Educação de Infância. Membro de Agência de Avaliação de Cursos do Ensino Superior Público A3Es. A produção científica está publicada em livros, revistas, artigos, livros de atas e documentários audiovisuais. <https://idmais.org/pt-pt/member/conceicao-lobes/>
e-mail col@ua.pt



Lila Cristina Guimarães Vanzella

Idealizadora e Coordenadora da empresa Trilhas do Brincar (vínculo atual). Doutora em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Mestre em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas – UNICAMP. Graduada em Pedagogia – Faculdade de Educação de Campinas – UNICAMP. Pesquisadora do Grupo

de Pesquisa Pensamento e Linguagem – Faculdade de Educação da UNICAMP. Mobilizadora Voluntária na Região da Semana Mundial do Brincar – Ação da Aliança pela Infância. Membro do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – Guaratinguetá. Membro do Conselho Municipal da Cultura – Guaratinguetá.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1958223422360599>

e-mail: lilavanzella@gmail.com



Maria Angela Barbatto Carneiro

Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, é professora Titular da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (onde vem coordenando o Laboratório do Brincar

(brinquedoteca). Livros publicados: Brinquedos e brincadeiras: Formando Ludoeducadores, Cócegas Cambalhotas e esconderijos: construindo a cultura e criando vínculos, a Descoberta do brincar, O Programa de Educação Tutorial na Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo: Contribuições na formação de profissionais. Professora Colaboradora da Universidade de Alcalá de Henares (Espanha), Membro do Conselho Consultivo da Associação Brasileira de Brinquedotecas.

Lattes: 6750082348143328

ORCID: [https:// orcid.org/ 000-002-5039-9326](https://orcid.org/000-002-5039-9326)

e-mail mabarbato@pucsp.com.br



Maria Walburga dos Santos

Docente associada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba. Doutora e Mestre em Educação (USP). Pesquisadora responsável pelo Grupo de pesquisas a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância (CRIEI) e o Núcleo de Educação e Estudos da Infância.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2954227254025696>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9304-5800>

e-mail: walburgaufscar@gmail.com



Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

Pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos. Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO), licenciada em Pedagogia pela Universidade de Sorocaba (UNISO). Diretora de Escola aposentada da Prefeitura de

Sorocaba. Pesquisadora do Grupo de pesquisa a respeito das crianças, educação infantil e estudos da infância na UFSCar (CRIEI)

e do Grupo de pesquisa sobre e com bebês, crianças e infâncias na UNIFESP (ACRIANÇAR); Membro do Núcleo de Educação e Estudos da Infância da UFSCar *campus* Sorocaba. Membro do Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e região (FEISor).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9313892683389008>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5251-8501>

e-mail: roselidoc@gmail.com



Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira

Psicóloga, Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Psicologia e Doutora em Educação pela FE/USP. Investiga o brincar nos contextos da saúde e da formação. Membro da Internacional Toy Library Association (ITLA), do Grupo de Pesquisa Infâncias Formação de Professores e Políticas Públicas (UFRB) e do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados em Educação Infantil da Faculdade de

Educação da USP. Membro da ABBri. Adjunta na UFRB.

ORCID:0000-0002-7831-8276

/Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1979918584291579>

e-mail: sireoli@yahoo.com.br



Suzana Marcolino

Possui graduação em Formação de Psicólogo e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002), Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005), e Doutorado em Educação - Programa de Pós

Graduação em Educação - Unesp/Marília (2013), com bolsa de

doutorado sanduíche na universidade Évora, Portugal. Realizou entre 2014 e 2015 pesquisa de Pós-Doutorado com financiamento do Programa de Pós-Doutorado Júnior (PDJ) do CNPq. Atualmente é professora do setor de Educação Infantil do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa em Pedagogias e Culturas Infantis (GPECI). Membro do Fórum Alagoano em Defesa da Educação Infantil (FADEDI). Os interesses de pesquisa concentram-se na prática pedagógica e nas políticas públicas para a Educação Infantil.

ORCID: 0000-0002-6757-2375

e-mail: suzana.marcolino@cedu.ufal.br



Viviane Soares Anselmo

Mestre em Educação e Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade São Paulo (USP - SP). Tem ampla experiência na área da educação, na rede pública e privada. Atua com formação inicial, como professora do curso de Pedagogia do Instituto Singularidades, e com formação

continuada para professoras/es, gestoras/es escolares e educacionais. Participa do grupo de estudos “Pesquisa e Primeira infância: linguagens e culturas infantis”, da USP, e é pesquisadora nas seguintes temáticas: Educação Infantil, brincadeira, gênero e formação docente. Instituição de vínculo: Instituto Singularidades.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0640505831653200>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6128-8111>

e-mail: vivianselmo4@gmail.com

Participaram desta obra:

Alessandra de Campos e Silva Rosa
Ana Cristina Baladelli Silva
Andreia Regina de Oliveira Camargo
Angelica Paola dos Santos Ferreira Nascimento
Conceição Lopes
Lila Cristina Guimarães Vanzella
Maria Angela Barbato Carneiro
Maria Walburga dos Santos
Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia
Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira
Suzana Marcolino
Viviane Anselmo

Coleção Oba-Obá

A Coleção de livros “Oba-Obá” foi germinada, num primeiro momento, nos encontros formativos do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, da UFSCar, câmpus Sorocaba. Com inspiração no Baobá, árvore de origem africana, esta Coleção é um espaço para publicação de estudos, pesquisas e relatos de práticas com temáticas voltadas às crianças, infâncias e Educação Infantil, no intuito de conectar diferentes áreas de conhecimento nas lutas, defesas e re-existências em benefício das crianças e da Educação, em um movimento constante, democrático e plural.

