

Samantha Dias de Lima (org.)



Notas sobre o brincar:
experiências na constituição de uma

BRINQUEDOTECA



Samantha Dias de Lima

**Notas sobre o brincar:
experiências na constituição de uma
brinquedoteca
1º edição**

**Estância Velha/RS
2021
Z Multi Editora**

Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca

Organizadora

Samantha Dias de Lima

Capa

Cleber Zanovello Dariva

Coordenação editorial

Sandra Hess

Diagramação

Cleber Zanovello Dariva

Revisão ortográfica

Aline Nardes dos Santos

Formato

PDF

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

N899

Notas sobre o brincar [recurso eletrônico]: experiências na constituição de uma brinquedoteca / organização: Samantha Dias de Lima; Prefácio: Raona Denise Pohren; Rochele da Silva Santaiana. – Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.

154 p.: il.; 16x23cm (xMb ; PDF)

Vários autores.

Projeto desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha com apoio do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb)

ISBN 978-65-87449-15-9

1. Brinquedotecas. 2. Educação. 3. Professores – Formação. I. Título. II. Lima, Samantha Dias de. III. IFRS – Campus Farroupilha.

CDU 371.695

Bibliotecária responsável: Maria do Carmo Mitchell Neis – CRB 10/1309

Este livro teve o incentivo de:



Z Multi Editora – Todo mundo tem uma história para contar

@ZMultiEditora | www.zmultieditora.com.br

Dedicamos este livro a todas as professoras e todos os professores que valorizam o brincar enquanto potência.

Agradecimentos

Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca é uma obra coletiva que reúne pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições, que generosamente compartilharam seus textos conosco.

Agradeço a todos os autores que estiveram nesta empreitada de colocar o brincar, as brincadeiras, as crianças e a formação de professores em pauta.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e ao Campus Farroupilha pela oportunidade de desenvolver este projeto.

À Gestão do Campus Farroupilha, na figura do nosso Diretor Geral, professor Leandro Lumbieri; ao Diretor de Ensino, professor Patrick Escalante Farias; e aos Coordenadores - de Pesquisa e Inovação, professor Felipe Martin Sampaio; e de Extensão, Michele Oliveira da Silva Franco, pelo apoio incondicional.

Às colegas da área da Pedagogia, professoras Gisele Schwede, Luciane Torezan Viegas e Melina Chassot Benincasa Meirelles, pelas trocas e parcerias.

Ao Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/IFRS/CNPq).

Aos estudantes de Iniciação Científica, Hellen Priscila de Queiroz, Iêda Ferreira de Souza e Louise Garcia Leal, pelo apoio nas ações do projeto.

À Aline Nardes dos Santos, pela leitura/revisão comprometida e sensível dos nossos textos.

Obrigada!

Sumário

- 08 | Apresentação
- 10 | Prefácio: Um convite ao brincar...
Raona Denise Pohren; Rochele da Silva Santaiana
- 15 | Projeto brinquedoteca do curso de licenciatura em pedagogia: espaço de ensinar e aprender
Samantha Dias de Lima; Gisele Schwede; Luciane Torezan Viegas; Melina Chassot Benincasa Meirelles
- 26 | As brinquedotecas no contexto universitário
Luciane Torezan Viegas; Melina Chassot Benincasa Meirelles
- 35 | Brinquedoteca universitária da UFRGS: o lúdico no desenvolvimento profissional de docentes
Marília Forgearini Nunes; Renata Sperrhake
- 44 | Iniciação científica: primeiras impressões como jovem pesquisadora
Iêda Ferreira de Souza
- 47 | O lúdico como experiência perfeita
Alberto Nídio Silva
- 60 | O brincar e a constituição do sujeito: Reflexões a partir da teoria histórico-cultural
Gisele Schwede
- 69 | Cotidianidades do brincar no nordeste do Brasil
Crisliane Boito; Rayffi Gumercindo Pereira de Sousa; Simone Patrícia da Silva
- 77 | Os bebês negros em cena: praticas promotoras de educação antirracista na formação de professores
Circe Mara Marques; Leni Vieira Dornelles
- 86 | Palavra b r i n q u e d o: corpos no som
Dulcimarta Lemos Lino; Bianca de Oliveira Cardoso
- 96 | Infância magnetizada: Como fomentar a brincadeira desconectada das tecnologias?
Graciele Marjana Kraemer
- 107 | Brincar com as linguagens é coisa séria
Minéia Frezza; Lucilene Bender de Sousa
- 116 | Oitentena: brincando de salvar o mundo do coronavírus
Cláudia Inês Horn; Morgana Domênica Hattge; Suzana Feldens Schwertner
- 125 | O que as crianças contam sobre o brincar em tempos de pandemia?
Melina C. Benincasa Meirelles; Samantha Dias de Lima
- 135 | O direito das crianças ao brincar no contexto da pandemia
Maria Luiza Flores; Simone Albuquerque
- 135 | Currículos

Apresentação

*Samantha Dias de Lima*¹

Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca é um conjunto de investimentos oriundos do projeto indissociável, denominado *Brinquedoteca do curso de licenciatura em Pedagogia: espaço de ensinar e aprender*, coordenado por mim, mas que conta com a participação das demais colegas da área da Pedagogia do nosso campus. O livro é resultante do projeto citado, o qual foi desenvolvido por meio do edital interno nº 15/2020 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha.

Esta obra, de natureza coletiva, não é apenas uma coletânea de textos, mas um tributo ao brincar, às brincadeiras e, principalmente, à importância de formarmos professores que gostem de brincar, e que o vejam para além dos aspectos da didatização e/ou instrumentalização – que muitas vezes se vale dele apenas para o ensino-aprendizagem através das brincadeiras dirigidas/monitoradas nas escolas, e que escapam à potência do ato em si, do brincar livre, do brincar espontâneo, do brincar por prazer.

Cabe registrar que a formação de professores, em especial daqueles que atuam nas infâncias, seja na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem sido uma temática permanente em minhas pesquisas; e este projeto, desenvolvido desde a minha chegada ao IFRS, em setembro de 2019 (depois de quase vinte anos de docência em outros espaços de Educação Básica e de

¹Pós-doutora em Educação. Professora da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha. Coordenadora do projeto que originou a obra e organizadora do livro. E-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br e samanthalima06@gmail.com.

Ensino Superior), enche-me de alegria e orgulho, pois neste livro está reunida e materializada parte do trabalho desenvolvido no projeto, além de notas de outras experiências que, com certeza, serão repertório para a nossa brinquedoteca² do curso de licenciatura em Pedagogia e para todos os que lerão este livro.

A obra reúne quinze textos, sendo um prefácio e quatorze notas, escritos por pesquisadores renomados, pelos quais nutro expressiva admiração e afeto. Os autores são de expressivas instituições, a saber: o IFRS, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a Unidade de Educação Infantil da Universidade de Campina Grande (UFCG), a Universidade do Vale do Taquari (Univates), a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e a Universidade do Minho, de Portugal.

Por fim, registro que as *Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca* trazem essas quatorze grandes notas que enriquecem a constituição da ‘nossa’ brinquedoteca, pois nos oferecem subsídios para pensar/repensar a temática. E, a partir do movimento da constituição de uma brinquedoteca – a nossa –, almejamos que esses contributos valiosos enriqueçam o percurso de cada um dos professores e professoras que receberem este material.

Convidamos para que mergulhem nesse tributo ao brincar, às brincadeiras e à formação de professores comprometidos com as infâncias e suas múltiplas linguagens e necessidades.

Um abraço afetuoso, desejando que você brinque muito e que saiba que não está só. Estamos com você. Brincar é uma ação séria, lúdica, prazerosa, potente, investigadora, experimental, inventiva, criativa – enfim, é humana.

²Em virtude da pandemia, não foi possível a organização do espaço físico da brinquedoteca. O projeto desenvolveu suas ações apenas de modo virtual, incluindo postagens de conteúdos no Instagram do curso de Pedagogia (@pedagogia_ifrs.farroupilha) e no site do campus.

Prefácio

Um convite ao brincar...

*Raona Denise Pohren*³ (UERGS)

*Rochele da Silva Santaiana*⁴ (UERGS)

Sermos convidadas para prefaciar este livro nos deixa lisonjeadas e muito gratas – primeiramente, pela magnitude da temática que envolve o brincar e, em segundo lugar, pela intencionalidade da publicação, que certamente auxiliará os interessados pelo tema. Entendemos que o livro será de sumo proveito, também, para os profissionais da área da educação, principalmente os que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Acreditamos que as discussões aqui trazidas os auxiliarão a refletirem sobre o brincar em sua interlocução com a docência e as práticas pedagógicas.

Ao pensarmos na temática do livro, instigamo-nos por abordar o brincar. Trata-se de algo que faz parte do desenvolvimento das crianças desde a mais tenra idade, pois é através disso que elas assimilam o mundo à sua volta, conhecendo-o e explorando-o. É uma das principais formas de comunicação da infância e apropriação do mundo. Tal fato demonstra a importância dessa ação para o desenvolvimento infantil, trazendo repercussões para toda a vida.

Portanto, entendemos que o brincar permite às crianças

³Professora e Gestora Escolar, Mestre em Educação/UERGS). E-mail: raona.pos@gmail.com.

⁴Professora e Pró-Reitora de Ensino, Doutora em Educação/UERGS. E-mail: rochele-santaiana@uergs.edu.br.

interiorizarem o mundo à sua volta, constituindo dessa forma sua identidade, expressando suas emoções, através da interação com seus pares, com adultos e com o ambiente. O brincar, antes de tudo, admite simbolizar e socializar, construindo as articulações que permitem vivenciar as infâncias de forma cultural e lúdica.

Por mais que muitos pensem que o brincar está relacionado diretamente à Educação Infantil, destaca-se a sua importância para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois as crianças que se tornam estudantes pelos processos de escolarização não se tornaram adultos. A ludicidade e as brincadeiras continuam, fundamentalmente, a fazer parte de suas vidas e experiências; e se faz importante que o lúdico permeie o processo educativo a fim de torná-lo mais significativo. Tal fato minimiza a ruptura que por vezes encontramos nas instituições de Ensino Fundamental, as quais acreditam que essa etapa não é mais lugar de brincadeiras, sugerindo que tal processo não seja uma “coisa séria”. E nos cabe aqui um questionamento: o brincar, a alegria extravasada de forma lúdica, não seria um elemento importante também para a vida adulta?

Assim sendo, são notórios os benefícios que o brincar traz para a aprendizagem das crianças e, acreditamos, para todos os estudantes, pois a sua presença nas propostas e vivências tanto nas escolas de Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando realizadas com intencionalidade, contribui para o pleno desenvolvimento dos envolvidos.

Diante do exposto, podemos entender por que o brincar tornou-se um direito assegurado em diferentes leis, tais como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação (1996), entre outras. Sendo assim, é direito das crianças e estudantes ter um

espaço de aprendizagem prazeroso, que estimule a imaginação, a interação e a exploração; sendo tarefa do professor oportunizá-lo. Para que isso ocorra da melhor forma possível, é necessário que o profissional esteja atento às etapas de desenvolvimento, mantendo escuta sensível e olhar atento durante todos os momentos de brincar que compõem o contexto escolar.

Tendo ciência então da importância do brincar para o desenvolvimento da criança, a escola tem papel fundamental em promover espaços para o brincar, além da sala de aula, os quais estimulem a imaginação, a interação e a aprendizagem.

Um espaço importante que as escolas podem organizar para garantir ainda mais o brincar denomina-se brinquedoteca, que é tema deste livro. Para auxiliar no entendimento sobre esse espaço, apresentamos a ideia de Friedman, a qual relata que:

Na brinquedoteca a criança tem um espaço privilegiado, [...] apesar de ter obrigações e deveres, ela aprende de forma prazerosa e cooperativa. Pela própria idealização da brinquedoteca, espaço livre da interação e no qual os brinquedos são propriedade coletiva, [...] a criança tem oportunidade de descobrir e trazer a tona suas capacidades e habilidades específicas, ao mesmo tempo, ela percebe o outro, partilha, da cooperação e também da competição, atitudes que surgem e são negociadas naturalmente durante a atividade lúdica. (FRIEDMAN, 2003, p. 36)

Em poucas palavras, podemos entender que a brinquedoteca é um espaço destinado à ludicidade, no qual as crianças e os estudantes brincam e, através dessa ação, constroem sua aprendizagem de maneira prazerosa e significativa. É um espaço com variados estímulos ao desenvolvimento dos que dele usufruem, oportunizando a aprendizagem a partir das diferentes linguagens, da

construção da autonomia e da criatividade. Ou seja, é um ambiente acolhedor, com estímulos diversificados para o desenvolvimento de habilidades e capacidades significativas. Podemos, por fim, entendê-lo como um espaço transformador, no qual se resgata o prazer de brincar inserido no contexto histórico-social e cultural da criança.

As discussões trazidas neste livro apontam o lugar privilegiado e potente que a brinquedoteca pode e deve ocupar em uma instituição educacional que entenda a importância do brincar e do lúdico. Mais do que somente transformar a vivência das crianças, ela pode ser tomada como um espaço inclusivo e emancipador, que propicie tempos diferenciados para experienciar ludicamente o período institucional – ou, como nos apontam Marques e Marandino, um “espaço de criatividade, imaginação, sensibilidade, descoberta de novos significados em respostas a experiências construídas de maneira autônoma pela criança” (2019, p. 7), onde os elementos didático-pedagógicos se misturam com os elementos criativos, da autonomia e da imaginação.

Por fim, reforçamos o convite para que todos e todas possam vislumbrar atentamente os textos que compõem este livro, intitulado “A brinquedoteca como espaço de ensino e de aprendizagem”, acompanhando as ideias e argumentos apresentados ao longo da obra, pois temos a certeza de que irão ecoar nos espaços escolares, dinamizando um fecundo debate acerca da temática.

Referências

FRIEDMANN, Adriana. **O Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo, 2012.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes, MARANDINO, Martha. Alfabetização Científica e Criança: Análise de Potencialidades de uma Brinquedoteca. **Revista Ensaio: Belo Horizonte**, v.21, 2019.

Projeto Brinquedoteca do curso de Licenciatura em Pedagogia: espaço de ensinar e aprender

*Samantha Dias de Lima*⁵

*Gisele Schwede*⁶

*Luciane Torezan Viegas*⁷

*Melina Chassot Benincasa Meirelles*⁸

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Sul (IFRS) – Campus Farroupilha

Este texto nasce a muitas mãos, tal como foi a criação do projeto que deu origem a este artigo e, por consequência, o livro que abriga todos os estudos resultantes de um conjunto de investimentos oriundos do projeto indissociável denominado *Brinquedoteca do curso de licenciatura em Pedagogia: espaço de ensinar e aprender*, coordenado pela primeira autora, e que conta com a participação das demais colegas. O projeto foi desenvolvido

⁵Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS – Campus Farroupilha. Pós-doutora em Educação (Unisinos). E-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br

⁶Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS – Campus Farroupilha. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). E-mail: gisele.schwede@farroupilha.ifrs.edu.br

⁷Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS – Campus Farroupilha. Doutora em Educação (UFRS). E-mail: luciane.viegas@farroupilha.ifrs.edu.br

⁸Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS – Campus Farroupilha. Doutora em Educação (UFRGS). E-mail: melina.benincasa@farroupilha.ifrs.edu.br

por meio do edital interno nº 15/2020 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha; e a partir dele foi possível a realização desta obra, que conta com as contribuições de um coletivo de pesquisadoras e pesquisadores de renomadas instituições do Brasil, além de uma colaboração internacional.

Início do projeto

Em 2019, as quatro autoras ingressaram como docentes no IFRS – Campus Farroupilha para atuarem no curso de Licenciatura em Pedagogia, aprovado segundo a Resolução do IFRS de nº 051, de 25 de junho de 2019, com início previsto para o primeiro semestre de 2020. Enquanto professoras da área, entendemos que a brinquedoteca é o espaço físico tido como o laboratório específico de experimentos e aprendizagens do curso de Pedagogia. Neste sentido, fazia-se urgente, naquele momento, 2019, organizarmos este espaço, tanto na sua dimensão pedagógica quanto na sua dimensão física, o que originou esse projeto, que seria submetido em um edital interno e nos daria subsídios para dar início à brinquedoteca, uma vez que o edital previa recursos que seriam destinados a investimentos.

A importância da brinquedoteca na formação de professores

Corroboramos o argumento de Cunha (2010), que descreve o espaço da brinquedoteca da seguinte maneira:

Brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira.
É um espaço aonde as crianças (e os adultos) vão para

brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de as potencialidades e necessidades lúdicas. Muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais que permitem expressão da criatividade (CUNHA, 2010, p. 15 – acréscimos nossos).

A origem das brinquedotecas no cenário mundial surge de uma situação inusitada, mas deixa como legado a essência de um espaço organizado para o brincar, ainda que com diferentes fins. No período da grande depressão estado-unidense (décadas de 1920 e 1930), um proprietário de uma loja de brinquedos queixava-se ao diretor de uma escola acerca dos furtos em sua loja. Naquele momento, o diretor da escola e o proprietário da loja identificaram que as crianças tinham necessidade de brincar, e foi iniciado um serviço de empréstimo de brinquedos chamado *Toy Loan*⁹, que existe até hoje nos Estados Unidos. Na sequência, a Suécia criou, na década de 1960, as *lekotekes* (brinquedoteca, em sueco), que também eram um serviço de empréstimo, mas ao público de crianças com deficiência, que tinha objetivo de estimular essas crianças. No fim da mesma década, surgiram, na Inglaterra, as *toy libraries* (bibliotecas de brinquedos), que também ofereciam o serviço de empréstimo. (FRANCO et al., 2011, p. 13).

No Brasil, temos como marco a data de 1973, com a implantação da ludoteca pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na unidade de São Paulo, que previa um sistema de rodízio de brinquedos e recursos pedagógicos nos moldes das bibliotecas circulantes. A primeira brinquedoteca, assim denominada, surgiu em 1981, e foi a Brinquedoteca Brasileira na Escola Indianópolis,

⁹O Toy Loan é uma organização estado-unidense sem fins lucrativos que permite que as crianças retirem brinquedos de uma central de empréstimo. O Programa é um esforço comunitário voluntário copatrocinado pelo Conselho de Supervisores do Condado de Los Angeles e pelo Departamento de Serviços Sociais Públicos. Informações em: <https://dps.lacounty.gov/es/community/toy-loan.html>

em São Paulo, totalmente direcionada para o brincar e tendo como público-alvo as crianças. Já em 1984, criou-se a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri¹⁰), responsável pelo crescimento da preocupação com o brinquedo e com as brincadeiras por todo o Brasil.

Existem muitas formas de configurar uma brinquedoteca. Tal qual descreve Franco (2011), podem ser *brinquedotecas escolares* – com finalidades pedagógicas; *brinquedotecas comunitárias* – com finalidade de empréstimos de brinquedos e/ou espaços de convivência; *brinquedotecas para crianças deficientes* – objetivam atender e estimular crianças¹¹ com necessidades educativas especiais; *brinquedotecas hospitalares* – que atendem a crianças hospitalizadas e buscam sanar questões temporárias das internas; *brinquedotecas em clínicas e consultórios* – com a finalidade de identificar e tratar os problemas psicológicos, prática clínica denominada ludoterapia; *brinquedotecas circulantes* – geralmente montadas em ônibus que transportam os brinquedos até localidades mais remotas e desprovidas destes recursos; e *brinquedotecas universitárias* – organizadas nos cursos de formação de professores pelo corpo docente, com vistas à formação continuada dos acadêmicos e também ao atendimento à comunidade.

A brinquedoteca do IFRS – Campus Farroupilha é universitária e se configura em um espaço formativo que busca contribuir para a formação dos acadêmicos do curso de Pedagogia, pois entendemos que também é preciso ensinar aos futuros professores a importância do brincar e da brincadeira para o desenvolvimento das crianças e

¹⁰Para outras informações, consulte a página eletrônica da Associação Brasileira de Brinquedotecas em: <https://www.brinquedoteca.org.br/>

¹¹Registramos que o texto menciona o brincar para as crianças, por ser o público majoritário das brinquedotecas e da venda dos brinquedos, mas defendemos que o brincar é uma ação que acompanha toda a vida do ser humano, não tendo idade para acontecer.

dos indivíduos como um todo. Defendemos que a brinquedoteca seja um espaço que mobilize o ensino e a aprendizagem por meio de experiências lúdicas, criativas, exploratórias e sensoriais, onde o brincar e o aprender sejam indissociáveis na ação de adultos e de crianças que venham a frequentar o espaço. Assim, um dos nossos objetivos é a valorização do brincar enquanto atividade pedagógica potente para mediação de ensino-aprendizagem e interações. Tínhamos em mente que o espaço da brinquedoteca seria usado pelos estudantes da licenciatura em Pedagogia, em suas atividades curriculares, e também pela comunidade do campus, por meio de ações organizadas que previam atividades abertas e que não foram possíveis em virtude da pandemia provocada pelo Sars-CoV-2, que assola o mundo desde meados de março de 2020.

O brincar e a brincadeira enquanto potência humana

[...] brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossas necessidades de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo, atenção, concentração e muitas outras habilidades (FRIEDMANN, 1998, p. 56).

A brincadeira possui um papel significativo na interação entre os indivíduos. É na brincadeira que papéis e comportamentos sociais, familiares e afetivos são experimentados e podem ser desenvolvidos, sendo possível vivenciar prazeres e desprazeres. “A brincadeira constitui-se, basicamente, em um sistema que integra a vida social das crianças. Caracteriza-se por ser transmitida de forma expressiva de uma geração a outra ou aprendida nos

grupos infantis, na rua, nos parques, escolas, festas, etc...” (FRIEDMANN, 1998, p. 30).

Cabe registrar, enquanto professoras, que entendemos a importância do brincar e de espaços organizados e destinados para as brincadeiras, como as brinquedotecas, mas também de outros espaços públicos, como praças de brinquedos; espaços junto à natureza, como parques ecológicos; entre outros âmbitos que denotam uma preocupação pública com essa agenda. Mas o que temos percebido é o esvaziamento desses locais, provavelmente pela lógica neoliberal e produtivista que nos cerca, a qual defende que *tempo é dinheiro e que brincar não é produtivo, pois não gera lucro*.

O brincar, atualmente, é constantemente posto em um segundo plano. A sociedade capitalista, pressionada pelo utilitarismo e pragmatismo das atividades econômicas, delineada por valores de produção e competitividade, elege pautar-se pelos princípios de produtividade e eficiência. Como consequência, o brincar passa a ser racionado e modelado, priorizando a preparação para a vida adulta e o desenvolvimento de objetivos educacionais, sociais, econômicos e políticos, que desnaturalizam o próprio caráter lúdico e gratuito da brincadeira (LANSKY, 2012).

Na contramão deste pensamento capitalista e neoliberal, defendemos a importância do brincar e da brincadeira e entendemos que a brinquedoteca deve ter uma postura dialógica com a comunidade, com o brincar e com a formação do professor para as brincadeiras. Faz-se importante registrar que o brincar é uma ação reconhecida em nosso país como um direito (das crianças), previsto na legislação brasileira em diferentes documentos: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Marco Legal da Primeira Infância (Lei n.

13.257). Mas, em termos operacionais, ainda não são oferecidas as condições para que esse direito seja exercido plenamente por todas as crianças. Temos ainda outros momentos que marcam o brincar como direito, a saber, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, direcionam o trabalho pedagógico nas escolas infantis. Ainda que saibamos que o brincar não se esgota na Educação Infantil, em termos institucionais, tal processo começa nesta etapa, mas deve ser preconizado ao longo da vida estudantil e social das crianças e adolescentes – e, por que não dizer, dos adultos. Mas, com relação às DCNEIs, o documento dá ênfase a organização dos espaços físicos e materiais que permitam que a criança brinque e interaja entre os pares. *Brincar e interagir* são eixos fundamentais preconizados no documento. Atualmente, o brincar ganha nova centralidade, a partir da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2018), sendo considerado um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças integrantes dessa etapa educacional. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Deste modo, tão importante quanto a formação inicial e/ou continuada que este espaço promoverá é a visibilidade das infâncias e das crianças, que tomamos como uma das centralidades do curso – pois entendemos as crianças como seres potentes e capazes –, promovendo condições de uma infância segura, criativa e feliz, através de múltiplas interações/brincadeiras.

Algumas ações realizadas no projeto

Como dito anteriormente, em razão da pandemia, o projeto desenvolveu suas ações de modo virtual, desenvolvendo iniciativas como as postagens de conteúdos no Instagram¹² do curso de Pedagogia, por meio das quais almeja contribuir na conscientização da comunidade para a importância do brincar e do brinquedo para a criança, no seu desenvolvimento afetivo, social, cognitivo, para sua liberdade, criatividade e autonomia, estimulando adultos e crianças à diversão com brinquedos, jogos e brincadeiras tradicionais e/ou regionais, ensinando-os a produzir brinquedos e a resgatar brincadeiras e jogos antigos.

Outra ação do projeto consistiu na organização de materiais digitais informativos dirigidos à comunidade do IFRS, como o material *Estar em família no período de isolamento social: educação, brincadeiras e rotinas com as crianças*¹³, publicado em abril de 2020 na página eletrônica do IFRS, que oferecia dicas de como tornar o convívio social mais lúdico e prazeroso durante a pandemia. Entre os dias 26 e 30 de maio do mesmo ano, promovemos a *Semana do Brincar no Instagram, onde uma das ações foi o desenvolvimento do material Semana do brincar: uma ação virtual do curso de Pedagogia*¹⁴, que promoveu discussões virtuais acerca da importância do brincar e de seu impacto no desenvolvimento infantil, colocando em pauta as discussões acerca desse processo enquanto potência e enquanto direito.

Destacamos que essa conta no Instagram possui seguidores interessados nas temáticas relacionadas à Educação e ao brincar,

¹²Visite nosso Instagram no seguinte perfil: @pedagogia_ifrs.farroupilha

¹³Disponível em: <https://ifrs.edu.br/farroupilha/professora-do-campus-farroupilha-da-dicas-para-o-convivio-em-familia-durante-o-isolamento/>

¹⁴Disponível em: <https://ifrs.edu.br/farroupilha/curso-de-licenciatura-em-pedagogia-promove-semana-de-discussoes-acerca-do-brincar/>

dentre as quais estão alunas e alunos do curso de Pedagogia do IFRS, campus Farroupilha, que visualizam as postagens e utilizam a opção *curtir* dessa rede social, o que denota o alcance e impacto das publicações entre a comunidade.

Foram realizadas também *lives*, como *Relatos de experiências: uma viagem a Reggio Emilia*, que ocorreu em julho do ano passado e tinha como objetivo socializar as práticas pedagógicas e a relação da educação e dos espaços educativos na primeira infância. Houve ainda a participação no 5º Salão de Pesquisa, Extensão e Ensino (IFRS), através da contação da história¹⁵ *O livro da gratidão*, no dia 17 de dezembro de 2020. A atividade teve como objetivo apresentar uma história que promovesse a abertura ao diálogo sobre a gratidão, em especial neste momento tão delicado que as crianças estão vivenciando. Esta ação integrou a programação do *Espaço Kids*, um espaço virtual dedicado às crianças da comunidade do IFRS.

Breves considerações

Consideramos as ações desenvolvidas no projeto *Brinquedoteca do curso de licenciatura em Pedagogia: espaço de ensinar e aprender* e relatadas neste texto, levando em conta o momento pandêmico que vivemos, como satisfatórias, uma vez que foi possível salvaguardar os nossos objetivos principais, que eram de contribuir com um espaço lúdico e formativo tanto aos nossos acadêmicos como à comunidade que nos segue no perfil oficial do curso (vide nota de rodapé de número oito) e também através das postagens no site do IFRS (vide notas de rodapé de números nove e dez).

¹⁵Matéria disponível em: <https://ifrs.edu.br/farroupilha/campus-farroupilha-participa-de-diversas-modalidades-do-salao-do-ifrs/>

Almejamos que a pandemia termine logo e que possamos retomar as ações presenciais tanto do nosso projeto como, de modo geral, do curso de licenciatura em Pedagogia. Contudo, destacamos como aprendizagem a possibilidade de usar as ferramentas digitais para a continuidade do trabalho de conscientização e divulgação da importância do brincar e das brincadeiras, tanto para a formação dos acadêmicos como dos professores já atuantes, além da comunidade que nos acompanha.

Referências

AZEVEDO, Antônia Cristina Peluso de (org.). **Brinquedoteca em diferentes espaços**. Editora Alínea, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (2018). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 10.jan.2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12.nov.2019.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança** (1990). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 12. nov. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (2009). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12. nov. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 12. nov.2020.

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância** (Lei n. 13.257). Acesso em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 12/nov./2020.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedoteca um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Editora Aquariana, 2010.

FRANCO, Gabriel Carvalho. Brinquedos do Vale do Paraíba Paulista. In: AZEVEDO, Antônia Cristina Peluso de (org.). **Brinquadoteca em diferentes espaços**. Editora Alínea, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar**. São Paulo: Scritta, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

LANSKY, Samy. **Na cidade, com crianças: uma etnografia especializada**. Tese de Doutorado. 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8UQJDD>. Acesso em: 08. jan.2021.

POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais**. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2014.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na Escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

As brinquedotecas no contexto universitário

*Luciane Torezan Viegas*¹⁶

*Melina Chassot Benincasa Meirelles*¹⁷

IFRS - Campus Farroupilha

La actividad lúdica es una necesidad vital para el niño. Es uno de los medios de expresión más importantes y un aprendizaje para los valores humano-ambientales y la vida adulta. (SOLÉ, 2007, p. 10).

O presente texto tem como objetivo discorrer, de forma breve, sobre a história das brinquedotecas, seu surgimento e o significado inicial que esses espaços tiveram em sua origem; assim como também compreender as funções iniciais da existência das brinquedotecas no espaço universitário. Com o intuito de pensarmos esses espaços nos cursos de Pedagogia, primeiramente necessitamos situar seu surgimento e sua evolução no Brasil, compreendendo o histórico de inclusão do tema nos currículos dos cursos para a formação do profissional pedagogo.

No contexto internacional, de acordo com Cunha (2001), as brinquedotecas surgiram em 1934, em Los Angeles, nos Estados

¹⁶Docente com dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Farroupilha. Doutora em Educação/UFRGS. luciane.viegas@farroupilha.ifrs.edu.br

¹⁷Coordenadora do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Farroupilha. Doutora em Educação/UFRGS. melina.benincasa@farroupilha.ifrs.edu.br

Unidos da América, com o dono de uma fábrica de brinquedos que iniciou um serviço de empréstimo de brinquedos para crianças. Naquele momento, ainda não se tratava de uma brinquedoteca como a entendemos atualmente, mas de um local de empréstimo de brinquedos e jogos a fim de evitar eventuais furtos que aconteciam em sua loja. Por muito tempo funcionaram assim e se constituíam como locais em que se emprestavam brinquedos para serem utilizados pelas crianças e suas famílias em casa. Esse significado vem ao encontro da definição de brinquedoteca compreendida pela *International Toy Library Association (ITLA)*¹⁸, a qual possui entre os seus objetivos: servir como um elo entre as organizações nacionais de brinquedotecas, proporcionando intercâmbio de materiais/brinquedos e ideias lúdicas; promover desenvolvimento, produção e criação de brinquedos e jogos que possibilitem o crescimento educacional, físico, psicológico, social e cultural; entre outros.

Durante a década de 1960, na Suécia, surgiram as ludotecas, que se expandiram como espaços voltados para as famílias com crianças com deficiência, que objetivavam ensinar os pais a brincarem com seus filhos. Esta proposta se disseminou pela Europa. Em países como Itália, França, Suíça e Bélgica, as ludotecas emprestavam brinquedos e recebiam crianças e familiares que ocupavam o espaço para brincarem. A preocupação com o direito da criança ao brinquedo começou a ser discutida e estudada em diferentes contextos (CUNHA, 2001). Conforme Santos (1995, *apud* CASTRO, OLIVEIRA e CAMARGO, 2019), em 1967, na Inglaterra, surgiram as primeiras bibliotecas de brinquedos, com o objetivo inicial de emprestar brinquedos, e não de brincar. Neste

¹⁸Informações retiradas do site: <http://itla-toylibraries.org/home/>. Acesso em: 14/12/2020.

contexto, caberia às famílias toda orientação quanto ao brincar da criança em casa, acompanhando e intervindo quando necessário.

Por outro lado, no Brasil, de acordo Santos (2010), em 1971, por ocasião da inauguração do Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, houve uma grande exposição de brinquedos pedagógicos com o objetivo de mostrar aos profissionais, pais e estudantes o que havia no mercado. No entanto, nos anos que se seguiram, a exposição de brinquedos pedagógicos evoluiu para um espaço de brincar e de brincadeiras. Em 1982, surgiu uma primeira brinquedoteca no Nordeste do país e se intensificaram os estudos em torno da temática. Em 1984, fundou-se a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), com um trabalho mais voltado para o brincar, e não para o empréstimo de brinquedos, com a divulgação do espaço e a formação de brinquedistas. Para essa associação, a brinquedoteca se define como um espaço que privilegia o brincar em si mesmo, por acreditar no seu potencial criador, desafiador, provocador de descobertas do mundo e de cada um. Por isso, ela oferece liberdade, acolhimento, diversidade e segurança para todos os envolvidos nesse processo. No que diz respeito aos brinquedistas, estes auxiliam na montagem de brinquedotecas em todo o país, considerando as diferentes propostas e funções desempenhadas por elas no desenvolvimento da criança.

O conceito de brinquedoteca, segundo Fortuna (2011), significa literalmente “lugar de brinquedo”, pois “*teca*” vem do sufixo grego *theke*, que significa cofre, caixa, depósito onde se guarda algo. Para além do local de guarda, a brinquedoteca é o local do brincar, pois o brinquedo ganha vida quando a “ação de brincar” acontece, onde se provoca a brincadeira.

Ainda sobre os aspectos históricos acerca do surgimento das

brinquedotecas, em 1985, inaugurou-se a primeira brinquedoteca em espaço universitário na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), atual Labrimp (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos), vinculado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, destinado ao fortalecimento do vínculo entre teoria e prática pedagógica na formação inicial e continuada de professores. O Labrimp foi fundado por um grupo de professores dessa universidade e coordenado pela pesquisadora Tizuko Kishimoto, referência nacional na área acadêmica, em especial sobre o tema do brincar.

Leão (2020) afirma que o Labrimp visava desenvolver o lúdico, promovendo o vínculo entre a teoria e a prática pedagógica na área de brinquedos, brincadeiras, jogos e materiais pedagógicos como parte integrante da formação da criança. Neste sentido, reconhece-se a importância do brinquedo no desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo que se incluem, nos currículos dos cursos de formação de professores, temas relacionados com o brincar na infância, no intuito de desenvolver profissionais capazes de atuarem na área. Desta forma, o brincar é inserido nos currículos dos cursos de Pedagogia e de formação de professores.

Nessa direção, em nosso país, as brinquedotecas têm seu surgimento vinculado ao meio acadêmico e universitário, pois logo iniciam-se estudos sobre a importância do brincar, reflexões sobre o brinquedo e as brincadeiras, suas possibilidades nos diferentes tipos de brinquedotecas que foram sendo criadas. De acordo com Kishimoto (2010), o brincar consiste em "[...] uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens desenvolve habilidade e introduz no

mundo imaginário”. (KISHIMOTO, 2010, p. 90). Ou seja, além de ser um direito da criança, é extremamente importante para o seu desenvolvimento; produz aprendizado e tem reflexos na vida adulta.

Do ponto de vista legal, vale ressaltar que o brincar é um direito da criança, postulado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e reforçado pela atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Do mesmo modo, a Convenção sobre os Direitos da Criança, publicada pela Organização das Nações Unidas em 1990 (ONU, 1990) em seu Artigo de nº 31, sinaliza que: "Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística". (BRASIL, 1990).

Ainda sobre as brinquedotecas no contexto universitário, Castro, Oliveira e Camargo (2019, p. 341) afirmam que essas têm como objetivo a “formação de recursos humanos, a pesquisa e a prestação de serviços à comunidade”. As autoras ressaltam que, desde a criação da brinquedoteca da USP, vinculada ao laboratório de ensino, outras propostas foram se constituindo no país, com a participação de diversos cursos, com o intuito de observar a criança e desenvolver atividades com vistas ao aperfeiçoamento de futuros profissionais. A brinquedoteca enquanto espaço em que se desenvolvem pesquisas acerca do brincar e do desenvolvimento infantil se potencializa ao mesmo tempo em que se constitui como laboratório de ensino para o curso de Pedagogia, propiciando o planejamento de atividades e realização de práticas com o intuito de tornar os profissionais mais capacitados para atuar neste ambiente, que exige conhecimento e flexibilidade na intervenção pedagógica.

Desenvolvem-se, em paralelo, atividades que contemplam necessidades das comunidades locais em que as brinquedotecas estão inseridas, atendendo através de projetos acadêmicos diferentes demandas advindas do âmbito local e problematizadas nas universidades por docentes e estudantes que, como extensionistas, aprendem e contribuem socialmente. Sobre isso, Magalhães e Pontes (2002) sinalizam a importância de atentar para os objetivos da brinquedoteca de acordo com o seu contexto local, instituição e comunidade externa onde está situada:

[...] apesar da semelhança física de uma brinquedoteca em hospital com aquela em uma escola, seus objetivos e sua função diferenciam-se. Por outro lado, instituições de caráter semelhante, podem também desenvolver brinquedotecas com objetivos diferentes. No geral, o objetivo de uma brinquedoteca sempre deve adequar-se à demanda, aos objetivos da instituição e a uma análise do contexto em que está situada. (p. 236).

No que tange ao contexto dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Ricardo (2018) relata uma experiência de formação no curso, em uma universidade federal, com a realização do estágio com atividades lúdicas, ressaltando a importância do brincar como dispositivo pedagógico no processo de aprendizagem das crianças. A autora faz uma análise da necessidade de espaços adequados nas escolas para estimulação da criança e sua criatividade.

Geralmente, nos ambientes escolares, encontramos brinquedotecas nas escolas de Educação Infantil, que as adotam com finalidades pedagógicas. Além de promoverem o desenvolvimento integral das crianças e incentivarem a aprendizagem, garantem o acervo de materiais e oferecem espaços para brincar adequados às necessidades infantis (CASTRO, OLIVEIRA, CAMARGO, 2019).

O desenvolvimento de atividades lúdicas e de habilidades como expressão, socialização, colaboração, dentre outras, presentes em toda a educação básica, fazem com que se defenda a existência de brinquedotecas nas escolas para as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando continuidade ao processo formativo com uso de brinquedos, brincadeiras e jogos, além de outros materiais pedagógicos presentes no espaço da brinquedoteca.

Para Moyles (2002, p. 118), o brincar é tanto um processo quanto uma estratégia de ensino e não tem um valor em si mesmo, pois é um meio através do qual as crianças “pesquisam, exploram e elaboram conteúdos rumo à aprendizagem. Nós precisamos observar, avaliar e registrar o brincar das crianças em cada momento e no atual estágio de desenvolvimento”. Deste modo, os professores tornam-se responsáveis essenciais pelo currículo desenvolvido com seus alunos, utilizando o brincar livre ou direcionado de forma consciente no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e de acordo com o planejamento realizado em cada nível de ensino.

Poucos são os estudos que tomam a brinquedoteca como objeto de pesquisa, embora encontremos trabalhos acadêmicos que sustentem a importância do brincar e das brincadeiras na formação do ser humano, desde o seu nascimento. Afinal, o renomado historiador Johan Huizinga (1987) nos faz lembrar que a brincadeira é mais antiga que a cultura e ao mesmo tempo participa de sua construção.

Considerando, portanto, o contexto histórico de surgimento das brinquedotecas no mundo, quando os espaços se constituem para oportunizar o empréstimo de brinquedos ou valorizam o brincar

da criança no ambiente; em nosso país, as brinquedotecas surgem com características distintas e direcionadas às universidades. A preocupação do brincar como um direito da criança e, ao mesmo tempo, como uma necessidade para o desenvolvimento físico, psicológico, neurológico e sociocultural, ressaltada por diferentes estudiosos (CUNHA, 2001; MOYLES, 2002; FORTUNA, 2011), divide espaço com as investigações realizadas nas brinquedotecas, que assumem o espaço de laboratórios de ensino dos cursos de Pedagogia, contribuindo para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas na área (LEÃO, 2020; KISHIMOTO, 2010).

Desta forma, no Brasil, as brinquedotecas universitárias e a formação dos profissionais brinquedistas contribuem para o desenvolvimento de novas propostas em escolas, hospitais e inúmeros outros locais, pois fomentam o avanço da pesquisa, a formação de recursos humanos e a prestação de serviços à comunidade. Logo, os cursos de Pedagogia inserem em seus currículos temáticas voltadas para o brincar e atividades práticas nos laboratórios de ensino e aprendizagem, que se constituem nas brinquedotecas universitárias. Os estudantes passam a aperfeiçoar suas práticas profissionais e estágios, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando-se de experiências formativas nas brinquedotecas.

Entende-se que os estudos iniciados há algumas décadas sobre as brinquedotecas de um modo geral, e sobre as brinquedotecas universitárias, necessitam avançar em termos de pesquisas acerca das contribuições que este espaço pode trazer para o desenvolvimento infantil e para a criação de propostas que efetivamente auxiliem na melhoria da educação em nosso país.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, Congresso Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

CASTRO, Aline Aparecida de Castro; OLIVEIRA, Nayane Maria Ferreira de; CAMARGO, Daiana. Caminhos e Contextos da Brinquedoteca: do empréstimo de brinquedos até a brinquedoteca na escola. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.15, 2019.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Vetor, 2001.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Por uma brinquedoteca “suficientemente boa”**. Alguns valores para que as brinquedotecas da América Latina nos encontrem no futuro. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, RJ: 2011, p.162-182.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Madrid: Alianza, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 90, p. 4-7, 2010.

LEÃO, Izabel. **Brincar também ensina**. In: <http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo&id=7> Acesso em: 12/11/2020.

MAGALHÃES, Celina M. C.; PONTES, Fernando Augusto R. Criação e Manutenção de brinquedotecas: Reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, 15(1), pp. 235-242

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICARDO, Fátima Sueli Vidoto. Brinquedoteca: Um Dispositivo Pedagógico No Processo Do Aprender. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 12, Vol. 03, pp. 138-152 dezembro de 2018.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOLE, Maria Borja. El Juego como derecho fundamental. In: SOLE, Maria Borja & MARTINEZ, Mireia Martín. **La intervención educativa a partir del juego**. Textos Docents, Universitat de Barcelona, 2007, p. 8-18.

Brinquedoteca Universitária da UFRGS: o lúdico no desenvolvimento profissional de docentes

*Marília Forgearini Nunes*¹⁹

*Renata Sperrhake*²⁰

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Há mais de duas décadas, o Programa de Extensão Universitária "Quem quer brincar?" foi idealizado e criado pela Profa. Dra. Tânia Ramos Fortuna. Uma das principais atividades do Programa, desde a sua criação até os dias atuais, é a Brinquedoteca Universitária. Mas qual a função de uma brinquedoteca no contexto da universidade? Quais podem ser as funções de uma brinquedoteca em uma Faculdade de Educação?

Essas perguntas já foram respondidas por alguns estudos (MENDES *et al.*, 2018; ROEDER, s.d.; REIS, ARAÚJO, BAPTISTA, 2020); e, mesmo que as respostas construídas por esses estudos não sejam definitivas, não pretendemos ressignificá-las ou elaborar novas respostas. Este texto assume como objetivo abordar o aspecto lúdico no desenvolvimento profissional de docentes, mais

¹⁹Professora da Faculdade de Educação, coordenadora geral do Programa de Extensão Universitária "Quem quer brincar?" da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutora em Educação/UFRGS. E-mail: mariliaforginunes@gmail.com

²⁰Professora da Faculdade de Educação, coordenadora adjunta do Programa de Extensão Universitária "Quem quer brincar?" da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutora em Educação/UFRGS. E-mail: renata.sperrhake@gmail.com

especificamente de docentes que atuam em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por que optamos por esse foco? Nossa docência, nossas reflexões e práticas didáticas, estão concentradas na formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta etapa se caracteriza por ser o momento da vida escolar em que as muitas experiências vividas durante a Educação Infantil são ampliadas e sistematizadas. Uma etapa não está a serviço da outra, mas ambas acabam por se relacionar a partir da perspectiva de que são momentos da vida vivida na escola. Essas etapas são, portanto, momentos de um *continuum* que, ao menos no plano teórico, preservam algumas das suas características e, de forma ideal, entrelaçam-se a partir da intencionalidade educativa coerente às crianças que se tem como estudantes (QUADRO 1).

QUADRO 1 - Excertos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013)

EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL
<p>Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei n° 9.394/96, art. 29). (BRASIL, 2013, p. 83).</p>	<p>Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de seis a dez anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de raciocinar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares (BRASIL, 2013, p. 121).</p>

Fonte: Autoras

E por que retomamos essas Diretrizes? Porque, além de caracterizar cada uma das etapas, encontramos, na caracterização do Ensino Fundamental, um dos principais elos do *continuum* que faz com que esses dois momentos da vida escolar, na Educação Básica, não aconteçam isoladamente: **o caráter lúdico**.

Outro documento que fortalece a necessidade de interlocução entre as duas etapas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, em seção específica sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, afirma que é preciso garantir a “[...] integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa” (BRASIL, 2017, p. 55). A ludicidade também é explicitada no referido documento ao se tratar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, afirmando que “[...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 57).

Se o aspecto lúdico é tão relevante para que exista continuidade no processo educativo proporcionado na Educação Básica, por que ele ainda precisa ser abordado? Qual é o papel de uma brinquedoteca para reforçar o caráter lúdico da formação de professores e da atuação docente? A existência de uma brinquedoteca e de um acervo variado à disposição é suficiente para que a ludicidade esteja presente na prática didática? Entendemos que todas essas perguntas encontram respostas em uma definição consistente a respeito do que é, afinal, “lúdico”. Esse adjetivo, muitas vezes, parece caber em qualquer situação que se queira tornar mais prazerosa, de um modo que confere ao objeto caracterizado leveza e imediata proximidade

com as crianças e com a fruição. Outra pergunta surge: será que é tão simples assim?

Começamos, então, por uma definição de ludicidade. Essa palavra, apesar de muito utilizada, principalmente em discussões e reflexões no campo da educação, conforme nos explica Mônica de Souza Massa (2015), não é encontrada no dicionário. Buscamos, então, apoio em um "Dicionário de Filosofia" (ABBAGNANO, 2007). Nesse dicionário, encontramos "ludismo" (p. 729), que não oferece uma definição específica, mas que remete ao conceito de jogo. A palavra jogo, assim como a sua origem etimológica *ludus* (jogo, exercício ou imitação), são os principais caminhos assumidos em estudos em torno do tema do ludismo, da ludicidade ou do caráter lúdico em educação.

Jogo, segundo o "Dicionário de Filosofia" (ABBAGNANO, 2007, p. 677), é uma "atividade ou operação que se exerce ou se executa por si mesma, e não pela finalidade à qual tende ou pelo resultado que se produz." Essa definição inicial abre-se a uma discussão relevante quando se fala da presença do lúdico ou do jogo no contexto escolar e, conseqüentemente, da formação docente. Tânia Ramos Fortuna, sobre a relação entre jogo e finalidade, afirma:

Brincar é uma atividade fascinante; [...] No entanto, esse mesmo fascínio é, em parte, responsável pelo desprezo que acompanha o brincar, pois brincar é, frequentemente, romantizado, idealizado e essencializado, impedindo uma compreensão arguta e crítica de suas características e motivações (FORTUNA, 2005, p. 107).

A romantização e a idealização que rondam a compreensão de jogo, de que Tânia Fortuna nos alerta, leva a uma utilização de todos os termos atrelados a esse conceito (lúdico, ludismo,

ludicidade), muito próxima de uma caracterização enfraquecida do conceito e das práticas pedagógicas relacionadas. Ou seja, diante de um entendimento de que, sempre que possível, todas as propostas pedagógicas precisam ser lúdicas, vemos uma banalização do termo, sendo este associado a práticas que muitas vezes não se aproximam nem minimamente do conceito de lúdico. Fortuna (2011a, p. 124) trata desse movimento como uma forma de “encobrir o ensino” com jogos que funcionam como “iscas para fisgar o interesse do aluno”. Nos documentos oficiais, na definição da etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se a maneira com que a relação entre brincar e educar é exemplar e reveladora do enfraquecimento do conceito, pois quando se brinca não se educa; quando se educa não se brinca; e o brincar acaba sendo reduzido a algumas áreas do conhecimento e práticas específicas que propõem um ensinar mais prazeroso, mas nem sempre atento à aprendizagem.

Na Educação Infantil, conforme consta na BNCC, o brincar é um dos direitos de aprendizagem como possibilidade de ampliar e de diversificar o acesso a produções culturais, conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais, relacionais (BRASIL, 2017, p. 36). Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém, todas essas possibilidades são reduzidas a algumas áreas do conhecimento que fazem menções não mais ao brincar, mas à ludicidade ou ao caráter lúdico das práticas pedagógicas em Arte (BRASIL, 2017, p. 198), em Ciências Humanas (BRASIL, 2017, p. 355) e, principalmente, em Educação Física (BRASIL, 2017, p. 220, 224).

A fraca referência ao brincar e aos termos de seu campo semântico – lúdico, ludicidade – são significativas. A ausência do

brincar como ação relevante para o ensino e a aprendizagem deixa à mostra o enfraquecimento dos laços que podem dar continuidade e ampliar conhecimentos construídos na Educação Infantil na etapa seguinte, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A privação da brincadeira nesse contexto talvez possa ser justificada pelo fato de que a definição de brincar normalmente é construída a partir do contraste entre ideias, sempre havendo a prevalência de uma delas em detrimento da outra: inutilidade *versus* utilidade, sensível *versus* inteligível, imaginação *versus* realidade ou "fascinante e desprezível" (FORTUNA, 2005, p. 107).

Não se trata de escolher uma das ideias, como se houvesse um valor mais positivo ou um modo correto de caracterizar o brincar. O paradoxo e a incompletude são inerentes à busca de definir ou compreender o brincar ou o jogo. E não é isso que torna o conceito menos denso, mas sim buscar a completude ou a definição fechada (FORTUNA, 2011a). A brincadeira precisa ser tratada, como nos diz Tânia Fortuna (2005, p. 108) [grifo nosso], "[...] com **seriedade** (Porque em nenhum momento estamos tão compenetrados e tão sérios como nos momentos em que brincamos) e **paixão** (porque nada nos arrebatava tanto quanto a brincadeira, o jogo, em que estamos inteiros)".

Seriedade e **paixão** podem conviver. Onde? Em uma brinquedoteca – e, no nosso caso, em uma brinquedoteca universitária. Acreditamos nisso porque o brincar não exclui nem negligencia a responsabilidade com o ensino e a aprendizagem (FORTUNA, 2011a). Desse modo, afirmamos que a brinquedoteca universitária pode potencializar o desenvolvimento profissional do professor numa perspectiva que considere com seriedade as paixões despertadas pelo brincar e pelo jogo.

O desenvolvimento profissional de professores, ou o desenvolvimento profissional docente (DPD), “[...] surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12). O termo também responde a uma ideia de aprendizagem na profissão em que “[...] o que se busca não é continuar essa formação [iniciada na graduação], mas sim o desenvolvimento profissional no contexto da prática docente: das experiências, problemas, dificuldades, dúvidas que ela suscita a cada momento” (SOARES, 2014, p. 151). Nesse sentido do termo, então, entendemos que a brinquedoteca universitária pode proporcionar o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na medida em que possibilita que esses docentes experienciem o brincar, pois eles “[...] precisam ser capazes de brincar” (FORTUNA, 2011a, p. 126). Ao experienciar o brincar e ao entender a dimensão lúdica da ação educativa, tendo a brinquedoteca como espaço de referência²¹ (mas não de exclusividade) para essas ações, estamos destacando o processo de constituição do sujeito professor em uma comunidade profissional que valoriza o brincar.

Esse profissional que brinca e valoriza o brincar o faz ao “[...] interagir em uma perspectiva criativa e produtiva com seus alunos” (FORTUNA, 2011a, p. 127). Além disso, ele também consegue conciliar os objetivos pedagógicos e de aprendizagem, que estão focalizados no desenvolvimento do aluno, com o que esse aluno deseja (FORTUNA, 2011a). Desse modo, vemos que o desenvolvimento profissional de professores em uma perspectiva lúdica demanda uma certa atitude que precisa ser constantemente alimentada pela reflexão e análise das situações cotidianas do ambiente escolar.

²¹Entendemos a partir de Fortuna (2011b, p. 163), que “A brinquedoteca não é apenas onde se brinca ou onde estão os brinquedos, mas também onde se estimula a brincadeira”.

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção de conteúdos, no papel do aluno. Nessa sala de aula, convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralidade, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem [...] (FORTUNA, 2011a, p. 128-129).

O professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode, portanto, desenvolver uma atitude lúdica e, por meio dela, transformar sua sala de aula, tornando-a um ambiente em que o brincar se mostra inerente às relações educativas que ali se estabelecem. Esse desenvolvimento pode e deve ser vivenciado por docentes de todas as etapas da educação. Nosso destaque foi para os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental porque entendemos que é nessa etapa que os conhecimentos escolares acabam por dominar a escolha das ações didáticas. Dentre essas muitas ações, normalmente, o brincar como ação significativa e intencional é deixado de lado ou se faz presente de modo incipiente como prática pedagógica – haja vista a relação restrita do brincar com apenas algumas áreas do conhecimento (Artes, Ciências Humanas e Educação Física) que identificamos na BNCC (BRASIL, 2017) no que diz respeito à etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 2 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 9 dez. 2020.

FIorentini, Dario; CRECCI, Vanessa. **Desenvolvimento Profissional Docente: um termo**

guarda-chuva ou um novo sentido à formação? In: Form. Doc., Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>> Acesso em: 11 dez. 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica do educador**. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p. 107-12.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** A importância do lúdico no planejamento. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (Orgs.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011a.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Por uma brinquedoteca “suficientemente boa”** - alguns valores para que as brinquedotecas da América Latina nos encontrem no futuro. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). Brinquedoteca: uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011b, p. 162-182.

MASSA. Monica de Souza. **Ludicidade:** da etimologia da palavra à complexidade do conceito. Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação. Vitória da Conquista, Ano IX, n.15, p. 115-130. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460> . Acesso em 2 dez. 2020.

MENDES, Jacqueline Araujo Corrêa et al. **Brinquedoteca Universitária:** espaço de formação e de experiências lúdicas. Revista Intercâmbio - vol. XI - 2018. Disponível em: <http://www.intercambio.unimontes.br/index.php/intercambio/article/download/253/230>. Acesso em: 01 dez. 2020.

REIS, Frankson Santiago; ARAÚJO, Patrícia do Socorro Chaves de; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **A [in]visibilidade da brinquedoteca universitária na formação de professores**. In: SILVA, Marco Aurélio Alves e. Formação de professores: perspectivas teóricas e práticas na ação docente, 2. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020, p.22-33. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/35732>. Acesso em 1 dez. 2020.

ROEDER, Silvana Ziger. **Brinquedoteca universitária:** reflexões sobre o processo de brincar para aprender. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/959_963.pdf. Acesso em: 1 dez. 2020.

SOARES, Magda. **Formação de rede:** uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. In: Cadernos Cenpec. v. 4. n. 2. São Paulo: dez. 2014. p. 146-173.

Iniciação científica: primeiras impressões como jovem pesquisadora

*Iêda Ferreira de Souza*²²

IFRS Campus Farroupilha

Este ensaio tem o objetivo de relatar a importância da iniciação científica (IC) para a trajetória acadêmica, dado que foi um passo importante para a minha constituição enquanto acadêmica e futura docente. Desta forma, espero contribuir com os colegas da área da Educação, em especial aqueles que pretendem desenvolver ações de IC.

Neste momento, atuo como IC no projeto *Brinquedoteca do curso de licenciatura em Pedagogia: espaço de ensinar e aprender*, um projeto de caráter indissociável, que une as dimensões de ensino, pesquisa e extensão e que se propõe a pensar um espaço para incentivar os acadêmicos a refletirem sobre a importância do brincar na sua formação docente.

Ao entrar em uma graduação, o aluno interessado em desenvolver pesquisa e em seguir carreira acadêmica tem a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos com a iniciação científica,

²²Bolsista de iniciação científica no Projeto Brinquedoteca do curso de licenciatura em Pedagogia: espaço de ensinar e aprender. Acadêmica do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (IFRS – Campus Farroupilha). Graduada em Comunicação Social – Jornalismo. E-mail: ieda.ferreirasouza69@gmail.com

através de programas desenvolvidos pela instituição. É o primeiro contato do graduando com a pesquisa acadêmica, que consiste em um estudo aprofundado de um tema escolhido pelo graduando, em qualquer área do conhecimento, com duração média de um ano e sob orientação de um professor da instituição. Minha orientadora é a professora Samantha Dias de Lima, coordenadora do projeto e organizadora deste livro. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) promove muitas possibilidades aos seus estudantes.

Os programas de iniciação científica são geralmente realizados através de processos seletivos nas modalidades remunerada ou voluntária. Para ter direito à remuneração, o pesquisador precisa vincular o seu projeto a instituições de incentivo à pesquisa, entre elas a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ou utilizar os recursos próprios da sua instituição, para submeter o projeto a um processo seletivo e receber bolsa-auxílio.

Ingressar na iniciação científica pode até parecer um projeto distante e difícil de desenvolver; mas, à medida que o tema da pesquisa é definido e o graduando começa a pesquisar e a desenvolver o conteúdo, o projeto vai tomando forma e se estruturando. Para isso, é preciso formular o problema e a metodologia que vai ser adotada para enfrentá-lo, além de coletar e analisar dados e chegar às conclusões.

Com relação ao tema que atuo na IC, acredito que o brincar ajuda na evolução física, social e psicológica das crianças, tendo papel importante no aprendizado e no ensino da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Autores como Brougère

(2010), Cunha (2010), Kishimoto (2019) e Pozas (2014) contribuem no nosso entendimento acerca do brincar e são constante pauta de estudos.

Em virtude da pandemia, o projeto desenvolveu suas ações de modo virtual, sendo algumas delas: postagens semanais de conteúdos no Instagram (@pedagogia_ifrs.farroupilha), lives, apresentações de trabalhos em eventos científicos e elaboração deste livro.

Diante do que foi exposto, considero a iniciação científica como imprescindível para a formação do graduando, especialmente para aquele que, como eu, almeja seguir a carreira acadêmica. É, portanto, a partir da iniciação científica que será possível compreender o quão importante e necessário se faz para o graduando adquirir mais experiência na sua área, para ajudar na solução de problemas e aprimorar as suas qualidades profissionais, de modo que a pesquisa se torna instrumento importante para a sua formação. Essa experiência faz-se ainda importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedoteca um mergulho no brincar**. 4.ed. São Paulo: ed. Aquariana, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais**. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2014.

O ²³lúdico como experiência perfeita²⁴

Alberto Nídio Silva

Centro de Investigação em Estudos da Criança
Instituto de Educação - Universidade do Minho
Braga - Portugal

Notas introdutórias

É tão impossível de perceber o quotidiano de uma criança donde o lúdico se encontre arredio, como o é, concomitantemente, falar-se de um processo de socialização sem que essa componente primordial das culturas da infância se constitua e aí se assuma como seminal para que o tempo de preparação para a adultez não fique severamente amputado na estrutura que o deve consumir, sem que nada de significativo para o seu sucesso fique por realizar (Grigorowitschs, 2020; Neto, 1998; Piaget, 1975).

O trabalho que aqui se dá a conhecer traz à colação a importância das experiências lúdicas mais exigentes na sua consecução, quando olhadas de viés através da consistência dos dados revelados pelos

²³Sinalizamos ao leitor que o presente texto é escrito em língua portuguesa de Portugal, logo existem palavras com grafias diferentes das adotadas no Brasil. As normas técnicas também são diferentes e foram preservadas para manter a originalidade do texto.

²⁴Este texto respiga um outro que levamos ao IX Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, organizado pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, entre 3 e 6 de julho de 2013, anotadas que ficaram algumas correções e atualizações.

estudos da psicologia evolutiva, que alguns sociólogos e antropólogos contemporâneos avocaram para a ementa das suas investigações e ensaios feitos a partir delas.

Fica, no fim, o doce amargo duma realidade de que as crianças deveras gostam, mas que cada vez menos oportunidades têm de vivenciar, sobretudo pelo estreitamento das nesgas que a institucionalização massiva das suas vidas as vai impedindo de livremente usufruir.

Enquadramento teórico

Provindo da psicologia positiva e, como anotam Cavalli-Sforza e Cavalli-Sforza (2002), utilizado por alguns sociólogos contemporâneos, o termo inglês *flow*ⁱ serve para designar o estado comum às pessoas que retiram uma elevada satisfação da vida, que lhes proporciona a vivência de momentos de grande felicidade, recompensadores das conquistas que, por si só – e, quantas vezes, após esforços denodados –, lograram atingir: em estado de fluxo, o indivíduo envolve-se profundamente no que está a fazer (ainda que apenas mergulhado numa atividade contemplativa) e, durante a execução da tarefa, apenas com ela se encontra sintonizado, nada mais à sua volta parecendo interessar-lhe (e.g., a experiência do alpinista, do velejador, do cirurgião, do jogador de futebol, do ciclista...).

Nos seus trabalhos de campo, Csikszentmihalyi (2000) descreve minuciosamente os processos que induzem estados de *fluxo* no corpo, no pensamento, nas relações societárias, na atividade laboral, no desporto, na brincadeira, no lazer etc., demonstrando como todos a eles podem aceder, constituindo-se naquilo que representam para a formação do sujeito como parte integrante do património

cultural de cada ser humano. Para a plena vivência e afirmação de uma 'experiência de fluxo', importa que ela contenha os seguintes traços identificadores:

- Que seja realizada, plenamente conseguida nos seus propósitos originais e, conseqüentemente, logre atingir o fim a que se destinou, constituindo, nessa conformidade, um desafio a exigir uma atitude particular do sujeito;
- Que implique e envolva o sujeito numa concentração total no conjunto de todas as tarefas a executar;
- Que essa concentração seja consequência da forma clara como a tarefa e as metas que com ela se pretendem atingir se apresentam;
- Que o desenrolar da tarefa ofereça ao sujeito uma retroalimentação imediata através da qual a performance da ação executada possa, a cada instante, ser corrigida e coadunada com o intento de reforçar o seu desempenho, de forma que, assim, seja possível buscar e atingir os melhores resultados;
- Que se verifique um profundo compromisso e conseqüente envolvimento do sujeito na tarefa sem que, para tal, por si seja necessário desenvolver qualquer esforço a tal atinente, de tal forma que, no decurso dela, afaste da sua consciência as preocupações e frustrações da vida quotidiana;
- Que, pelo que de agradável a experiência tem, permita aos sujeitos experimentarem um sentimento de controlo efetivo sobre as suas ações;
- Que provoque o desaparecimento da preocupação do sujeito para consigo próprio, ainda que, paradoxalmente, o sentimento acerca da sua própria personalidade surja mais forte depois da experiência de fluxo;

- Que, pela amplitude da imersão do sujeito na acção, a percepção de duração do tempo se altere substancialmente, as horas passem em minutos, e os minutos possam prolongar-se até parecerem horas.

Nesta conformidade, todo o compromisso que envolva uma determinada tarefa desafiante para um sujeito dado, que provoca uma retroação imediata indicativa da forma (in)competente como está a ser desempenhada – indutora, conseqüentemente, da tomada de atitudes conformes à situação, que possibilita um controlo efetivo sobre as suas ações, fruto de uma concentração tão intensa que não deixa lugar a nenhuma distração ou preocupações consigo, de tal forma que, não raras vezes, tem uma noção trocada do tempo –, constitui uma *optimal experience* (CSIKSZENTMIHALYI, 2000; 2004).

Já todos experimentamos situações em que sentimos um controlo real das nossas ações e, com isso, a sensação de sermos donos do nosso próprio destino dentro de uma sociedade onde somos agredidos todos os dias. Por essas alturas, fomos invadidos por um profundo sentimento de alegria, que nos marcou de uma forma indelével, porque nos mostrou um lado prazeroso da vida. Essas experiências ótimas, diríamos mesmo, perfeitas, são transversais a todos os povos e estratos sociais e a todas as culturas; e constituem algo que, por partir da nossa acção empenhada, fazemos que aconteça nas suas mais diversificadas formas.

Para uma criança, uma experiência ‘ótima’, muito boa e, enquanto tal, ideal para o seu processo de formação, pode ser, por exemplo, pôr com as suas mãos trémulas o último bloco de uma torre que construiu, mais alta ainda que todas as que construíra até então; assim como para um nadador pode ser desafiar os seus

próprios limites batendo seu recorde que de outrem anteriormente já lograra derrubar .

Para Csikszentmihalyi (2000; 2004), as atividades autotélicas encerram os condimentos necessários para a emergência de uma experiência ‘óptima’, dada a sua autocentralidade e conseqüente irrelevância para além do efeito sobre si própria (perder um jogo de ténis pode não ser muito grave). Assim, os jogos, todos os jogos , os desportos, a escalada, a construção com legos, constituem alguns bons exemplos de atividades suscetíveis de produzirem nos seus atores verdadeiros estados de fluxo conducentes a experiências óptimas indutoras de estados de felicidade e bem-estar nos sujeitos que as praticam, assumindo-se, concomitantemente, como um valoroso contributo para o crescimento da sua personalidade. Nos tempos de lazer, podemos encontrar espaço para a emergência de atividades potenciadoras destas experiências, onde, naturalmente, está reservado aos jogos um papel modelar para a sua prossecução.

A experiência lúdica na infância tem associada à sua emergência uma relação muito estreita e intensa com o princípio do prazer, que, pelo poder que exerce sobre o jogo e a brincadeira, constitui-se como uma das razões mais profundas para explicar a forma quase inconsciente que impele a criança para brincar – e, como facilmente se pode ainda hoje constatar algures por aí, a nisso se embrenhar de tal forma que nada mais do que à sua volta possa acontecer lhe importa para além da própria ação lúdica, que, pela sua futilidade, nada alterará na sua vida. Buhler teorizou , há décadas atrás, que “o prazer da função de jogar não está vinculado à mera repetição dos atos, mas ao progresso que se vai conquistando na função e no controlo e domínio da mesma”

(1935 apud Llera, 1991: 19), revelando e relevando, sobretudo e sobre todos os demais componentes, a importância predominante que o desfrute do prazer que o domínio progressivo e competente das regras e técnicas do jogo representa para a criança e o quanto lhe apraz ser agente pela sua acção dessa própria descoberta.

Assim sendo, e tido o lado essencialmente prazeroso do jogo (Llera, 1991) e da brincadeira, reforçamos nós, e respigados os postulados em torno da construção dos caminhos conducentes à identificação de uma psicologia da felicidade – que os estudos de Csikszentmihalyi (1979, 2000 e 2004) atrás sintetizados procuram desvendar, sustentando-se para tal na teoria do *flow* como suporte estruturante de experiências que podem conduzir a estados de realização pessoal e bem-estar, e que, enquanto tal, se podem revelar como ideais e, paralelamente, como verdadeiros suportes da vida real –, Brougère (2005) entende que o jogo infantil congrega todos os pressupostos para se constituir como espaço para a realização de uma *expérience optimale*^{vii}, enquanto arena onde as crianças buscam incessantemente o estatuto de mestres brincantes, que lhes confere a capacidade de jogar de uma forma competente e, dessa forma, colher o prazer que as conquistas lúdicas alcançadas faz seguramente emergir como recompensa do seu empenho em conseguir tal desiderato, o que a torna feliz e possuída de uma agradável sensação de bem-estar e felicidade pessoais.

Na pegada de Csikszentmihalyi (1979), corroborada por Brougère (2005), podemos considerar que a brincadeira e, sobretudo, o jogo de regras, ao propiciar a realização de experiências lúdicas voluntárias, autotélicas e desligadas da vida real, constituem poderosos instrumentos para veicular uma *praxis* que, a montante, se pode constituir como compensação

para a falta de *flow* na vida de todos os dias e, a jusante, como uma preparação para o *flow* da vida de todos os dias, naquilo que são capazes de produzir enquanto informadores de crianças cada vez mais implicadas nas tarefas do quotidiano, portadoras de personalidades mais sólidas sustentadas numa autoestima que transmita grande segurança às suas ações e, concomitantemente, maiores probabilidades de as lograrem terminar com pleno êxito.

Lavega (1998) vê, por isso, numa aprendizagem lúdica coletiva pautada pelo princípio do prazer e que, conseqüentemente, cultive nas crianças o desejo de desfrutar e divertir-se com o jogo, o melhor caminho para a concretização de experiências criativas vividas conjuntamente com intensidade do princípio ao fim, cumprindo-se nelas, também e desse modo, a função verdadeiramente educativa que lhe está inerente.

Proporcionar um ambiente que apoie e estimule as crianças a desenvolver atividades onde sentem que podem, com toda a segurança, elevar gradualmente os desafios lúdicos que as brincadeiras e os jogos lhes colocam, proporcionando a possibilidade de desenvolver as suas habilidades e competências lúdicas, despertará a sua curiosidade e encorajará o desejo de explorar novas possibilidades, impedindo-as, nesse sentido, de se entregarem tão frequentemente a distrações passivas. Ensinar as crianças a retirar prazer dos jogos e das brincadeiras é, em suma e como recomenda o Institut Canadien de la Recherche (2009), convidá-las a neles se envolverem de uma forma cada vez mais intensa e regular, e mostrar-lhes que, despendendo um pouco de energia nas suas brincadeiras, terão uma experiência mais satisfatória e gratificante do que a que lhes advém do envolvimento em qualquer coisa que é fácil e aborrecida de realizar.

O lúdico como *Optimal Experience*

Num pequeno detalhe extraído de um nosso estudo qualitativo mais alargado (Silva, 2011), que envolveu um conjunto de dez famílias provenientes de estratos sociais diferenciados dos meios urbanos, citadino e de uma pequena vila do interior, e do meio rural intermédio e profundo, todos localizados no Baixo Minho, onde existiam quatro gerações vivas que ouvimos em entrevistas coletivas acerca dos tempos em que cada um foi criança (no conjunto, foram entrevistados oitenta e dois indivíduos), pudemos perceber como, numa brincadeira, saída de um desejo indómito de uma criança proveniente do segundo estrato geracional ouvido, consubstancia-se a emergência de um estado de envolvimento total, potenciador da vivência de uma experiência perfeita, ideal para, *de per si*, ser suscetível de se constituir como indutora, no ator, da convicção de que a busca do esforço denodado, e a persistência que parece afrontar os seus limites de resistência física e psicológica, é capaz de ajudar a vencer uma tarefa ou desafios dados, e mesmo, até, quando com tal confrontado, triunfar perante as vicissitudes da vida quotidiana.

Não nos passou, então, despercebida a transversalidade com que o fenómeno da bicicleta percorre o espectro do universo dos informantes da pesquisa em toda a sua dimensão contextual. A seu tempo, nada mais desafiante para uma criança do que adquirir a destreza que lhe permite domar o artefacto de duas rodas inventado há pouco mais de um século, tarefa deveras exigente e não raras vezes cheia de atropelos pelo caminho.

Foi temerário o percurso em que o Adelino Oliveira, um dos entrevistados que se nos contou a partir da criança que há meio século foi na cidade de Braga, abalançou-se para atingir o velho desiderato que faltava na ementa da sua vasta cultura lúdica,

metendo-se literalmente por caminhos que extravasavam a sua competência velocipédica de então, fixado que estava por essa altura numa inultrapassável vontade de usufruir do prazer de dominar a máquina, o tempo e a distância. Numa narrativa deveras assertiva, contou-nos que....

....o filho do Isaltino que morava à beira dos Congregados (cidade de Braga)... Lá está... Tinha uma bicicleta, o que eu sempre imaginei poder vir a um dia ter. Quando num ano vim de férias do seminário, cheguei a saber que o meu pai tinha comprado uma bicicleta, que tinha estado lá em casa uns dias, mas minha mãe... 'Tal, o rapaz vai-se matar com a bicicleta... Tal'..., E... Tratou de despachar a bicicleta. Isso para mim foi uma machadada, foi um desgosto tremendo... Sonhava com a bicicleta... Muitas vezes, sem nunca a ter visto, imaginava, até, de que cor é que era, o que tinha e... Tal... Era a bicicleta e... Aquele amigo da Avenida Central (cidade de Braga, aonde se localizavam os Congregados), morava ali, era só atravessar a rua, vinha muitas vezes com a bicicleta e cedia, deixava-me andar quando lhe pedia, às vezes, e... Ah!

O que mais queria o Adelino, infere-se das suas palavras, passava pela expectante possibilidade de um dia poder estar por conta própria perante tão desejado e aliciante desafio. Tinha passado do sonho a uma realidade apenas de quando em vez concretizada, mas, contudo, capaz de atenuar o desgosto que lhe causara a intransigência de sua mãe na aceitação de uma oferta do pai que o iria aguardar para estrear e usar numas férias escolares.

Houve um dia, porém, que a oportunidade surgiu de forma inopinada, como no-lo contou:

Confidenciou-nos, então, que *mais tarde, já para aí com 15 anos, numa altura em que estava na praia com uns tios e era necessário fazer um recado, a bicicleta foi o recurso para ir da Apúlia à Vila do Conde...*

Sem grande experiência de andar na estrada... Fiquei todo partido, cheguei de noite, sem ninguém saber de mim, mas... A bicicleta!... Foi a grande oportunidade para... Hum!

O Adelino, por entre sonhos e desilusões, acalentou sempre o desejo de um dia poder viver uma aventura velocipedica, só por ele, sem mais ninguém por perto a tolher a liberdade com que desejava fazê-lo. Esta experiência autotélica, que teve ensejo de realizar numa feliz oportunidade que circunstancialmente lhe surgiu num dia de veraneio de umas férias grandes que corriam à beira-mar, a partir de um recado de que fora incumbido, conjugou, a um mesmo tempo, a bicicleta; a oportunidade ansiada de com ela ficar por sua única companheira de (a)ventura; a consequente entrega plena à tarefa com que se comprometera e a vontade de a lograr cumprir com êxito; a perda da noção do tempo, de tão absorto que ficara; e o esforço titânico levado ao sofrimento que a sensação de corpo “todo partido” bem demonstrou. O Adelino pôde, assim, viver um momento que constituiu “a grande oportunidade” para cumprir um velho desiderato. Foi num estado de fluxo (Csikszentmihalyi, 2000) que a viveu e, com sofrido regozijo, concretizou plenamente, noite adentro e, momentaneamente, algures perdido da sua gente. Mas conseguiu!

Síntese conclusiva

As crianças sempre brincaram e, por muito que as coisas mudem, sempre o irão continuar a fazer. Faz parte da sua condição. Uma infância onde as crianças não brinquem perecerá na sua essência; e, com ela, desaparecerão a breve trecho muitos dos contributos que daí chegam connosco à vida adulta, com naturais reflexos na estrutura formativa de todos nós.

O sentido lúdico que marca a vida das crianças, e a forma como aí reinterpretam o mundo dos adultos, constitui-se, tantas vezes, como campo privilegiado para a emergência de experiências de extrema complexidade e, quantas delas, peçadas de obstáculos que cada uma procura vencer sem olhar a meios. Fica-lhes, nessas circunstâncias mais delicadas, o ensinamento de que “quem porfia sempre alcança” – realidade que, mais tarde, hão de lembrar como condição essencial para vencer na vida, e aí, sobretudo, quando confrontadas com as vicissitudes que a ela estão muitas das vezes associadas.

Referências

Brougère, Gilles (2005). **Jouer/Apprendre**. Paris: Economica Anthropos.

Caillois, Roger (1990). **O Jogo e os Homens**. Lisboa: Cotovia.

Cavalli-Sforza, Luigi e Cavalli-Sforza, Francesco (2002). **Os Caminhos da Felicidade – Razões e valores da nossa vida**. Lisboa: Presença.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1979). **The Concept of Flow**. In Brian Sutton-Smith (ed.). *Play and Learning*. (257-274). New York: Gardner Press.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2000). **Fluir**. Barcelona: Kairós.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2004). **Vivre la psychologie du bonheur**. Paris: Robert Laffont.

Grigorowitschs, Tamara. **Jogo Infantil Coletivo como Problema Sociológico**. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-1695-Int.pdf>, em 2020-11-14.

Institut Canadien de la Recherche. **Vivre une expérience optimale**. Le dossier de la Recherche, n.º 96-07. Em <http://www.cflri.ca/pdf/f/dr9607.pdf> - Acesso em 2009-10-14.

Lavega, Pere (1998). **Revisión crítica de las definiciones del juego**. Reflexiones y propuestas en torno a la aplicación educativa/recreativa del juego. European IPA Congress. Belgium: Antwerp. Documento recuperado em 2009. 10. 22, de http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Joc_Definicion.pdf.

Llera, Jesús Beltrán (1991). **Sentido Psicológico del Juego**. In Tomás Andrés Tripero. *Juegos, Juguetes y Ludotecas*. (11-27). Madrid: Publicaciones Pablo Montesino.

Neto, Carlos (1998). **O Desenvolvimento da Criança e a Perspectiva Ecológica do Jogo**. In Rui Krebi, Fernando Coletti e Thaís Beltram, (Orgs.). *Discutindo o Desenvolvimento Infantil*. (161-174). Brasil: Sociedade Internacional Para o Estudo da Criança.

Piaget, Jean (1975). **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar.

Silva, Alberto Nídio (2011). **Jogos, brinquedos e brincadeiras – Trajetos intergeracionais**. Barbudo-Vila Verde: ATAHCA – Associação das Terras Altas do Homem, Cávado e Ave. Em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13904>.

Notas

^I Fluxo: ato de fluir; escoamento ou movimento contínuo de algo que segue um curso (cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, p. 1766).

^{II} Experiência ideal, perfeita (cf. Infopédia, Porto: Porto Editora, em <http://www.infopedia.pt/ingles-português/optimal>). Na versão castelhana, a tradução é literal: experiência óptima, como superlativa de boa (cf. Csikszentmihalyi, 2000).

^{III} Tais experiências não têm que ser necessariamente agradáveis no momento em que ocorrem. Os músculos do nadador podem ter doído durante a corrida memorável, os seus pulmões podem ter estado prestes a explodir e talvez haja sofrido de um pouco de enjoo e fadiga; contudo, podem ter sido os melhores momentos da sua vida. Ter o controlo da vida nunca é fácil e às vezes pode ser doloroso, mas a longo prazo as ‘experiências ótimas’ acrescentam um sentimento de mestria (ou melhor dizendo, um sentimento de participação ao determinar o conteúdo da vida) que está tão perto do que queremos normalmente dizer como felicidade, como qualquer outra coisa que possamos imaginar (Csikszentmihalyi, 2000).

^{IV} A palavra autotélico deriva de duas palavras gregas: auto, que significa em si mesmo, e telos, que significa finalidade. Nesta conformidade, uma experiência autotélica é a que não apresenta qualquer finalidade ou objetivo fora ou para além de si mesma (Cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

^V A partir da classificação dos jogos postulada por Caillois (1990) – Agon (jogo de competição), Alea (jogo de azar), Ilinx (jogo de vertigem) e Mimése (jogo de imitação) – e usando a palavra jogo em sentido mais amplo para incluir nela todas as formas de atividade agradável, Csikszentmihalyi considera que “se pode dizer que os jogos oferecem oportunidades para ir mais além dos limites da experiência ordinária de quatro maneiras diferentes:

- Nos jogos agonísticos, o participante deve tirar o máximo das suas habilidades para enfrentar o desafio que lhe colocam as habilidades dos seus adversários (competir significa buscar juntos, lembra-o Caillois). O que cada jogador busca é tornar efetivo o seu potencial, e esta tarefa realiza-se mais facilmente quando os demais nos forçam

a fazê-lo o melhor que possamos. Com certeza, a competição melhora a experiência unicamente enquanto a atenção está enfocada primariamente sobre a atividade em si mesma. Se as metas extrínsecas – tais como vencer os adversários – são apenas o que preocupa, então é provável que a competição se converta numa distração, em lugar de ser um incentivo para focar a consciência sobre o que sucede;

- Os jogos de azar são agradáveis porque nos dão a ilusão de controlar o futuro que não vemos;
- A vertigem é a maneira mais direta de alterar a consciência. Às crianças pequenas encanta-as dar voltas em círculo até enjorar;
- A imitação faz-nos sentir que somos mais do que somos na realidade através da fantasia, da vaidade e do disfarce.

Nos nossos estudos, lembra o autor, constatamos que toda a atividade de fluxo que envolvesse a competição, o azar, ou qualquer outra dimensão de experiência, tinha isto em comum: oferecia uma sensação de descobrimento, um sentimento criativo que transportava a pessoa para uma nova realidade. Empurrava o sujeito até aos níveis mais altos de rendimento e conduzia a estados de consciência que não havia experimentado antes. Em suma, transformava a personalidade tornando-a mais completa. Neste crescimento da personalidade está a chave das atividades de fluxo” (2000).

^{VI} As principais teorias do jogo estão agrupadas em duas grandes áreas: as teorias clássicas encerram a teoria de Spencer (o jogo como consumidor da energia sobranante), a teoria de Hall (o jogo como recapitulação dos estados evolutivos da espécie humana), a teoria de Gross (o jogo como pré-exercício de preparação para a vida, partindo da teoria de Darwin – sobrevivem as espécies que melhor se adaptem ao meio) e a teoria de Lazarus (o jogo como distensão ou recuperação do e para o trabalho); as teorias modernas comportam a teoria de Buytendijk (o jogo objeto – o jogo é jogar com algo), a teoria de Freud (o jogo como catarse, como projeção de desejos e também como uma representação de conflitos e sucessos desagradáveis com o fim de dominá-los), a teoria de Piaget (o jogo como processo de assimilação e integração nas estruturas prévias de novas e progressivas competências correlativamente ao desenvolvimento da inteligência), a teoria de Buhel (o jogo como prazer funcional), a teoria de Berlyne (o jogo carece de uma finalidade que lhe é intrínseca), a teoria de Vygotsky (o jogo como realidade mutável e sobretudo impulsionadora do desenvolvimento mental da criança), a teoria de White (a causa e explicação do jogo é a necessidade de produzir efeito no ambiente – capacidade de interatuar efetivamente com o meio ambiente), e a teoria de Secadas (as etapas evolutivas superam-se mediante um processo de eliminação seletiva das experiências assimiladas para aprontar outras novas) (Llera, 1991).

^{VII} Brougère (2005) opta pelo ‘afrancesamento’ da palavra inglesa (Optime/optimale).

O brincar e a constituição do sujeito: reflexões a partir da teoria histórico-cultural

*Gisele Schwede*²⁵

Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha

Neste texto²⁶, entretecem-se algumas reflexões acerca da relação entre o processo de constituição do sujeito e o papel do brincar para a criança em idade escolar, segundo a perspectiva da teoria Histórico-Cultural. Para isso, inicialmente demarca-se a importante contribuição de Vigotski, o principal expoente desta perspectiva teórica, para a compreensão da constituição social do psiquismo humano.

Pautando suas premissas nas formulações marxistas e transpondo o método dialético às análises da Psicologia, esse autor, buscando entender a gênese e o desenvolvimento dos processos psicológicos, atribui à mediação semiótica lugar central no desenvolvimento humano. Logo, o enfoque histórico-cultural entende a pessoa como um ser inerentemente social, histórico e cultural; e o ato de brincar, conseqüentemente, também se configura como uma ação

²⁵Professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul campus Farroupilha, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano/USP. E-mail: gisele.schwede@farroupilha.ifrs.edu.br

²⁶Com excertos de Schwede (2010).

humana marcada pela apropriação da vida social e possibilitadora da atribuição de sentidos ao vivido.

É lugar comum dentro do campo psicológico atual (caracterizado, como é sabido, pela diversidade de vertentes teóricas) a afirmação da importância dos aspectos sociais para a constituição do sujeito. O que fundamentalmente caracteriza e diferencia a compreensão da gênese do psiquismo para a Teoria Histórico-Cultural é o pressuposto de que os processos psicológicos superiores²⁷ têm, radicalmente, sua origem da apropriação da significação da vida social.

Cada pessoa se constitui psiquicamente na alteridade, pelos processos dialéticos de subjetivação/objetivação, e nada mais é que a síntese das relações que vivencia. Destarte, essas questões apresentam duas premissas fundamentais para a compreensão da constituição do sujeito segundo o enfoque histórico-cultural em Psicologia: o trabalho (que, em sua acepção marxista, implica a objetivação da vida cultural das pessoas) e sua apropriação (subjetivação).

O ponto crucial do enfoque histórico-cultural em Psicologia para esclarecer este processo de apropriação está justamente no fato de Vigotski, ao realizar pesquisas com crianças, atribuir à palavra o papel de instrumento psicológico constitutivo da subjetividade; isto é, considerar a palavra como aquilo que possibilita a interação social e conseqüente apropriação das relações sociais pelos sujeitos: considerando que toda ação humana destina-se a modificar o contexto em que vive, e que necessariamente esta atividade modifica também o sujeito, tal relação com o mundo

²⁷Para Vigotski, os processos psicológicos elementares (percepção, atenção, memória) são de origem biológica e se caracterizam pelas ações involuntárias e imediatas. Já os processos psicológicos superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato) são sociais por origem e resultantes da interação entre os processos psicológicos elementares e a cultura (WERTSCH, 1988).

não se dá de forma direta: é mediada pelos instrumentos e pelos signos. Os primeiros são as ferramentas que conformam a ação sobre os objetos do mundo, a efetiva modificação da natureza. Já os segundos implicam a “regulação sobre o psiquismo das pessoas” (PINO, 1991, p. 36), isto é, propiciam a modificação do próprio sujeito que os enuncia e a transformação dos outros, no processo dialógico da interação. Ambos são resultado da condição histórica da humanidade, da constante transformação, apropriação e ressignificação da cultura.

Assim, para se compreender o lugar do brincar no processo de constituições subjetiva, antes é preciso se lançar um olhar para o conceito de mediação semiótica. Para Pino, este conceito é “utilizado para designar a função dos sistemas de signos na comunicação entre os homens e na construção de um universo sócio-cultural” (PINO, 1991, p. 33). Continua explicando o autor que são os signos apropriados pela criança que permitem o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, estes sociais, ao se ligarem aos processos elementares. Logo, os signos organizam a ação instrumental da criança, possibilitando que sua ação seja pensada em função dos fins planejados. Tem-se aí a explicação de como um novo ser da espécie incorpora aquilo que está posto pela cultura, humanizando-se e incluindo-se no que Pino (1991) nomeia de cultura humana.

A constituição do sujeito, portanto, dá-se no inelutável encontro dos seres, nos quais um é afetado pelo outro, produzindo transformações que são irreversíveis a ambos. Logo, a constituição de um eu só se dá nas e pelas relações sociais. Constituições singulares, certamente, mas indelevelmente marcadas pelo outro, conforme é complementado por Leontiev:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o seu humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. (LEONTIEV, 1978, p. 273).

É neste movimento de subjetivação/objetivação que o sujeito cria sua própria vida e recria a cultura em que está inserido, produzindo novos sentidos, objetivando-os em novos signos, novas ferramentas. Vale destacar que esta atividade criadora é caracteristicamente humana, consistindo-se em tudo que se objetiva em algo novo (VIGOTSKI, 2009).

Assim, ao se analisar o brincar segundo esta perspectiva teórica, verifica-se que diferentes momentos, na infância, implicarão o desenvolvimento de diferentes atividades dominantes, isto é, em diferentes estágios do desenvolvimento, a criança estabelecerá distintas formas de se relacionar com a realidade, pois, em cada um desses momentos, possuirá diferentes necessidades psíquicas²⁸. O desenvolvimento de tais atividades é condição para a emergência de processos psíquicos cada vez mais complexos e para a construção das particularidades psicológicas de cada sujeito (ELKONIN, 1987; LEONTIEV, 1987; FACCI, 2004).

Para Facci (2004), a primeira atividade dominante de um bebê é a comunicação emocional direta com adultos, que possibilitará o desenvolvimento de ações sensório-motoras. Nessa faixa etária, a

²⁸Fundamentada em Vigotski, Elkonin e Leontiev, Marilda Gonçalves Dias Facci (2004) realiza importante estudo acerca da periodização do desenvolvimento psicológico na perspectiva Histórico-Cultural.

criança possui a tendência de buscar a imediata satisfação de seus desejos, isto é, o intervalo de tempo entre a emergência de um desejo e a sua necessidade de satisfação é extremamente curto (quando, por exemplo, a criança sente fome ou sede, demanda o imediato atendimento de suas necessidades por parte de um adulto cuidador). Todavia, gradativamente as atividades da criança começam a se tornar mais complexas, em virtude da capacidade humana de apropriação das relações sociais. Para Vigotski (2008), já na idade pré-escolar, surgirão na criança tendências e desejos não possíveis de serem realizadas de imediato: “Acredito que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos²⁹, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis” (VIGOTSKI, 2008, p. 108).

Todavia, ainda que passe a haver essa emergência de desejos não possíveis de serem imediatamente realizáveis, permanecem na criança resquícios de características do estágio anterior, isto é, a necessidade de satisfazer imediatamente seu desejo. Não podendo fazê-lo e agora já se apropriando da palavra, que medeia sua relação com a realidade, a criança tem a potência de se envolver no mundo imaginário, em que os desejos, não possíveis de serem realizados no concreto, realizam-se imaginariamente pelo brincar.

Vale ressaltar que Vigotski postula que toda brincadeira possui regras, já que esta observa com rigor o simbolismo contido na relação social reproduzida: “não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori” (VIGOTSKI, 2007, p. 110).

²⁹Nessa passagem, Vigotski utiliza a palavra brinquedo para designar a brincadeira propriamente dita, e não o seu objeto suporte.

Ou seja, ao brincar, a criança reproduz o real segundo o modo como dele está se apropriando.

Portanto, pode-se afirmar que, ao brincar (o que inequivocadamente implica o desenvolvimento de processos imaginativos), e mediada pela palavra, a criança tem a possibilidade de se libertar da relação imediata com o mundo concreto e desenvolver relações mediadas e simbólicas. Portanto, o brincar configura-se como possibilidade de desenvolvimento de processos psicológicos superiores: “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”, diz Vigotski (2007, p. 114).

O ato de brincar possibilita à criança, por conseguinte, que desenvolva processos criativos. Vale ressaltar que são diversos os elementos necessários para essa construção de processos criativos: a experiência que a criança vai adquirindo, que traz elementos para a imaginação; a capacidade combinativa destes novos elementos; os conhecimentos adquiridos das relações sociais; as necessidades; os aspectos afetivo-volitivos. Porém, tão importantes quanto estas características são as condições sociais em que a criança está inserida, que determinam a diversidade de materiais com os quais a imaginação conta.

Cabe ressaltar que, ao brincar, a criança impõe suas marcas subjetivas na brincadeira, pois também ela é um resultado singular de seu tempo histórico. O ato de brincar, portanto, será marcado pela história dessa criança e pelos sentidos dados aos acontecimentos por ela vivenciados. Além disso, brincar permite uma reconfiguração imaginativa dos significados já experienciados e permite a essa criança a produção de novos sentidos: “O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência

anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento”. (VIGOTSKI, 2009, 13-14).

Assim sendo, ao contrário de apenas se apropriar passivamente das relações sociais, ao brincar, a criança pode estabelecer novas relações entre os elementos percebidos na realidade (atividade importante para todo o desenvolvimento intelectual do sujeito, sendo base para o pensamento abstrato e a formação dos conceitos), desconstruindo, isto é, separando em partes tudo o que foi percebido a partir do real; e, nesta desconstrução, pode transformar, pela imaginação, os elementos apropriados. Assim, a criança torna-se sujeito ativo de seu próprio processo de construção da subjetividade. Portanto, brincar é uma ação sobre a realidade social que permite à criança se apropriar desse real e, ao fazê-lo, construir-se a si mesma, dialeticamente, atribuindo sentidos a esses conteúdos apropriados das relações sociais estabelecidas.

Conseqüentemente, sendo o brincar um ato social, já que todo sujeito é radicalmente social, depreende-se que esse ato se configura como condição para que haja desenvolvimento e aprendizagem. Vale destacar que, nessa perspectiva teórica, não se toma desenvolvimento como sinônimo de maturação biológica, visto que, para ocorrer, justamente requer a apropriação de novos signos. Sobre isso, Shuare (1990, p. 74) elucida:

Em contraposição à ideia de desenvolvimento como processo paulatino, de evolução progressiva, de acumulação quantitativa, Vygotski o entendeu como um complexo processo cujos pontos nodais, de virada, estão constituídos pelas crises, momentos em que se produzem saltos qualitativos que modificam toda a estrutura das funções, suas interrelações e vínculos.

Visando elucidar como se dá a complexa relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski observou o significativo papel que exercem adultos ou crianças mais experientes no processo de construção de conhecimento por parte da criança pequena, visto que esses outros sujeitos, com suas próprias historicidades, auxiliam a criança na apropriação de novos signos e na resolução de questões que ela, sozinha, ainda não conseguiria³⁰. Decorre disso a importância de se pensar sobre o papel da escola e dos professores na potencialização do alcance, pela criança, de níveis mais avançados em seu desenvolvimento, posto que a escolarização é fundamentalmente prática social.

Nesse sentido, Saviani defende que a escola tem a função de propiciar às novas gerações a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso aos conhecimentos clássicos produzidos pela humanidade. Afirma o autor que o ato educativo é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1995, p. 17).

Portanto, desde essa perspectiva e tendo como pano de fundo as proposições teóricas de Vigotski, compreende-se que, ao pensar sobre o brincar, é oportuno ao professor, ao desenvolver sua prática pedagógica, fundamentalmente considerar o período do desenvolvimento psicológico no qual se encontram seus alunos, observando-os para conhecê-los. Poderá então compreender quais são os elementos culturais dos quais já se apropriaram e quais ainda não foram apropriados e, assim, planejar espaços e interações que apresentem novos elementos culturais para as crianças, para

³⁰A essa distância entre o nível de desenvolvimento já consolidado na criança e o que ela consegue solucionar sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com parceiros mais experientes, Vigotski dá o nome de Zona de Desenvolvimento Proximal. A análise desse conceito e sua interpretação na literatura científica ocidental podem ser verificadas em profundidade em Zanella (2001).

desafiá-las à constante apropriação de novos signos, inclusive e especialmente, pelo brincar. Desse modo, as novas gerações poderão ter garantidos subsídios para a construção das ferramentas psicológicas necessárias para análise crítica do mundo e de sua própria existência.

Referências

ELKONIN, Daniil. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.** In: DAVIDOV, Vasily; SHUARE, Marta (org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski.** Cad. CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar.** In: DAVIDOV, Vasily; SHUARE, Marta (org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

PINO, Angel. **O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano.** Caderno CEDES, Campinas, v. 24, p. 32-43, mar. 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, 5ª ed.** São Paulo: Autores Associados, 1995.

SCHWEDE, Gisele. **O Paraíso das crianças da Cidade dos Príncipes: a polifonia urbana revelada em imagens fotográficas.** 2010. 291 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SHUARE, Marta. **La Psicología soviética tal como yo la veo.** Moscou: Progreso, 1990.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente.** Buenos Aires: Paidós, 1988.

ZANELLA, Andrea Viera. **Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal.** 1ª reimpressão. Itajaí: Univali, 2007.

Cotidianidades do brincar no Nordeste do Brasil

*Crisliane Boito*³¹

*Rayffi Gumerindo Pereira de Sousa*³²

*Simone Patrícia da Silva*³³

Universidade Federal de Campina Grande-UFCG

Os problemas de mobilidade social e a insegurança em espaços abertos afastam as famílias e as crianças de parques e outros locais nos quais é possível brincar e se conectar com a natureza (MACHADO; SCHUBERT; ALBUQUERQUE; KUHNEN, 2016). Com poucas opções, os pais recorrem cada vez mais aos programas televisivos, canais de YouTube, blogs, aplicativos de celular, entre outros incontáveis meios tecnológicos eletrônicos modernos, a fim de proporcionar alguns momentos de ludicidade para as crianças. Entretanto, esse afastamento de espaços abertos, de certo modo, impossibilita que as crianças vivenciem situações brincantes espontâneas nesses ambientes que proporcionam benefícios cognitivos, sociais e emocionais que emergem das interações construídas por elas nesses espaços.

³¹Professora na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande – UA EI/UFCG, Mestra/UFRGS. E-mail: crisliane.boito@gmail.com

³²Professor substituto na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande – UA EI/UFCG, Mestre/UFCG. E-mail: rayffi.ufcg@gmail.com

³³Professora e Coordenadora Pedagógica na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande – UA EI/UFCG, Doutora/UFPE. E-mail: simonecatia2007@gmail.com

Ao considerarmos a ausência do contato com a natureza por muitas crianças na era moderna, corroboramos as contribuições de Tiriba (2018. p. 17), quando esta explica que tem sido recorrente o uso exacerbado de salas fechadas na Educação Infantil. A partir disto, ela propõe que as instituições busquem pensar propostas para e com as crianças, que levem em conta a necessidade da apreciação, exploração e interação com a natureza. Nesse sentido, buscamos refletir sobre a importância de oportunizar o contato entre as crianças e a natureza, e sobre os benefícios resultantes dessa relação.

Em nossas vivências como professoras e professor da Educação Infantil, atuando com crianças de dois a cinco anos e onze meses, na região nordeste, especificamente na cidade de Campina Grande/PB, ao tempo que reconhecemos as influências midiáticas e digitais, compreendemos que a criança “[...] brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhes são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 2010, p. 111). E, assim, assumimos nossa responsabilidade docente na disponibilidade de elementos diversos que possam propiciar o brincar livre e simbólico, essencial para o desenvolvimento das crianças.

O processo educativo garantido com diversidade de materiais, espaços e tempos respeitosos às criações e aos desejos das crianças transforma o jogo simbólico e oportuniza o exercício da imaginação e elaborações de criações singulares e instigadoras que não poderiam fluir de modo padronizado, com materiais restritos. Nosso movimento sempre é o de legitimar a escola como lugar e espaço do brincar (FORTUNA, 2018); e, para tanto, apropriamo-nos de algumas questões que consideramos centrais na região Nordeste, particularmente em nosso local de atuação docente.

Dentre outros aspectos, a organização e a proposição dos espaços, materiais e tempos das brincadeiras em nossa instituição estão diretamente vinculadas às relações que estabelecemos com a variável climática de nossa cidade. Em Campina Grande, no agreste do estado da Paraíba, a temperatura anual varia entre 19 °C e 32 °C e raramente é inferior a 17 °C ou superior a 34 °C, o que nos possibilita estar frequentemente em espaços ao ar livre, em contato com a natureza, ação apontada por Tiriba (2018) como uma das “paixões das crianças” e confirmada durante nossas vivências em tantos olhares e expressões delas, indicando curiosidade, admiração e alegria.

As vivências que oportunizamos às crianças em espaços abertos propiciam que elas estabeleçam contato com a natureza, e são norteadas por princípios que constam em nosso Projeto Pedagógico (PPP/UAEI, 2020). Dessa forma, realizamos um movimento distinto daquele que Tiriba (2018) constatou em sua pesquisa como “emparedamento nas instituições de Educação Infantil” e “isolamento em relação ao mundo natural”. Buscamos contribuir para que as crianças elaborem suas próprias construções espontâneas por meio do brincar em espaços livres.

***“Professor, olha essa formigueta que dança balé”*: o imaginário das crianças em espaços livres**

A partir das possibilidades que oportunizamos diariamente em nosso fazer pedagógico nos ambientes externos, podemos observar, em variados momentos do brincar, que as crianças refinam o olhar para os detalhes dos elementos da natureza, elaborando, inclusive,

narrativas lúdicas, como esta que abre a seção, do menino C.V. (3 anos, Grupo 3 - Tarde), quando aborda o professor durante o recreio.

Uma “formigueta que dança balé” é para nós uma fantástica criação/elaboração que envolve distintos aspectos: conhecimentos prévios, a liberdade de criação e fantasia e o hábito da observação e autoria a partir de invenções próprias. Situações como essas são possíveis de serem ouvidas, vistas e vividas junto das crianças porque fazem parte do nosso cotidiano. Nosso entendimento corrobora o de Louv (2016), de que “As crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos, e portanto para o aprendizado e a criatividade” (p. 77).

Nessa perspectiva, algumas situações, embora possam ser efêmeras e pareçam simples, são para nós potentes e legitimadoras da concepção que defendemos, do lugar da natureza, dos materiais naturais e dos seres vivos no processo de construção do desenvolvimento criativo, lúdico e das culturas infantis que vivemos junto das crianças em nosso cotidiano.

Em nosso contexto, dedicamos tempo para atentarmos para lugares e sensações que estão fora de paredes, como: recolher pingos de chuva com potes e funis na janela; sentar no chão do corredor e observar o encontro das gotas da chuva com a areia seca e o cheiro que emana dessa cisão; deitar em toalhas embaixo da planta castanhola do parque e ver as nuvens “andando” e as folhas se movimentando em razão do vento, fraco ou agitado; fechar os olhos e ouvir os sons dos pássaros; brincar na areia molhada após a maior chuvarada; tomar banhos de bacia com todos os colegas da instituição; regar as flores e plantas; acompanhar o caminho das formigas etc.

As ações que permeiam o brincar são ressignificadas durante as brincadeiras livres das crianças, situações em que são reformuladas,

inseridas nas narrativas brincantes e criativas, nas oportunidades sensitivas que partem de seus saberes, desejos e interesses posteriores, em variados espaços externos. Nesses movimentos,

A criança encontra-se com a natureza, a vida social, as matérias do adulto (incluindo seus gestos), os artefatos e a imaterialidade da cultura, para realizar a tarefa imaginária atemporal de desmanchar o mundo ou, num dizer alquímico, corrigir a natureza. A criança com sua capacidade de fabular, é impulsionada a recriar o real no irreal (PIORSKI, 2016, p. 31).

Ao acessar tantos elementos da natureza nos espaços externos da nossa escola, percebemos que, de fato, assim como aponta Piorski (2019), as crianças passam a criar e recriar novas possibilidades brincantes por meio de ressignificações específicas, nas quais elas imaginam novas realidades a partir de situações cotidianas.

As vivências que se dão nos espaços externos da nossa Unidade indicam nosso reconhecimento da potencialidade desses lugares, bem como dos elementos materiais e imateriais, visíveis e invisíveis que se fazem presentes ao ar livre. Compreendemos que estes favorecem situações significativas a partir do inusitado, isto é, das rapsódias que emergem da observação e exploração dos elementos e espaços pelas crianças, especialmente por meio das brincadeiras livres com a natureza.

A partir de situações que presenciamos em nossa instituição, descrevemos três exemplos de como as crianças criam e recriam ao brincarem com a natureza. Na primeira situação, ao selecionarem folhas secas de castanhola que haviam caído pelo chão, as crianças as inseriram em um pneu que passou a ser um caldeirão, e colocaram uma quantidade de areia que, para elas, era sal. Em seguida, serviram-nos um maravilhoso churrasco de folhas.

Figura 1: Churrasco de folhas



Fonte: Fotografia acervo pessoal Professor Rayffi Gumercindo Pereira de Souza, 2019.

Em outro momento, ao encontrarem uma lagarta no parque da escola, decidiram nomeá-la por Clarice; e, utilizando areia, fizeram um fantástico bolo de aniversário para ela.

Figura 2: Bolo de aniversário



Fonte: Fotografia acervo pessoal Professor Rayffi Gumercindo Pereira de Souza, 2019.

Uma criança, ao ver um louva-a-deus em uma das árvores do parque, logo chamou o professor e lhes disse a frase que intitula este tópico: “Professor, olha essa formigueta que dança balé!”.

Figura 3: Formigueta que dança balé



Fonte: Fotografia acervo pessoal Professor Rayffi Gumercindo Pereira de Souza, 2019.

Ao desemparedar as vivências na Educação Infantil, percebemos que, ao brincarem com insetos, folhas, areia, água e tantos outros elementos da natureza, as crianças criam novas possibilidades, encontram problemas e elaboram hipóteses, teorias e soluções, ao modo delas. Observamos também que, durante o processo de contato entre as crianças e os espaços externos, há uma relação dialógica, pois, ao passo que elas apreciam, também percebem o lugar delas próprias nesses ambientes, construindo até mesmo respeito aos seus pares e a outros seres vivos.

Durante as interações, as crianças constroem noções de espacialidades, empatia com seus pares, respeito e cuidado com insetos, animais, plantas, além de inúmeros saberes e teorias, através de múltiplos movimentos e ações como pular, subir, descer, rolar,

abaixar, levantar, correr, saltar, puxar, capturar, tocar, olhar, ouvir, sentir, hipotetizar, planejar e testar com elementos da natureza e artefatos. A partir da conexão das crianças com a natureza, elas percebem como os processos e relações ocorrem nesse espaço e, com isso, aprendem também sobre as sociabilidades da nossa sociedade contemporânea.

Referências

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2010. 116 p.

FORTUNA, Tânia Ramos. A importância do brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês; BARAZZUTTI, Fernanda Fornari Vidal; SILVA, Jacqueline Silva da; POTHIN, Juliana; FORTUNA, Tânia Ramos; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Pedagogia do brincar**. 3. ed. Porto Alegre/ RS: Editora Mediação, 2018. Cap. 1. p. 13-41.

LOV, Richard. **A última criança na natureza**. São Paulo, SP: Editora A, 2018. 412 p.

MACHADO, Yasmin Sauer; SCHUBERT, Patrícia Maria Peres; ALBUQUERQUE, Dayse da Silva e KUHNEN, Ariane. **Brincadeiras infantis e natureza: investigação da interação criança-natureza em parques verdes urbanos**. **Temas em psicologia**. 2016, vol. 24, n. 2, p. 655-667.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas populares e libertárias**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 307 p.

Os bebês negros em cena: práticas promotoras de educação antirracista na formação de professores

*Circe Mara Marques*³⁴

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

*Leni Vieira Dornelles*³⁵

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Cenas de discriminação racial ainda são recorrentes no Brasil do século XXI; e a escola, pública ou privada, não pode se omitir frente a essa realidade social e cultural. Marques e Dornelles (2019, p. 92) destacam que “[...] um dos grandes desafios da educação do século XXI é problematizar as relações de poder e produzir estratégias para interromper os discursos que se fundam na suposta superioridade de uns em detrimento de outros”.

Este texto tem o propósito de colocar em suspenso a suposta superioridade da população branca em relação à negra e de chamar atenção para o compromisso educacional, desde a primeira etapa da educação básica: de que modo as questões raciais têm atravessado

³⁴Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, Doutora/UFRGS. circemaramarques@gmail.com

³⁵Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. lvdornelles@gmail.com

as experiências curriculares dos estudantes de Pedagogia em suas práticas com crianças de zero a três anos de idade?

Antes de adentrar a discussão sobre as questões raciais e seus encaminhamentos na formação docente para trabalhar com bebês, entendemos como relevante demarcar nossa compreensão sobre quem são esses sujeitos. Por muitos séculos, os bebês e as crianças pequenas foram vistos a partir daquilo que ainda não eram, ou seja, sujeitos que não andavam, não falavam e não compreendiam o mundo. Foram objetos de práticas assistencialistas que tinham como foco o suprimento de suas necessidades básicas e preparação para a vida adulta. O reconhecimento dos bebês como sujeitos potentes, de múltiplas linguagens e de direitos é bastante recente na sociedade brasileira, sendo que essa proposição ainda carece de fortalecimento e de transposição para as práticas pedagógicas, principalmente quando se referem aos bebês.

Dito isso, destacamos que este texto foca o olhar sobre as potencialidades, singularidades e multiplicidades dos bebês negros e sobre o direito a uma educação antirracista. São sujeitos que observam, selecionam, exploram, experimentam e investigam tudo que está à sua volta, a fim de compreender o mundo. Vivem experiências distintas, subjetivas, que lhes passam, lhes transformam e lhes tocam – práticas subjetivas impossíveis de serem repetidas. (LARROSA, 2002). Assim, entendemos que “Todos os bebês se parecem embora mostrem expressões que os atravessam inteiramente... Essa anterioridade do subjetivo deixa o bebê em um indefinido que pertence apenas ao sensível”. (LECLERCQ, 2002, p.23).

Contudo, há de se considerar que, muitas vezes, as singularidades dos bebês negros são inferiorizadas em relação às

dos bebês brancos, de forma consciente ou inconsciente, por parte dos adultos que são responsáveis por eles. Assim,

O que nos interessa [sobre os bebês] não é o “absolutamente inusitado, o radicalmente original, mas a possibilidade de apontar novas formas de problematizar o já sabido e, quem sabe, encontrar caminhos insuspeitos para fazer frente às nossas inquietações no que diz respeito às relações que estabelecemos com as crianças. (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 5).

Na busca de traçar caminhos insuspeitos, esta sessão do livro é resultado das experiências vividas pelas autoras em cursos de formação de professores. Trazemos aqui alguns questionamentos, movimentos, minúcias, detalhes, cenas e narrações daquilo que vimos, vivemos e sentimos na inserção de práticas promotoras de igualdade racial junto aos bebês.

Algumas experiências de educação antirracista com bebês na formação de professores

Em estudos anteriores, Marques e Dornelles (2019, p. 94) questionam as maneiras como os brinquedos e materiais pedagógicos disponibilizados nos tempos e espaços das escolas infantis “produzem a ideia de supremacia de uns em relação aos outros – nesse caso, dos brancos sobre os negros”. A partir do que vimos estudando e defendendo na formação de professores, passamos a planejar e desenvolver práticas antirracistas em berçários, com alunos e alunas da Pedagogia. Para isso, foram confeccionados materiais didáticos para inventar outras formas de

se produzir uma pedagogia da racialidade³⁶ com bebês e crianças pequenas, entre eles bonecas negras, fantoches e dedoches com diferentes tons de pele, quebra-cabeças com imagens de tradição africana, tapetes, almofadas e cortinas de chitão etc.

Buscamos organizar, com estudantes de pedagogia, espaços de brincadeiras com referenciais afro-brasileiros. Nas experiências nos berçários, utilizamos materiais não estruturados, como panos e lenços, lençóis. Trouxemos malas com roupas e adereços para, junto às crianças, confeccionarmos roupas de princesas e príncipes africanos. Criamos penteados afro, tranças e *dreadlocks* enfeitados com laços, turbantes coloridos, prendedores de cabelos e flores. Os materiais foram um convite para que os bebês pudessem espiar, cheirar, escutar, tocar, mover-se etc., ou seja, brincar.

As brincadeiras também foram associadas à literatura infantil, de modo que histórias eram contadas sobre um tapete de chitão. Apresentamos às crianças a boneca Lelê, feita de pano e inspirada no livro de literatura infantil *O Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém (Fig. 1). Com seus *dreadlocks*, a boneca apresentada fez com que os bebês ficassem muito atentos e quisessem pegá-la, afagá-la, cheirá-la, embalá-la em seus braços. As imagens do livro eram apreciadas pelos bebês, que buscavam tocar as cores vibrantes das ilustrações. Conversamos com as crianças sobre a beleza da boneca negra, sua pele cor de chocolate e seus cabelos carapinha. Então, uma menina falou: –“Meu cabelo é igual da Lelê. A mãe bota piranha no meu cabelo pra ficar linda!”.

³⁶Sobre o tema, ler: DORNELLES, Leni Vieira. MARQUES, Circe. Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. In: Revista Propuesta Educativa-Ar, n° 43, año 24, jun. 2015, vol. 1, p. 113-222.

Figura 1 - Mala de histórias



Fonte: Acervo pessoal.

Inspiradas no livro, as crianças brincaram com seus cabelos e com os cabelos de seus pares, criando penteados uns nos outros e conhecendo as diferentes texturas de cabelos lisos, crespos, loiros, escuros, carapinha, curtos ou longos, sem hierarquizar as diferenças. Oportunizamos diversos tipos de materiais, tais como: prendedores de cabelos, tiaras, lenços, flores etc. A boneca *Lelê* também era penteada e cuidada pelas crianças. Esse brinquedo as acompanhava nos momentos da roda, de lanche, de alimentação e nas brincadeiras do pátio. Também visitou a casa de cada uma das crianças da turma, sendo levada a cada dia por uma delas.

A história de Valéria Belém foi contada em muitos de nossos grupos de pesquisa com as crianças brasileiras brancas e negras. Mas se faz importante relatar o seu efeito com um grupo de crianças refugiadas, imigrantes do Senegal, Haiti e Angola, em uma EMEI de Porto Alegre, pois esse momento foi completamente diferente do que havíamos vivenciado, até o momento, com esta história. Com as crianças brasileiras, sempre a trabalhávamos como uma forma

de empoderamento, valorização e autoestima das características fenotípicas das pessoas negras. Com esse grupo, bastou folhear as páginas do livro para que as crianças logo encontrassem sua pertença estética em cada penteado de Lelê (Fig. 2).

Figura 2 - Encontrando seus cabelos em Lelê



Fonte: Acervo pessoal.

As pesquisas nos mobilizaram e nos mobilizam a tratar das questões raciais na formação de professores, chamando atenção para os modos de organização dos espaços desde os berçários e para a necessidade de produção de materiais que instiguem a curiosidade, a brincadeira, a necessidade de viver a experiência de olhar, escutar, mexer, tocar e viver com aquele que é diferente de si.

Considerações de agora [e não finais]

Descobrimos que tratar deste tema com as crianças bem pequenas possibilita que professores em formação e crianças se sensibilizem com o outro. Trazer à tona as questões raciais na formação inicial

de docentes nos permitiu problematizar coletivamente esse tema e seus efeitos na vida dos bebês negros, e continuar perguntando: como eles são afetados pelos múltiplos modos de os vermos?

Tais discussões, na formação de professores, também contribuem para romper com o silêncio da temática racial na rotina de muitos berçários e com o vazio de uma pedagogia da racialidade nos espaços das escolas pesquisadas. Metodologicamente, elas também mostraram a inexistência de um “modo igual” para se pensar uma educação antirracista no berçário. Inventamos diferentes modos de levar as culturas africanas e afro-brasileiras para as brincadeiras das/ com as crianças. Ou seja, mostramos ser possível promover práticas antirracistas a partir de interações e brincadeiras desde os berçários. Há, ainda, a expectativa de que as reflexões e as experiências aqui apresentadas inspirem outras práticas antirracistas na Educação Infantil.

Entendemos como necessário, no contexto da educação de bebês e crianças pequenas, que sejam criadas condições para que as crianças negras possam viver plena e intensamente suas infâncias e a celebração das suas diferentes etnias e raças no dia a dia das escolas, desde o berçário. Educar na e para a igualdade racial na Educação Infantil não exige uma grande revolução, mas, como nos ensina Foucault, requer pequenas revoltas diárias (In: VEIGANETO, 1995). Tais revoltas, no contexto que discutimos neste relato, podem atravessar a pesquisa, a formação de professores, a gestão, a formação do professor lúdico, do brinquedista, do crianceiro na docência, e a educação das crianças desde muito pequenas.

A sociedade brasileira vive um momento politicamente tenso. As pequenas revoltas diárias dos educadores precisam estar presentes nos trabalhos pedagógicos, em todos os espaços de sua educação

– na sala, na biblioteca, no pátio, na brinquedoteca –, desde os pequenos. Precisamos assumir, como afirma Fischer (2002), a vitalidade de nossas investigações, sem passarmos à margem dos problemas sociais, institucionais, educacionais, econômicos e de governança. As ações desenvolvidas nas escolas infantis, através das pesquisas que vimos desenvolvendo, produziram – não só nas crianças, nas alunas, nas professoras e gestoras, mas também em nós mesmas – outras formas de existência.

O trabalho com bebês e crianças pequenas possibilitou que ficássemos cada vez mais atentas ao modo como eles se manifestavam em suas diferentes linguagens para expressarem aquilo que entendiam sobre experiências com materiais tão diferentes daquelas que a visualidade da escola cotidianamente apresentava. Mostraram o quanto a vivência com tais visualidades torna-se um campo privilegiado para as intervenções pedagógicas que buscam uma educação antirracista e mais humana.

Referências

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel E. (orgs.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira. MARQUES, Circe. Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. In: **Revista Propuesta Educativa-Ar**, nº 43, año 24, jun. 2015, vol. 1, p. 113-222.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

FISCHER, R. **Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar**. In: COSTA, Marisa (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 49-71.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr. 2002, n° 19. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

LECLERCQ, Stéfano. Deleuze e os bebês. In: Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2002. p. 19-29.

MARQUES, C. M.; DORENLLES, L. V. **O mito da ausência de preconceito racial na educação infantil no Brasil**. Braga/PT: Revista Portuguesa de Educação, 32, v. 1, 2019, p. 91-107. <https://doi.org/10.21814/rpe.12270>

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol** In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica Pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

Palavra-brinquedo: corpos no som

*Dulcimarta Lemos Lino*³⁷

UFRGS

*Bianca de Oliveira Cardoso*³⁸

UFRGS

Dos começos

Começamos esta *Com Versa* voltando nossa atenção às crianças e às suas palavras. Dimensão essencial da vida humana, as *palavras-brinquedo* são “feitas do corpo” (LINO; RICHTER, 2020) que se lançam a compor sentidos na experiência dos começos linguageiros às crianças que fomos – e ainda habitam em nós – e às crianças com as quais convivemos cotidianamente na escola. Essas casas de poesia cheias de música, sons, ruídos e silêncios que se encontram pela linguagem dialogam na inauguração de sentidos e se arriscam a viver o exercício (LAROSSA, 2018) de aventurar-se na experimentação de um tempo em que “estivemos tão fora de um idioma que todas as línguas eram nossas” (COUTO, 2009, p. 12).

Etimologicamente, a palavra “in-fância significa literalmente,

³⁷Pianista, Professora da Faculdade de Educação da UFRGS, coordenadora do Grupo de Pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS) e do Programa de Extensão PiÁ. Doutora em Educação/UFRGS. E-mail: dulcimartalino@gmail.com

³⁸Professora de Educação Infantil e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS), Pedagoga e especialista em Gestão na Escola/Unisinos. E-mail: bianca.oliveiracardoso@gmail.com

ausência de fala” (LAROSSA, 2018, p. 333); e temos infância justamente porque nascemos não falantes, tendo de aprender a instalar no corpo uma história linguageira (AGAMBEM, 2011). Neste texto, a criança e sua infância encontram suas *palavras-brinquedo*, ao viverem com os corpos no som, paradeiro essencial do mundo que, na ação brincante, toca o vínculo, faz presença e tatua uma voz em língua: a linguagem. Isto porque, “para construir a nossa voz, é necessário ter ouvido alguém falar. Em toda voz existe a presença simbólica do outro” (PARRA, 2008, p. 10). Este encontro de vozes e narrativas profundamente humanas acontece pela escuta (NANCY, 2007) como disponibilidade profunda à ressonância de sentidos (RICHTER; LINO, 2019) que toca o corpo no mundo.

Vale lembrar que

em todas as línguas existe a diferença entre OUVIR e ESCUTAR. Ouvir é um reflexo neurofisiológico enquanto que escutar é uma propriedade do ser humano e implica a existência de um sujeito que quer construir sentido, que quer compreender algo nas interações com os demais. (PARRA, 2008, p.12).

O mesmo acontece com a escrita e a leitura da palavra. Ler o manual do telefone celular e ler um poema são experiências diferentes. Por quê? A linguagem habita os dois territórios; mas uma experiência é informativa, ou melhor, criada para explicitar a funcionalidade específica do aparelho celular, e a outra é poética. Tocar o gesto poético é deixar-se ser corporalmente invadido pelas sonoridades das palavras que não separam fronteiras (artigo, verbo, substantivo, classe gramatical etc.), nem servem à inoperatividade, pois produzem sentidos para tocar a vida: única, inteira, real. É justamente essa ação poética que é a casa das palavras-brinquedo (REYES, 2012).

A escuta de uma diversidade de *palavras-brinquedo* na infância relaciona-se com as primeiríssimas formas de habitarmos a linguagem, uma vez que a audição surge anteriormente ao aparecimento das palavras gramaticais. O bebê, desde o ventre materno, relaciona-se com a voz de sua mãe: “se poderia dizer que se trata de uma das primeiras histórias de amor, pois a música da voz materna calma, sossega e acompanha o bebê” (PARRA, 2008, p. 7). Essa primeira experiência de isolamento, mas em companhia, faz-se corpo narrativo pela sonoridade das palavras, das canções, dos recados de afeto que nutrem, acalantam e instauram **vida com o outro**. A capacidade de tornar-se humano está fundada neste encontro sonoro: eu e o outro. Aqui, pela ressonância, o corpo faz-se casa; e, nas “conversações” (CAGE, 2015), faz-se presença na escuta cheia de palavras que compõem e penetram fronteiras para nos lembrar de novo: “o paraíso são os outros” (MÃE, 2018, p. 34).

Desta relação de escuta e de fala, deste movimento languageiro, que é essencialmente gesto poético musical, porque habitante inseparável de sons e silêncios, é que emergem as *palavras-brinquedo*. Este processo não necessita ser ensinado, e sim experimentado na convivência coexistente de linguagem, uma vez que “minha pátria é minha língua”³⁹ e os encontros musicais a que meu corpo pode vincular-se cotidianamente “encarnam” (MERLEAU-PONTY, 1984) um jeito de estar no mundo. Tais encontros têm autoria para compor “a **nossa própria casa de palavras**” (REYS, 2012, p. 24), que, para além de um dicionário, de um glossário ou de uma partitura que compartilha um código comum, tocam nossa pele: o mundo de palavras, de realidade e de imaginação, de ritmos e melodias, de

³⁹“Minha Pátria é minha língua” frase do poema do Livro do Desassossego de **Bernardo Soares**, heterônimo de Fernando Pessoa, utilizada na canção Língua de Caetano Veloso, no qual ele diz que seu apego não está ligado à nação, à pátria como um território, mas a um pertencimento inCORPOrado desde o ventre materno na forma de som, música, silêncio: brinquedo.

com juntos de poesia, aquilo que a linguagem não nomeia, porque se torna difícil atribuir estatuto de existência (REYS, 2012) ao gesto poético (AGAMBEN, 2011).

Reys (2012, p. 25) afirma que o poema é justamente a desobediência ao sentido literal das palavras. “Para entender o poema, é preciso conectá-lo as sonoridades, tempos, sensações, emoções, ritmos interiores e zonas secretas, permitindo-nos explorar essas zonas de penumbra e ambiguidade da linguagem” (REYS, 2012, p. 25). Narrativa lúdica que vive na fronteira miacoutiana (COUTO, 2013) da natureza orgânica; entidade viva e permeável que não tem fronteiras, porque une contrários, conjuga imaginação, dedica-se a movimentar sentidos estabelecidos pela gramática para tocar singularidade e diversidade em linguagem.

Assim, as crianças habitam a linguagem poeticamente porque brincam com as palavras, dialogam com este encontro da música com a linguagem no mundo. Para as crianças, as *palavras-brinquedo* incorporam tanto o fenômeno brinquedo como a forma brincadeira (HORTÉLIO, 2013, p. 20), porque são inseparáveis. Brinquedo é ação, movimento, verbo: brincar. Nesse sentido, para que um brinquedo possa existir, seriam necessários a palavra, o ritmo, o movimento e o outro, sem separações, pois o brinquedo e a brincadeira são indivisíveis, “um organismo vivo, a manifestação da inteireza, da inteligência com os corpos no som, da sensibilidade e da cidadania” (HORTÉLIO, 2013, p. 24), potência de intenso exercício de tomada de decisões.

Logo, as *palavras-brinquedo* irrompem o cotidiano infantil para inscrever gestos que desenham som (DELALANDE, 1985), potência poética de transformação, apropriação, inquietude e escuta linguageira. Ao tocar as sonoridades e silêncios do mundo, convidam

adultos e crianças a aprenderem a apreender o pensamento no tempo do devir. É uma sabedoria que, no dito dos povos guaranis da Amazônia, é chamada Arandú, isto é, a capacidade de sentir o tempo (HOYUELOS, 2020); registro corporal que toma a boca pela oralidade para compartilhar vida. Fora do tempo cronológico do relógio, do metrônomo, da rotina escolar ou do currículo imposto – onde a música aparece para disciplinar, aprender um conteúdo ou servir ao consumo –, as *palavras-brinquedo* são gestos poéticos sem “sucessão, nem consecutividade, mas intensidade da duração” (KOHAN, 2004, p. 55), porque residem no exercício de tocar o mundo e ser por ele tocado (LINO; RICHTER, 2020) para inaugurar sentidos.

Neste prazer lúdico e lícido (BARCENA, 2004), compartilhamos com vocês algumas *palavras-brinquedo* que intencionalmente trazemos à sala de aula da escola pública municipal, porque promovem a integração entre o sensível e o inteligível. Basta clicar na nota de rodapé abaixo para escutar a relevância potente e singular dessa complexa experiência de estar em linguagem. Déia⁴⁰ Alencar nos ensina o **brinco: tancachicatanca**⁴¹, *palavra-brinquedo* aprendida no colo de sua mãe. Sendo um tipo de parlenda onde o ritmo, o movimento e o gesto convidam bebês e adultos à diversão e alegria, os brincos tocam os corpos para conjugar vínculo, música, poesia!

As *palavras-brinquedo* também podem viver como parlenda tradicional, isto é, uma declamação que liga ritmo, rimas e aliterações. Aqui compartilhamos com vocês a clássica: “Lá em

⁴⁰Déia Alencar, nome artístico da brincante, aluna no Curso de Graduação em Pedagogia da UFRGS, 2020. Palavra-brinquedo coletada em Cartografias Sonoras, Coleção Pedagogia e Música (LINO, 2017-2020).

⁴¹Brinco: Tancachicatanca (Andreia Dias de Alencar). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=F-3I2UF8fdg>>.

cima do piano, tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, o culpado não fui eu!⁴² Para refletir sobre as *palavras-brinquedo*, criamos uma série de podcasts intitulados “*Pó di questim!*”, que afirmam como as professoras do Grupo de Pesquisa Escuta Poética (FACED/UFRGS) brincam com as sonoridades da palavra ‘podcast’ ao compartilhar sua experiência reflexiva nesse suporte de documentação pedagógica.

As *palavras-brinquedo* podem emergir na forma de improviso, ou seja, em ensaios vocalizados onde as crianças expressam sonoramente suas narrativas lúdicas cotidianas. Compartilhamos com vocês o “brincar de fazer sombra”⁴³ de Beatriz (seis anos), quando a “música em estado de encontro” (LINO, 2020) toca a menina para sublinhar coexistência. As *palavras-brinquedo* sempre estão juntas do corpo, podendo aparecer na forma de canção, ou seja, uma música com letra. Escutemos o que Natália e Laura inventam com a professora na sala de aula: “*Dentes*”⁴⁴. Natália (três anos) vai ganhar um irmão. Conta para Laura (quatro anos) o feito, comentando “que ele vai nascer sem dente!”. Laura, que já tem irmão, compartilha com a colega sua experiência. A entonação do inciso melódico que conduzem na conversação chama atenção da professora, que começa a improvisar no piano algo que possa andar na garupa das meninas. Eduardo corre para a bateria, e as demais crianças se espalham pela sala. Em poucos minutos, toda a turma está envolvida no exercício continuado daquela conversação. Compartilham o espaço de compor-improvisar, testando diferentes possibilidades musicais para o

⁴²Parlenda (Piá: *Pó di Questim*). Disponível em <<https://soundcloud.com/podiquestim-ufrgs/b-parlenda?in=podiquestim-ufrgs/sets/ii-bienal-do-jogo-e-educacao>>.

⁴³Brincar de fazer sombra (Grupo Escuta Poética: *Pó di Questim*). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K2zct_HVpuI>.

⁴⁴*Dentes* (*Pó di Questim*). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dHtz9mLfg7U>.

fato real que inspira a ação de “barulhar” (LINO, 2010), isto é, brincar com sons. As *palavras-brinquedo* também aparecem como resistência: o tradicional e corriqueiro palavrão. É essa ação recorrente entre as crianças de perseguir o exercício continuado de se colocar diariamente a pronunciar palavras *graaaannndesss*. Entendidas como palavras difíceis de serem expressas, seja pelas particularidades combinatórias da linguagem ou pela extensão de articulações sucessivas, ou ritmos acelerados, registram o desafio e a intensa entrega às feições do corpo que exigem repetição, sistematização, memorização e assiduidade na experiência de colocar os corpos no som. Para tanto, podemos escutar “*Palavrão*”⁴⁵ na voz de José (quatro anos), marca poética das palavras-brinquedo que temos encontrado na investigação (LINO, 2020).

Das Palavras finais

Neste texto, optamos por habitar a linguagem para além da escrita. Pela escuta compartilhada na leitura de links, procuramos enlaçar o “teorema e o poema” (RICHTER; LINO, 2006) para que, na escuta da infância e de sua gramática profunda, encontremos também possibilidades de dar voz às *palavras-brinquedo* de nossas docências. Essa inquietação epistemológica torna o fenômeno do corpo sensível fonte primeira de sentido e significação que nos instala no mundo (RICHTER; LINO, 2019) e invade as palavras mandatárias da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para habitar a complexidade e pluralidade dos Campus de Experiência e dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento

⁴⁵Palavrão. Disponível em: <<https://youtu.be/V6kB2xCr8hk>>, José quatro anos, escola pública municipal. Documentação pedagógica em forma de podcast, Pó di questim, (LINO, 2020).

que exigem o docente *compositor*, aquele que toma decisões e inventa propostas.

O movimento deste aprender assegura o direito à interação, à brincadeira, ao espaço de compor gestos poéticos com adultos e crianças. Com as *palavras-brinquedo*, nossos corpos habitam as palavras E a música. Os símbolos E os signos. O analógico E o digital. Esta é nossa ação docente imprescindível: acompanhar a inauguração de gestos poéticos, habitares de expressão de nossa imaginação criadora, pois aqui toda palavra é brinquedo, brincadeira, jogo, ação! Travessia que conjuga escuta e posição – ou seja, a palavra como pronúncia de existência no mundo, que,

porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987, p. 50).

E, neste percurso de ampliação dialógica dos canais de fala e de escuta, do protagonismo de crianças e professores, ressignificamos nossas *palavras-brinquedo* e as inscrevemos nas narrativas coletivas cotidianas da sala de aula. O pulsar ressoante dessas experiências languageiras cotidianas, compartilhadas na infância como *palavras-brinquedo*, dão-se ao colocarmos *os corpos no som*. São marcas de sua inteireza, de seu improviso, dos repertórios que temos em nosso corpo adulto e dos cardápios musicais que escolhemos compartilhar com as crianças.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infancia e Historia**: ensayo sobre la destrucción de la experiencia. Adriana Hidalgo Editora: Buenos Aires, 2011. 5 ed.
- BÁRCENA, Fernando. **El delirio de las palabras**. Ensayo para una poética del comienzo. Barcelona: Herder Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAGE, John. **Musicage: palavras**. John Cage em conversação com Joan Retallack. Rio de Janeiro: Numa, 2015.
- COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** E outras interinvenções. Ensaios Companhia das Letras, 2009.
- COUTO, Mia. **Repensar o pensamento, redesenhando fronteiras**. In: Pensar a cultura. MACHADO, Cassiano Elek (org.) Série Fronteiras do Pensamento. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013 p. 195-206.
- DELALANDE, François. [1984] **La música es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 17 ed.,1987.
- HOYELLOS, Alfredo. **Viver os tempos emocionados da infância**. In: CABANELLAS, Maria (et al.) [2007]. Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- HORTÉLIO, Lydia; REYS, Yolanda. **No caminho da leitura**: a importância das palavras, das narrativas e do brincar na primeira infância. In: PRADES, Dolores (Editora). Crianças e jovens no século XXI: leitores e leituras. São Paulo: Livros da Matriz, 2013.
- KOHAN, Walter O. (Org.) **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LARROSA, Jorge. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar**: a música das culturas infantis. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010. Disponível em: <http://abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo9.pdf>. Acesso em: 04 maio 2019.
- LINO, Dulcimarta Lemos. **A Educação Musical na formação de professores dos Cursos de Graduação em Pedagogia Gaúchos**: escuta e criação na experiência de barulhar. Pesquisa Concluída. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2020a. 182 f.
- LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Regina. **Feito Partitura**: palavra sonora como gesto poético de educar. Revista Signo. Universidade de Santa Cruz do Sul, v.45,

n. 83, p. 2-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14948/0>>. Acesso em: 8 nov. 2020.

MÃE, Valter. H. **O paraíso são os outros**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A linguagem indireta e as vozes do silêncio**. In: Textos escolhidos. Col. Os Pensadores. Trad. Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1984. pp 113-126.

NANCY, Jean-Luc. **A la escucha**. Buenos Aires: Amorrortu, 2007. Colección Nómadas.

PARRA, Evelio Cabrejo. **Música de la lengua, literatura y organización síquica del bebé**. In: PARRA, Evelio Cabrejo (et al). Música y literatura infantil colombiana. Cuadernos de literatura infantil colombiana. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colômbia, 2008. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/es/document/read/6704121/musica-y-literatura-infantil-colombiana-biblioteca-nacional>>. Acesso em: 01 de maio de 2020.

REYS, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

RICHTER, Sandra; LINO, Dulcimarta. **A arte e a imaginação na educação da infância**. Palestra Semana Acadêmica de Pedagogia, UNISINOS, São Leopoldo, out. 2006.

RICHTER, Sandra; LINO, Dulcimarta. **Estar à escuta: música e docência na educação infantil**. In: Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 15, out. 2019, p. 01- 24.

Infância magnetizada: Como fomentar a brincadeira desconectada das tecnologias?

*Graciele Marjana Kraemer*⁴⁶

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Estamos constituindo uma infância magnetizada às Tecnologias da Informação (TIC) e a suas potencialidades atrativas? Como essas tecnologias passam a moldar as condutas infantis? Como fomentar a brincadeira desconectada de tais recursos? Início esta analítica mobilizada pelas problematizações que abrem a escrita. Não busco trazer respostas a estes questionamentos, mas, a partir deles, ensaio uma analítica que mobiliza outras indagações, e assim entrelaço algumas questões entre educação, infância e Tecnologias da Informação.

No transcurso do século XX ao XXI, o mundo tecnológico passou a se efetivar como uma potência relevante ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das nações. Após duas décadas, vivenciamos um processo de inovação tecnológica que implica uma profunda transformação em distintos aspectos, ou

⁴⁶Professora do Departamento de Estudos Especializados (DEE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pela mesma universidade. E-mail: graciele.kraemer@gmail.com

seja, “há uma mudança de paradigma em curso no modo como trabalhamos e nos comunicamos, bem como nas maneiras de nos expressarmos, nos informarmos e nos divertirmos”. (SCHWAB, 2016, p. 12). Essa condição inscreve a vida dos sujeitos em uma racionalidade distinta. Entre outros aspectos, presenciamos a constituição de uma infância condicionada à sedução, bem como o fascínio com as Tecnologias da Informação e suas potencialidades atrativas.

A infância, enquanto uma invenção moderna, compreende um período da vida caracterizado por descobertas, aprendizagens múltiplas, desenvolvimento, brincadeiras e constituição de formas de ser. A infância “foi eleita como uma etapa específica e fundamental do desenvolvimento humano, demarcada por técnicas e aparatos educacionais específicos”. (SILVEIRA, 2015, p. 60). De modo a pensar a experiência da infância, pode-se compreender que ela “simboliza um rito de passagem entre o que somos enquanto seres jogados no mundo e o que fazemos com esses seres jogados no mundo”. (KOHAN, 2007, p. 112).

Nas distintas leituras que podem ser desenvolvidas acerca da experiência nessa fase da vida, observo que, a partir das condições de desenvolvimento tecnológico, cultural e econômico de uma parcela populacional, “[...] não podemos mais dissociar infância e práticas de consumo. Vivemos em um tempo no qual as crianças tornaram-se filhas da sociedade de consumo”. (SCHMIT; RIGO, 2015, p. 175). Sob esta lógica, desenvolver um breve ensaio analítico acerca de uma infância magnetizada pela profusão de variadas Tecnologias da Informação – *smartphones*, *tablets*, computadores, televisores e outros dispositivos – imprime a necessidade de um olhar atento ao modo como a infância vem

sendo interpelada e fundida ao mundo digital. Com isso, não compreendo que as crianças vivem sob as mesmas condições de acesso e uso das Tecnologias da Informação, muito menos que este uso seja prejudicial, ou, então, que efetive comportamentos problemáticos. Pelo contrário, a presente discussão busca ativar o pensamento e ensaiar algumas problematizações acerca do que estamos fazendo da e com a infância em um contexto social de Revolução Tecnológica (SCHWAB, 2016).

A *TIC Kids Online Brasil* desenvolve, desde 2012, pesquisas com indicadores de uso da Internet por crianças e adolescentes, na faixa etária entre nove e 17 anos, no Brasil. A Sociedade Brasileira de Pediatria destaca que, em pesquisa realizada pela *TIC Kids Online Brasil* em 2016, verificou-se que, no universo de 29,7 milhões de sujeitos na faixa etária estabelecida, 23,7 milhões – ou seja, 80% – são usuários de internet. Destes, 66% acessam a internet mais de uma vez ao dia. Como recurso de acesso à rede, o telefone celular apresenta-se como principal dispositivo, pois compreende 83% do total das respostas. Sobre a ciência dos pais ou responsáveis acerca das atividades realizadas pelas crianças e adolescentes na internet, 11% das famílias nada sabiam sobre as atividades de seus filhos, e 41% sabiam “mais ou menos”. (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2016).

Diante destes dados, entendo que um equacionamento no uso das Tecnologias da Informação e de acesso à internet constitui-se uma linha argumentativa potente. É nesse espaço que a presente discussão se situa. Podemos compreender, a partir dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, que a infância encontra-se inscrita nas estratégias de governo da população, pois ambas constituem-se “objetos de vigilância, de análise, de intervenções,

de operações modificadoras”. (FOUCAULT, 1994, p. 18). Na pesquisa de Neumann e Missel, as autoras destacam que as Tecnologias da Informação constituem-se integrantes do contexto familiar; contudo, “ao mesmo tempo que as novas gerações desenvolvem intimidade com o uso das tecnologias, as famílias nem sempre demonstram estar preparadas para servirem de referência no processo de orientação e mediação desse uso” (2019, p. 89).

Assim, buscando compreender melhor como as Tecnologias da Informação constituem as ações desenvolvidas por crianças e adolescentes no contexto familiar, torna-se necessário compreender a relação que vem sendo estabelecida entre infância e consumo. Dito de outro modo, o consumo constitui-se fonte de inteligibilidade para pensarmos a constituição de uma infância seduzida pelos dispositivos das Tecnologias da Informação. Andrade e Costa, em sua pesquisa acerca da infância e de sua inscrição na racionalidade de consumo, destacam a transformação deste último em um fenômeno cultural pelo qual cada sujeito, desde a mais tenra idade, é condicionado a ser “um consumidor por vocação [...]. Nessa sociedade, o consumo visto e tratado como vocação é *ao mesmo tempo* um direito e um dever humano universal que não conhece exceção”. (BAUMAN, 2008, p. 73 [grifos do autor]).

A condição de consumidor é mantida pela performance de cada indivíduo a partir de ações hábeis e permanentes do mercado para a ampliação de desejos e vontades de consumo. O “discurso mercadológico fomenta a ideia de que o sujeito é livre para escolher entre os milhões de produtos disponíveis nas prateleiras dos supermercados e *shoppingcenters*, e que a competência de adquiri-los é uma questão de empenho individual”. (SCHMIT; RIGO,

2015, p. 176). Essa condição aciona mecanismos de inclusão das “crianças, potenciais consumidoras, seja pelos recursos que mobilizam em vista da centralidade que ocupam nas famílias de hoje, pela influência que exercem sobre as escolhas de seus pais, ou porque as crianças consumidoras de hoje são os jovens e adultos consumidores de amanhã”. (ANDRADE; COSTA, 2010, p. 78).

A constituição de uma infância a partir de mecanismos de consumo estrategicamente elaborados molda formas de ser e de participar no processo educacional. Segundo Cook (apud BAUMAN, 2008, p. 84),

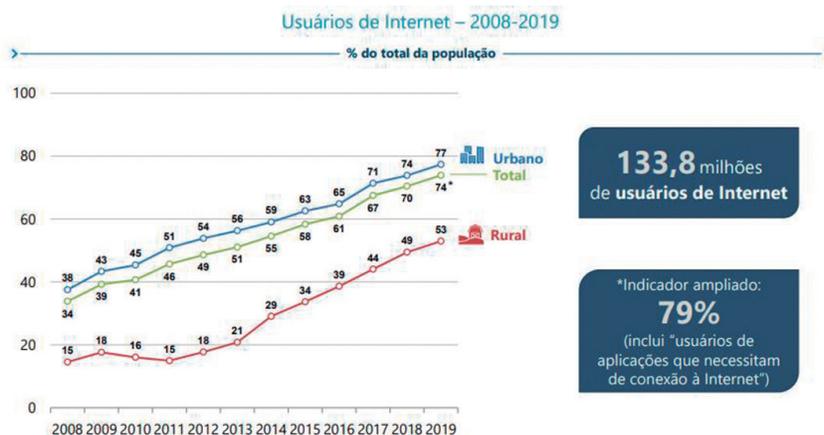
O direito das crianças a consumir precede e prefigura de várias maneiras outros direitos legalmente constituídos. As crianças ganharam uma voz na seção de vendas a varejo, nos concursos de ‘faça- você- mesmo e dê um nome’, na escolha de roupas e nos planos de pesquisadores de mercado décadas antes de seus direitos serem declarados em contextos como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança em 1989. A participação das crianças como autores no mundo dos produtos, como pessoas dotadas de desejos, fornece uma base ao atual emergente status delas como indivíduos portadores de direitos.

Inscritas nessa lógica de consumo, as novas Tecnologias da Informação integram as ações do cotidiano das famílias e têm implicações sobre o modo de comunicação, a busca de informações, a aquisição de produtos e também a construção de conhecimento. São, assim, dispositivos que se inserem nos modos de vida de sujeitos e nas ações por eles desenvolvidas cotidianamente. No campo educacional, compreende-se que as Tecnologias da Informação condicionam possibilidades distintas para que a criança explore, amplie e construa seus conhecimentos. Além disso, muitas dessas

tecnologias com as quais as crianças interagem possibilitam o desenvolvimento de ações de pesquisa, de expressão das opiniões, de raciocínio e de elaboração do pensamento a partir de operações lúdicas, entre outras.

Em se tratando de conectividade a partir de recursos tecnológicos, a pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros, desenvolvida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), mostra um importante crescimento de usuários de internet, chegando a um total de mais de 133 milhões de brasileiros em 2019, conforme ilustrado no gráfico a seguir:

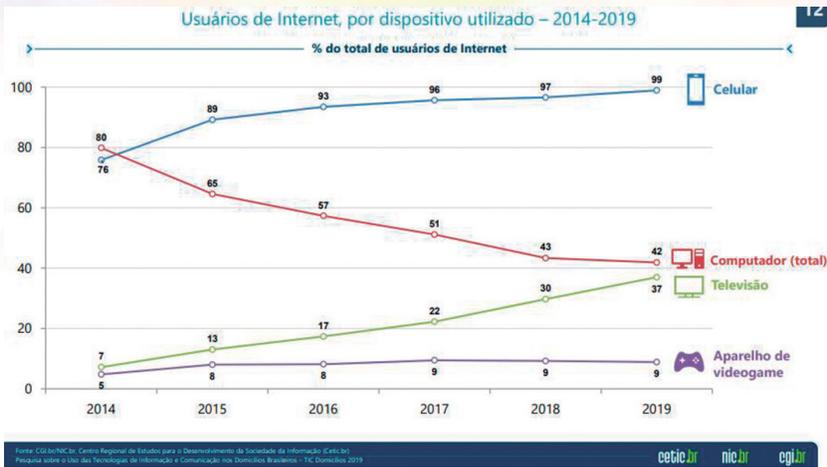
Gráfico 1 - Usuários de Internet 2008-2019



Fonte: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2019).

Outro aspecto importante a destacar na pesquisa refere-se aos dispositivos utilizados para a conexão com a internet, verificando-se o crescente uso de celulares. Isso pode ser mais bem verificado no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Dispositivos Utilizados 2014-2019



Fonte: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2019).

A partir destes dois aspectos que dizem respeito ao acesso à conectividade e aos dispositivos tecnológicos em nosso país, verifica-se que importante parcela da população brasileira faz uso de dispositivos móveis como celulares, computadores, televisores e aparelhos de videogame. Nessa condição, vemos a constituição de um processo educacional que preconiza a organização e a efetivação de estratégias pedagógicas a partir de Tecnologias da Informação. Assim, no dia 27 de novembro de 2020, o Ministério da Educação (MEC) anunciou o lançamento do aplicativo Graphogame para o reforço na alfabetização. O recurso é apresentado como uma ferramenta para o apoio à preparação para a alfabetização e ao processo de alfabetização formal de crianças entre quatro e nove anos de idade. (BRASIL/MEC, 2020). Maiores detalhes acerca do uso desse aplicativo nos espaços escolares ainda devem ser veiculados pelo MEC. Não cabe neste espaço adentrar o mérito

pedagógico do aplicativo, mas cabe questionar: como as atividades nele previstas para a promoção da alfabetização contemplam todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência?

Por outro lado, a política curricular instituída de modo normativo pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) prevê que o currículo seja organizado a partir de campos de experiência, que constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as vivências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL/MEC, 2017). Para tal, os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se devem estar previstos enquanto elementos centrais dos campos de experiência. A política curricular de nosso país parece alinhar-se ao preceito que rege a necessidade de efetivar as condições para que as crianças aprendam a partir de situações em que possam desempenhar um papel ativo.

Considerando os aspectos apresentados, tanto em relação ao consumo e ao papel sedutor das Tecnologias da Informação na conquista da infância quanto em relação aos investimentos educacionais para a promoção de experiências de enriquecimento de habilidades e competências, destaco a pertinência da brincadeira desconectada das tecnologias. Nas brincadeiras, as crianças constituem processos de interação com o mundo e experimentam distintas possibilidades criativas. Trata-se de uma prática social, pois, além de incentivar a comunicação, cria experiências de convívio com crianças e adultos e correlações culturais. Por meio da brincadeira, as ações de cooperação, de partilha de funções, de trabalho em equipe, de organização espacial, temporal e coletiva passam a ser exploradas e dinamizadas. Assim, tal processo

constitui-se importante elemento no processo formativo da criança, pela experiência com o lúdico e pelas possibilidades de descobertas próprias.

Portanto, diante da importância da brincadeira, cabe atentar ao fato de que as relações virtuais acionam estratégias de fascinação e sedução que impactam nos modos como a vida dos sujeitos é significada. Esta compreensão se dá para além de uma leitura do bem ou do mal. Traduz uma ressignificação dos vínculos, das brincadeiras, das formas de desenvolvimento e de aprendizagem. Isso requer ter claro que as transformações digitais das últimas décadas alcançam substancialmente a infância e o seu desenvolvimento. Nesse aspecto, a partir das provocações aqui apresentadas, destaco algumas questões para outras discussões e análises. Considero pertinente atentar aos seguintes princípios quando pensamos na promoção de práticas educativas que considerem o uso das Tecnologias da Informação:

- Os processos de ensino requerem estratégias pedagógicas diferenciadas; e, para tal, devem ser previstos recursos didáticos diversificados, contemplando o desenvolvimento de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência. Como esses processos podem ser potencializados com o uso de Tecnologias da Informação?
- A criança em processo formativo requer a estruturação de vínculos com o docente para, assim, sentir-se desafiada e elaborar respostas às condições didático-pedagógicas estabelecidas no percurso formativo. Como o vínculo pode ser efetivado pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas que façam uso de Tecnologias da Informação?
- Em sua dimensão lúdica, a brincadeira possibilita atribuir

significados e transformar experiências, potencializando a criatividade e a imaginação. Como fomentar a brincadeira desconectada das tecnologias?

- A comunidade escolar passa a ser convocada a dialogar sobre as condições, possibilidades e consequências do uso das Tecnologias da Informação enquanto recursos pedagógicos visando à efetivação de trilhas de aprendizagem das crianças. Como articular todos os sujeitos envolvidos com a escola – famílias, profissionais e estudantes – para a constituição de um processo formativo amplo?

- A formação continuada dos professores é imprescindível, considerando as potencialidades e os desafios no uso de Tecnologias da Informação. Como considerar, nesse processo formativo, as peculiaridades de alunos com deficiência e seu processo de aprendizagem?

Desejo que, com as provocações aqui apresentadas, possamos nos questionar sobre o que estamos fazendo com a infância e sua vinculação às Tecnologias da Informação. Que possamos seguir dialogando.

Referências

ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. **Crianças não escapam à volúpia do mercado**. A Página da Educação, v. 188, p. 78-79, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministério da Educação (MEC) lança aplicativo gratuito para reforçar alfabetização**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-da-educacao-mec-lanca-aplicativo-gratuito-para-reforcar-alfabetizacao>. Acesso em: 30 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular**. Ensino

Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC). **TIC DOMICÍLIOS 2019**. Disponível em:

https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf, Acesso em 01 de dezembro de 2020.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NEUMANN, Débora Martins Consteila; MISSEL, Rafaela Jarros. **Família Digital: A Influência da Tecnologia nas Relações Entre Pais e Filhos Adolescentes**. Pensando Famílias. v. 23, n. 2, dez. 2019, p.75-91.

SCHMIDT, Saraí; RIGO, Carolina. **Filhos da sociedade de consumo: estratégias de diálogo com a criança-cliente**. Intexto, Porto Alegre, UFRGS, n. 33, p. 174-186, maio/ago. 2015.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SILVEIRA, Diego Soares da. **Governamentalidades, saberes e políticas públicas na área de Direitos Humanos da criança e do adolescente**. In: RESENDE, Haroldo de. Michel Foucault: O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 57-84.

Sociedade Brasileira de Pediatria. (2016). Departamento de adolescência. Manual de orientação. **Saúde de crianças e adolescentes na era digital**. Disponível em: http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166d-MOrientSaude-Crian-e-Adolesc.pdf Acessado em 01 de dezembro de 2020.

Brincar com as linguagens é coisa séria

*Minéia Frezza*⁴⁷

*Lucilene Bender de Sousa*⁴⁸

Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha

Introdução

Brincar é um exercício de liberdade e experimentação. Por meio da brincadeira, a criança pode simular diferentes realidades e atuar em vários cenários, assumindo diversos papéis. Isso lhe permite ultrapassar as limitações do seu contexto e explorar diferentes universos. Apesar dos inúmeros benefícios, o reconhecimento do brincar como prioridade para o desenvolvimento saudável da criança é muito recente. Há pouco mais de um século, iniciou-se a pesquisa sobre o desenvolvimento infantil (MOTA, 2005); porém, esse estudo já resultou em importantes mudanças na forma como a criança é vista e tratada. Ela deixou de ser considerada um adulto em miniatura e começou a ter as suas necessidades observadas.

A psicologia do desenvolvimento e a psicologia cognitiva revelaram que o brincar não é apenas uma ação decorrente da “falta de ocupação” da criança, mas constitui-se em uma das suas

⁴⁷Docente do IFRS/campus Farroupilha, Doutora em Linguística Aplicada/Unisinos. E-mail: mineia.frezza@farroupilha.ifrs.edu.br

⁴⁸Docente do IFRS/campus Farroupilha, Doutora em Linguística/ PUCRS. E-mail: lucilene.sousa@farroupilha.ifrs.edu.br

principais necessidades, pois, através da brincadeira, ela interage e descobre o mundo à sua volta. Vygotsky (1998, p. 120) ressalta que, “no desenvolvimento das crianças, pelo contrário, a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância.” Assim sendo, ao brincar de imitar a fala e as atitudes dos adultos, as crianças desenvolvem inúmeras habilidades, entre elas as linguísticas, sociais e comportamentais. Para o desenvolvimento da linguagem, a repetição e a imitação são especialmente importantes, pois permitem o aprendizado implícito da língua. Não ensinamos à criança as regras da gramática, mas, ao imitar a fala dos pais, ela é capaz de aprender, mesmo sem ter consciência disso, boa parte das regras que regem a variedade linguística falada em sua comunidade discursiva.

Vygotsky (1989) também nos ajuda a compreender a importância do brincar para o desenvolvimento do simbolismo, isto é, a capacidade de criação de signos por meio dos quais representamos o mundo. É comum que a criança atribua a um objeto uma nova função simbólica durante a brincadeira – por exemplo, que ela use um rolo de papel higiênico como microfone, ou uma panela como capacete. É a ação, o gesto realizado com o objeto na brincadeira, que confere a ele um novo significado capaz de substituir outro objeto no mundo, o que chamamos de jogo simbólico. O desenho e o teatro (encenação ou faz de conta) também são exemplos de brincadeiras que desenvolvem essa capacidade, uma vez que, por meio delas, pode-se representar objetos, a natureza e até mesmo histórias inteiras, as quais se constituem como uma representação narrativa do mundo. O desenvolvimento dessa capacidade é fundamental para que a criança consiga, posteriormente, aprender habilidades e conceitos mais complexos, os quais exigem maior grau de abstração. A linguagem escrita, por exemplo, requer que a

criança seja capaz de realizar o simbolismo de segunda ordem, ou seja, perceber que a escrita representa a língua falada, a qual, por sua vez, representa o mundo.

Seguindo a linha sociocognitivista, Tomasello (2003, p. 283) afirma que as crianças “interagem com seus mundos físico e social quase que totalmente através das lentes de artefatos culturais preexistentes, e ao usá-los incorporam parte das relações intencionais de seus inventores e usuários com o mundo”. Os artefatos culturais, segundo o autor, são os objetos, como brinquedos e livros, que utilizamos diariamente e que são o resultado de uma construção cultural histórica. Esses artefatos e a interação (atenção conjunta) que se constrói através deles com o adulto funcionam como mediadores (lentes) do processo de aprendizado das crianças. De forma mais simples, percebe-se que a criança desenvolve os conhecimentos sobre o mundo e a sua própria cognição através da interação com o adulto e com os artefatos culturais existentes. Portanto, ao refletir sobre essa teoria e sobre sua aplicabilidade para o tema deste capítulo, percebemos a importância tanto do brinquedo como artefato cultural quanto da ação de brincar, interagir e compartilhar a atenção com outra pessoa, para o aprendizado não só da linguagem, mas do conhecimento de si próprio e do mundo.

Brincadeiras que desenvolvem a linguagem

Nesta seção, apresentamos algumas brincadeiras que consideramos importantes para o desenvolvimento da linguagem, acompanhadas de algumas indicações de material.

Brincar com as histórias: leitura compartilhada e contação de histórias

A leitura compartilhada constitui a leitura que alguém mais experiente faz para a criança ainda não alfabetizada; porém, mais do que isso, ela é um convite para se compartilhar um momento lúdico de experiência com o livro e a leitura (FLORES; GABRIEL, 2017). Trata-se de uma leitura interativa e mediada que tem o objetivo de integrar a criança de forma mais ativa na leitura, ou seja, ela não fica apenas ouvindo a história, mas é levada a interagir com o livro e com o adulto a partir da história. Diferentemente da contação de histórias, que privilegia os aspectos literários/estéticos e de fruição, a leitura compartilhada é uma abordagem que visa desenvolver o conhecimento sobre a linguagem, especialmente escrita, buscando chamar a atenção da criança e dialogar com ela sobre as letras, a leitura das imagens, o significado das novas palavras, a compreensão da história, entre outros aspectos linguísticos e discursivos.

Ambas as abordagens são formas valiosas de se introduzir as histórias no mundo da criança e devem ser iniciadas desde cedo, já na primeira infância. Ler para uma criança possibilita que ela comece a conhecer a língua escrita antes mesmo de ser alfabetizada, ou seja, essa leitura constitui o início do seu processo de literacia. Os conhecimentos sobre as estruturas dos textos e o vocabulário próprios da língua escrita, adquiridos implicitamente por meio da leitura (SOUSA; GABRIEL, 2011), facilitarão muito a sua alfabetização e, conseqüentemente, sua formação enquanto leitor.

Além da linguagem, por meio das histórias, a criança também aprende muito sobre ela mesma, sobre os outros, sobre sentimentos e situações desafiadoras, enfim, sobre o mundo, que é novo para ela. Por exemplo, no livro “Chapeuzinho e o Leão faminto” (SMITH,

2019), Chapeuzinho é africana, e o lobo foi substituído por um leão. A leitura dessa história nos permite mostrar à criança diferentes realidades e fugir da tradicional imagem das personagens infantis brancas e loiras. Além disso, ao fazer uma clara intertextualidade com o livro da Chapeuzinho Vermelho, essa leitura permite que o adulto e a criança comparem as histórias e se divirtam com a quebra de expectativa ao ver que a própria Chapeuzinho acaba dando uma lição no leão, sem necessitar da ajuda de um adulto, incentivando o protagonismo infantil. Poderíamos citar inúmeros livros como esse para os momentos de leitura compartilhada e contação de histórias. Ao fazer um passeio virtual pelo site das principais editoras de livros infantis ou clubes de assinaturas, pais e professores poderão encontrar ótimas sugestões⁵⁰.

Brincar com o som das palavras e o ritmo: trava-línguas, poesia, rima e música

Brincar com os sons é uma forma criativa de ajudar a criança a perceber os sons das palavras. Segundo Morais (1995), não temos consciência dos fonemas até iniciarmos o aprendizado da leitura, ou seja, para uma criança, a palavra é uma representação sonora única; ela não percebe os fonemas de forma isolada. Como explica o autor, “a leitura alfabética é, portanto, uma atividade que supõe a descoberta do fonema, e que compreende uma memória das correspondências e uma habilidade de síntese” (MORAIS, 1995, p. 89). Assim, a consciência fonológica é uma das principais habilidades precursoras da leitura. Essa habilidade, entre tantas outras, pode ser desenvolvida por meio das brincadeiras com o som.

⁵⁰O curso online aberto “Palavra brincada: infância, literatura e contação de histórias”, oferecido pelo IFRS, apresenta relações teóricas e práticas sobre a literatura infantil que podem ser aplicadas por docentes, discentes e membros da família para enriquecer os momentos de contação de história e leitura compartilhada.

Nesse sentido, os trava-línguas oferecem oportunidades divertidas para brincar com a sonoridade das palavras, já que são constituídos por repetições, aliteraões e assonâncias organizadas com o objetivo de fazer nossa língua travar ao embaralhar as palavras. O livro “Três tigres tristes” (VILELA; BARBIERI, 2014) conta uma narrativa inteira por meio de trava-línguas. Já a obra “Enrosca ou desenrosca?” (PAMPLONA; NÓBREGA, 2008) apresenta uma série de trava-línguas e adivinhas que podem ser apresentados a crianças a partir dos três anos. Iniciando com a instigante pergunta “O que é, o que é?”, as adivinhas desafiam a perceberem as possibilidades de significados para além do sentido literal. Ou seja, trava-línguas e adivinhas são brincadeiras que priorizam as diversas possibilidades poéticas da linguagem em detrimento da comunicação e transmissão de conteúdos.

Já o trabalho com poesia⁵¹ na infância auxilia no desenvolvimento da interpretação, pois motiva a criança a buscar por significados e pontos de vista diversos (GEBARA, 2012). Porém, somente selecionar bons textos e deixar tudo por conta da magia das palavras não é suficiente. É preciso que o docente e/ou mediador crie uma espécie de oficina poética para que a criança vivencie um ambiente de liberdade e criatividade, onde possa se expressar sem bloqueios. Outro aspecto importante da poesia é a rima, que permite o trabalho com a percepção dos sons das palavras de forma divertida. Após ler os poemas com rimas, é válido propor brincadeiras com as crianças para que elas tentem produzir novas rimas engraçadas. Esse trabalho também pode ser associado com músicas que contenham rimas, como

⁵¹Para o trabalho com poesia na educação infantil, sugerimos: Meu Crespo é de Rainha (HOOKS, 2018), Amoras (EMICIDA, 2018); Ou Isto ou Aquilo (MEIRELES, 2020), A Vida Não Me Assusta (ANGELOU, 2018) etc.

“Formiguinha”, cantiga popular, e “Sopa do neném” e “Pomar”, do grupo Palavra Cantada.

Além disso, destacamos que a música favorece o desenvolvimento de outras linguagens (verbal-oral, escrita, semiótica, pictórica, sonora etc.). Nesse sentido, além das cantigas de ninar, cantigas de roda, cantigas folclóricas etc., sugerimos a realização de oficinas com poemas musicados, por meio de projetos como: Palavra Cantada, Grupo Triii, Grupo Tiquequê, Duo Badulaque, Adriana Partimpim, Crianças e A Arca de Noé – Vinícius de Moraes.

Considerações

Ao considerarmos o desenvolvimento da linguagem por meio de brincadeiras, levamos em consideração a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, com foco na inter-relação estabelecida entre linguagem, cognição, afeto e cultura. Além das atividades sugeridas aqui, cujo foco é a linguagem *per se*, há de se considerar que qualquer brincadeira demanda que a criança se envolva interacionalmente, compreendendo e ampliando seu repertório social.

Por fim, além do desenvolvimento linguístico e cognitivo, cabe destacar o valor que a brincadeira e a leitura têm enquanto constitutivas do ser e da sua interação na sociedade. Entendemos que nosso papel, enquanto educadoras/es, é permitir que as crianças tenham acesso a diversas histórias. Com o intuito de fugir do “perigo de uma história única” (ADICHIE, 2019), neste texto, sugerimos uma série de materiais que envolvem linguagem e diversidades. Esperamos que o trabalho com base nessas sugestões, além de desenvolver a linguagem das crianças, desperte o senso de alteridade desde a mais tenra idade.

Referências

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANGELOU, M. **A vida não me assusta**. Rio de Janeiro: Darkside, 2018.
- BELÉM, V. **O cabelo de Lelé**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BRITO, A. A. **Antônia e a Caça ao Tesouro Cósmico**. Curitiba: Editora Appris, 2020.
- CRESPO, L. **Júlia e seus amigos**. São Paulo: Nova Alexandria, 2005.
- EMICIDA. **Amoras**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2018.
- ESCOFFIER, M; GARRIGUE, R. **Princesa Kevin**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.
- FAVILLI, E.; CAVALLO F. **Histórias de ninar para garotas rebeldes**. São Paulo: V&R Editoras, 2017/2018.
- FRANÇA, R. **O Pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- FLÔRES, O. C.; GABRIEL, R. (org.). **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares**. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2017.
- GEBARA, A. E. L. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Editora Boitatá, 2018.
- LEITE, M. **Olívia tem dois papais**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2010.
- MACHADO, A. M. **Menina Bonita de Laço de Fita**. São Paulo: Ática, 2008.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Global Editora, 2020.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- MOTA, M. **Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica**. Temas psicol., v. 13, n.2, p.105-111, 2005. Disponível em <encurtador.com.br/cesYZ>. Acesso em 27 nov. 2020.
- MUNDURUKU, D. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.
- PAMPLONA, R. NÓBREGA, M. J. **Enrosca ou desenrosca?** Ilustrações: Marcelo Cipis. São Paulo: Editora Moderna, PNBE, 2008.
- POTIGUARA, E. **O Pássaro Encantado**. São Paulo: Jujuba, 2014.
- REFOSCO, C. **Coleção Era uma vez um conto de fadas inclusivo**. Porto Alegre: Escritos, 2012.

SCHWARCZ, L. **Uma amizade (im)possível:** as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.

SMITH, A. T. **Chapeuzinho e o leão faminto.** São Paulo: Brinque-book, 2019.

SOUSA, L. B.; GABRIEL, R. **Aprendendo palavras através da leitura.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VILELA, F.; BARBIERI, N. **Três tigres tristes.** São Paulo: Brinque-book, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, C. **Coleção Meu amigo down.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

Oitentena: brincando de salvar o mundo do coronavírus

*Cláudia Inês Horn*⁵²

*Morgana Domênica Hattge*⁵³

*Suzana Feldens Schwertner*⁵⁴

Universidade do Vale do Taquari

Como é que se brinca quando o assunto é pandemia? Será possível brincar se o coronavírus nos ronda, impedindo que possamos nos encontrar, ir à escola, passear, visitar a avó!? Quem sabe, conseguimos brincar de brigar com esse vírus, inventando vacinas, criando superpoderes, buscando baldes gigantes com água e sabão? Pois foram essas e outras tantas ideias que surgiram a partir do projeto *Oitentena*.

A partir de maio de 2020, crianças de dois a doze anos foram convidadas a compartilhar suas ideias, angústias, percepções e criações durante o período de pandemia. Os sonhos, por exemplo, podem nos mostrar que há uma vontade imensa de que tudo isso acabe o quanto antes, como nos conta a Alice, de seis anos: “Mamis, sonhei que tu tinha dito que amanhã ia acabar o coronavírus!”.

⁵²Docente dos Cursos de Licenciaturas da Universidade do Vale do Taquari – Univates, Doutora em Educação/Unisinos. E-mail: cihorn@univates.br

⁵³Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Docente do curso de Pedagogia – Univates, Doutora/Unisinos. E-mail: mdhattge@univates.br

⁵⁴Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Docente do curso de Psicologia – Univates, Doutora/UFRGS. E-mail: suzifs@univates.br

Foi com o propósito de abrir espaço às produções das crianças em meio à pandemia que um grupo de pesquisadoras da área da Educação⁵⁵ organizou o projeto de pesquisa intitulado “*Oitentena: crianças e criações*”, vinculado ao Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/ Univates/CNPq) da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Inspiradas em trabalhos realizados conjuntamente com orientandas e orientandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates (MACHADO; SCHWERTNER, 2020) e com acadêmicos dos cursos de Psicologia e Pedagogia (JUNGES; SCHWERTNER, 2017; KERBER; SCHWERTNER, 2018; KLEIN, 2019; FERREIRA, 2020), seguimos escutando e pesquisando com crianças, encantando-nos com as surpresas daquelas que encontram “tudo em nada” (POSTERNAK, 2013). Inversamente, como destaca o autor, os adultos seriam aqueles que encontram “nada em tudo”. Os adultos podem aprender mais com as crianças; aprender a olhar, a escutar, a brincar, a interagir e a envolver-se com elas, num exercício contínuo de questionamento sobre aquilo que se pensa e que se fala sobre elas (HORN, 2013, p. 17). Buscamos, assim, inspiração nas crianças para seguir escrevendo, pesquisando e estudando.

O título do projeto surge da inquietação de uma criança, o Bento, de sete anos, no início de maio de 2020, após termos passado por mais de cinquenta dias em isolamento social; segundo ele, “Quarentena já era! Agora já é oitentena!”. A mãe, atenta a essa manifestação, registrou a fala que se tornou o mote do nosso trabalho de compilação de múltiplas sugestões que as crianças indicam: desde vacinas, remédios, brincadeiras e invenções de cura até sensações de tristeza e medo, que acompanham esse

⁵⁵Grupo composto por Cláudia Inês Horn, Jordana Reckziegel, Morgana Domênica Hattge, Niqueli Streck Machado, Roberta Acorsi e Suzana Feldens Schwertner.

tempo de pandemia. Junto ao nome, Bento também criou uma imagem, que segue como o símbolo do Oitentena:



Para que possamos organizar esse acervo, contamos com a escuta sensível dos adultos (pais, mães, professores e professoras, avós, dindos e dindas e tantos outros responsáveis) que percebem o que as crianças têm a nos contar e possibilitam escuta de qualidade a elas. A escuta à qual estamos nos referindo está fundamentada naquilo que defende Barbier (1993) ao apresentar o vocabulário “escuta sensível”. Tal escuta está apoiada na totalidade complexa das pessoas, e envolve a sensibilidade de entrar numa relação com a totalidade do outro. O autor afirma que essa escuta não busca julgamentos, comparações, mas sim a compreensão do outro.

Diante deste contexto, nosso coletivo abraçou a proposta de registrar as manifestações das crianças, mostrando o quanto de potência, de criação e de vida há nisso tudo. Por meio de uma página do Instagram, e partindo de um cuidadoso processo de edição de imagem, as manifestações são armazenadas e visualizadas.

As falas das crianças, seus depoimentos, desenhos e demais produções são mantidas na sua integralidade, ou seja, na versão original de cada criança⁵⁶. O adulto que compartilha conosco tais produções serviu como aquele que procura visibilizar e potencializar

as manifestações das crianças. Pequenos ajustes na escrita são feitos, para então fazer circular no Instagram.

Somado a isso, optamos por nomear as crianças, indicando seu primeiro nome e a sua idade, resguardando algumas questões confidenciais, que poderiam expô-las. Assim, entendemos a criança como autora daquilo que produz – “a criança sendo criança” e significando sua vida, suas relações, seus anseios e esperanças em meio a estes tempos tão incertos. Em relação à identificação de cada uma delas, compactuamos com Kramer (2002), quando afirma que o anonimato tem seu lado positivo somente quando protege as crianças em casos específicos (violência da família frente aos seus relatos, relações conflituosas entre professor e aluno, exposição negativa das instituições na qual elas se encontram). A autora chama a atenção para a contradição entre ressaltar as crianças como atores sociais, produtores de cultura, e, ao mesmo tempo, manter sua autoria negada ou escondida.

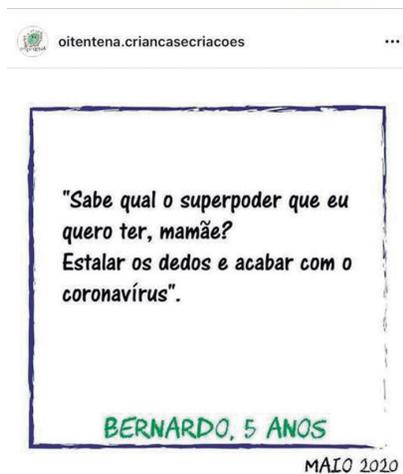
No exemplo a seguir, apresentamos o desabafo da Júlia, de cinco anos:



⁵⁶Fica aqui nosso convite para que mais famílias contribuam para ampliar o acervo dessas manifestações infantis, análises deste momento ímpar na nossa história recente pelo olhar das crianças. Narrativas podem ser encaminhadas para o e-mail oitentena@gmail.com.

Se esse coronavírus é um “atrasão”, que tal aproveitar esse tempo para brincar a partir de tudo o que está acontecendo? Brincar de acabar com o coronavírus: é com esse olhar que selecionamos algumas manifestações para pensar em conjunto sobre possibilidades em tempos tão sombrios.

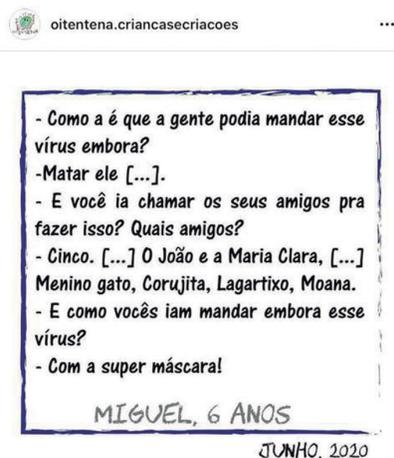
Uma manifestação de certa forma recorrente é a utilização de superpoderes no combate ao vírus. As crianças, atentas à ameaça, buscam modos de minimizá-lo, como podemos ver nas publicações abaixo:



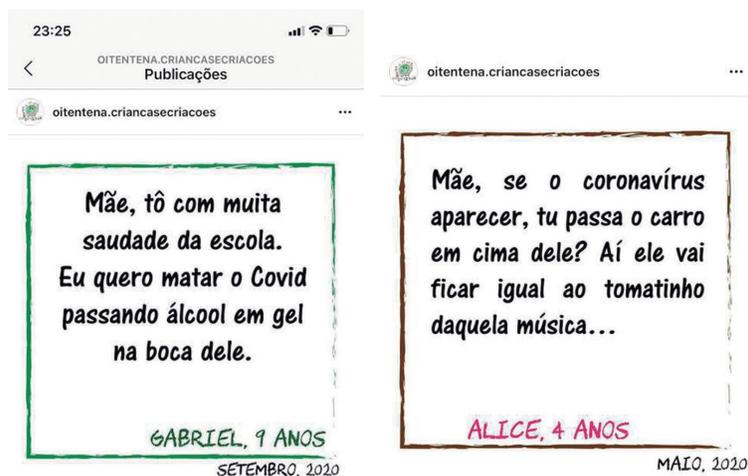
As falas destacadas acima mostram o quanto as crianças elaboram sentidos para o mundo e para suas experiências; sentidos diferentes do que os adultos produzem – e isso ficou visível em tempos de pandemia. Tal como nos mostra a antropóloga Clarice Cohn, “[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33).

Miguel convoca amigos do cotidiano e imaginários (e não menos reais por serem frutos de sua imaginação) para ajudar no

combate ao inimigo. Juntos, colegas e personagens entram em ação com a finalidade de “mandar esse vírus embora”:



Outros pedem ajuda para a mãe e lembram até mesmo de músicas para criar situações que eliminem o coronavírus:



Interessante notar como a temática da morte atravessa as brincadeiras o tempo todo. Opa, mas será esse um assunto “de criança”? Será esse um tema com o qual se brinca? Certamente sim, e seguimos apostando na ideia de que, quanto mais pudermos falar

sobre essa temática, melhor poderemos aproximar adultos e crianças de assuntos considerados difíceis de abordar – e, ao mesmo tempo, muito importantes, pois são inquietantes e fonte de curiosidade. Falar sobre a morte para crianças significa levá-las em consideração no grupo ao qual elas pertencem, discutindo sobre uma realidade que também é sua (POSTERNAK, 2013). Abrir espaço para elas falarem sobre o coronavírus e a situação que todos vivenciamos nesse 2020 tão diferente é ampliar o olhar para também falar sobre dor, morte e sofrimento – sentimentos que precisam de tempo e espaço para serem elaborados. Quer melhor oportunidade para essa elaboração do que o brincar?



oitentena.criancasecriacoes

...

**Vamos encher um
balde gigante com
água e sabão para
lavar o planeta e
matar o coronavírus.**

GABRIEL, 9 ANOS

JULHO, 2020

Outra questão que podemos sublinhar é a atenção dada pelas crianças às medidas de combate ao coronavírus indicadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Em suas brincadeiras, é recorrente a menção ao uso de álcool em gel, máscaras, água e sabão. São medidas amplamente divulgadas e até mesmo questionadas por parte da população; contudo, pelas crianças já estão assimiladas como sendo “da ordem do dia”.

Ainda, há uma constante busca da cura, de um remédio capaz de nos livrar de vez das tantas consequências que vivemos desde a entrada da pandemia da Covid-19 em nossas vidas. Junto a cientistas de todo o mundo, as crianças também anseiam por ela. E produzem soluções nas brincadeiras:



oitentena.criancasecriacoes

...

- Venha, eu sou o veterinário.
Tragam o seu filho.
Mamãe e papai levam o gato até o quarto e chamam:
- Olá! Trouxemos nosso filho para a consulta.
- Olá! Esperem um pouco. Eu não posso atender agora porque eu estou produzindo um remédio pro coronavírus!

BERNARDO, 4 ANOS

MAIO 2020

As crianças nos deliciam ao entrar e sair do mundo da brincadeira, levando o coronavírus para lá, ao mesmo tempo em que dali ele pode sumir; investindo naquilo que apenas o brincar permite: no universo lúdico. Afinal de contas, o coronavírus pode não existir:



oitentena.criancasecriacoes

...

Brincando de vendinha com Diogo
(produtos de mercado, frutas e vegetais de plástico, com caixa registradora), a mãe quis pagar com o cartão. Diogo disse que na vendinha dele não aceitava cartão, só dinheiro porque
"na brincadeira não existe coronavírus".

DIOGO, 4 ANOS

MAIO, 2020

Por fim, vale relembrar a pergunta frequentemente apresentada por Tonucci (2005): o que se poderia fazer ouvindo as crianças? Tal questão, neste tempo pandêmico, torna-se ainda mais relevante. As contribuições que as crianças têm a nos dar, na medida em que consideramos seus pontos de vista com respeito, são fundamentais para compreenderem melhor a si mesmos e o mundo no qual vivemos.

Referências

- BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. Cadernos Anped, Porto Alegre, n° 5, p. 187-286, 1993.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- HORN, Cláudia Inês. **Pesquisa etnográfica com crianças**: algumas possibilidades de investigação. Revista Enfoques, vol. 13, n° 1, p. 1-19, dez. 2013.
- FERREIRA, Caroline da Silva. **A avaliação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelo olhar das crianças**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Lajeado: Univates, 2020, 95p.
- JUNGES, Rafaela; SCHWERTNER, Suzana Feldens. **Meninos que brincam com bonecas viram meninas?** Diferenças de gênero nas brincadeiras de crianças de 4 a 5 anos. Perspectiva, vol. 35, n°1, p. 262-282, 2017.
- KLEIN, Andressa Lana. **Atividades formais de alfabetização na pré-escola**: o olhar das crianças. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Lajeado: Univates, 2019, 76p.
- KERBER, Mariana; SCHWERTNER, Suzana Feldens. **A criança espera?** O Espaço Conviver como dispositivo de cuidado. CES Revista, vol. 32, n° 2, p. 47-71, dez. 2018.
- KRAMER, Sonia (org.). **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.116, p.41-59, jul. 2002.
- MACHADO, Diana; SCHWERTNER, Suzana Feldens. **Com olhos e vozes de crianças**: possibilidade de pesquisa na Educação Infantil. Research, Society and Development, vol. 9, n°1, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1558>.
- POSTERNAK, Leonardo. **O direito à verdade** - Cartas para uma criança. São Paulo: Primavera Editorial, 2013.
- TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem**: agora chega! POA: Artmed, 2005.

O que as crianças contam sobre o brincar em tempos de pandemia?

*Samantha Dias de Lima*⁵⁷

*Melina Chassot Benincasa Meirelles*⁵⁸

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Farroupilha

O presente texto é oriundo de um artigo intitulado: *O brincar em tempo de distanciamento social: o que aprendemos com as crianças pela lente da Sociologia da Infância?*, publicado no ano de 2020, na Revista Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó/SC⁵⁹; e convidamos a todos que o conheçam na íntegra. Este trabalho foi resultado de uma pesquisa realizada pelas autoras, vinculado ao projeto indissociável *Brinquedoteca do curso de licenciatura em Pedagogia: espaço de ensinar e de aprender*, que dá origem a este livro.

Trata-se de uma pesquisa com crianças, mesmo que inicialmente tenha sido mobilizada com os adultos responsáveis por elas, em virtude do momento pandêmico em que estávamos quando da escrita do texto (e assim nos encontramos até o presente momento

⁵⁷Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS – Campus Farroupilha. Pós-doutora em Educação (Unisinos). E-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br

⁵⁸Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFRS – Campus Farroupilha. Doutora em Educação (UFRGS). E-mail: melina.benincasa@farroupilha.ifrs.edu.br

⁵⁹Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5799>

em que o revisitamos), onde não foi/é possível mantermos contato físico – o que exigiu novas formas de contatar as crianças. A pesquisa filia-se à Sociologia da Infância (SI) ao garantir a participação das crianças como protagonistas qualificadas. Neste sentido, convidamos crianças entre seis e doze anos de idade para participarem através de narrativas escritas, contando o que estavam sentindo/vivendo em tempos pandêmicos sobre o brincar, através da seguinte pergunta: “*conte sobre as suas brincadeiras nestes tempos de distanciamento social, em que você está em casa*”, uma vez que, no Brasil, as instituições educativas estão fechadas desde a segunda quinzena de março de 2020, bem como outros espaços coletivos de convivência, como clubes, parques, praças, shoppings, teatros, cinemas, entre outros.

Olharmos para as crianças e para as suas infâncias através da lente da Sociologia da Infância é algo muito potente. Reconhecer que elas compõem um grupo social de caráter permanente faz com que seja possível investigar suas problemáticas pelo seu próprio mérito. Neste sentido, a Sociologia da Infância é uma área de estudo relativamente nova e, em alguns momentos, é considerada até complexa de ser compreendida por alguns. Tal área estuda as infâncias não apenas para compreendê-las, mas para entender a sociedade contemporânea também pelo olhar legítimo das crianças. De acordo com Sarmiento (2009), a SI não se preocupa exclusivamente com as crianças; pelo contrário, busca compreender a sociedade a partir de um novo objeto de estudo – o fenômeno social da infância.

Conhecer o que pensam as crianças através da lente da Sociologia da Infância faz com que possamos desenvolver estudos com as *crianças*, que têm diferentes modos de viver suas *infâncias*, rompendo com visões uniformes do que venha a ser essa etapa da vida.

Elegemos a lente da Sociologia da Infância para sustentar tal investigação por assumi-la enquanto princípio teórico, metodológico e analítico, que permite entender as crianças e suas infâncias por si mesmas, permitindo escapar de imagens cristalizadas de inocência, pureza, incompletude e incompetência, por vezes associadas a elas. Analisar/refletir sobre como as crianças têm vivenciado seus modos de brincar em tempos de pandemia pela lente da SI exige um olhar renovado para as crianças e suas infâncias, reconhecendo-as enquanto fenômeno social, uma vez que elas participam da vida em sociedade, estando implicadas nas suas problemáticas. (LIMA; MEIRELLES, 2020, p. 2).

Enquanto pesquisadoras dedicadas às infâncias e à formação inicial de professores, interessava-nos conhecer como as crianças estavam brincando, em especial no ano de 2020, no momento em que se instaurou a pandemia. Considerando os tempos e modos do brincar, compreendemos esse processo como “[...] uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens desenvolve habilidade e introduz no mundo imaginário.” (KISHIMOTO, 2010, p. 90).

Do ponto de vista metodológico, o convite foi feito via redes sociais institucionais (e-mail, WhatsApp e Instagram) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Farroupilha, no qual as pesquisadoras atuam como docentes. Vale destacar que a pesquisa realizada é oriunda de um projeto indissociável, com ações voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, vinculado à Brinquedoteca do Curso de Pedagogia.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, ainda que

inicialmente mobilizada por adultos, houve uma série de cuidados éticos e metodológicos, considerando o contexto de distanciamento social que estamos vivenciando. O convite foi dirigido, no primeiro momento, aos adultos que tinham crianças em casa, entendendo-os como “facilitadores” entre as crianças da faixa etária da pesquisa (seis a doze anos). E, num segundo momento, foi organizado um material direcionado às crianças, sendo fundamental a colaboração dos facilitadores para fazer chegar às suas “mãos” o chamamento para a pesquisa, o qual solicitava que compartilhassem suas narrativas sobre o brincar em tempos de distanciamento social, estimulando-as que nos contassem sobre suas brincadeiras nestes tempos de pandemia, em que se encontram em casa e afastadas do espaço escolar físico. Fizemos questão de sublinhar que suas narrativas escritas poderiam ser feitas de forma livre, produzidas por elas conforme seu desejo e condições de escrita, não havendo necessidade de que os familiares responsáveis redigissem ou efetuassem quaisquer correções no texto que seria enviado para nós.

Obtivemos o retorno de 13 narrativas, sendo nove de meninas e quatro de meninos com idades entre seis e doze anos. No que tange à forma da escrita, onze crianças enviaram as narrativas escritas de próprio punho, e duas, de forma digital, escritas no computador. Como nossa abordagem inicial foi dirigida aos adultos responsáveis pelas crianças, tivemos uma certa dificuldade em receber os retornos, pois eles estão em *home office* e com grandes demandas do cotidiano familiar – do mesmo modo que as crianças, as quais, neste momento, encontram-se sobrecarregadas com uma série de atividades escolares online/virtuais.

Diante do material recebido pelas crianças, tomamos a escrita

como sua *expressão infantil*; e, nas narrativas, percebemos essas manifestações do pensar, do sentir e das influências do mundo em que se encontram. Por isso, também enxergamos nossa pesquisa como algo exploratório, pois nunca essas crianças viveram tal situação: estar longe da escola, dos amigos e da rotina que tinham antes de iniciar a pandemia, no mês de março, tem impactado seus modos de vida. Nessa direção, *lemos as crianças* a partir das suas narrativas escritas, buscando, através dos seus relatos, compreender também as mudanças das infâncias com relação ao brincar nestes últimos meses.

No que tange à parte da análise acerca das brincadeiras em tempos de pandemia, apresentamos dois grupos de sentidos a partir das recorrências encontradas nas narrativas. O primeiro se intitula *“Eu brinco quando dá”*: *sentidos do brincar pelas crianças*, que retrata a complexidade dessa atividade tão presente na sua vida, e que neste momento precisou ser adaptada para atender aos novos protocolos da vida cotidiana. E o segundo grupo de sentidos é denominado *“Vai passar”*: *dilemas contemporâneos das crianças*, que apresenta alguns desses dilemas acentuados com a pandemia, como brincar sozinho, brincar em casa e dentro das possibilidades disponíveis neste momento.

***“Eu brinco quando dá”*: sentidos do brincar pelas crianças**

Nessa quarentena, minhas brincadeiras são só dentro de casa e no pátio. Amo desenhar e dançar. Acho que nessa quarentena o mais difícil é saber do que brincar, como se distrair, já que faz tanto tempo q estou em casa, mas um pouco de criatividade ajuda! (Criança 12 – grifos nossos)

Eu brinco quando dá e quando não estou com preguiça, eu gosto bastante de brincar com a minha família. Eu jogo basquete, jogo futebol, o jogo

*que eu e o mano criamos tiro de dardo e algumas atividades de E.F.
(Criança 13)*

[...] Até que eu ficava cansada porque fazia isso o dia inteiro e todos os dias, então de manhã eu estudava, a tarde fazia temas de casa e em alguns dias eu assistia alguns filmes. Hoje eu já estou mais acostumada a ficar em casa, então um dia eu decidi pintar o interruptor de luz do meu quarto, outros dias eu fico aperfeiçoando a culinária, tem dias que eu só estudo. Então eu invento alguma distração a cada dia. (Criança 11 – grifos nossos)

Partindo do excerto da narrativa da Criança 12, percebemos que o ato de brincar está atravessado por múltiplas questões. Muitas vezes, acreditamos de modo naturalizado que, quando as crianças estão em casa, elas brincam mais. Contudo, neste momento pandêmico, em que estão em casa há mais de cinco meses, as crianças sinalizam inclusive dificuldades de “saber do que brincar”, considerando as análises das narrativas. Aquele brincar enquanto espaço de possibilidade, de aprendizado, e até mesmo de aventura, ganha novos sentidos nos tempos atuais. Como bem destaca Huizinga, “[...] a brincadeira comprime e solta; a brincadeira arrebatava, eletriza, enfeitiça. Está cheia das duas qualidades mais nobres que o homem pode encontrar nas coisas e expressá-las: ritmo e harmonia.” (HUIZINGA, 1987, p. 23). Neste sentido, perguntamo-nos o quanto o ato do brincar será ressignificado no momento em que as crianças retornarem às escolas ou a outros espaços que permitam novamente outros contatos sociais.

Parece-nos que, dependendo da idade da criança, a brincadeira encontra outro lugar, o lugar da preguiça, do tédio, de algo que, de certa forma, está sendo *substituído* pelo uso das tecnologias,

bem como pelas repetições impostas por essa nova rotina, como descreve a narrativa da Criança 11: “eu fazia isso o dia inteiro e todos os dias”.

Mas também tivemos muitos registros de brincadeiras em casa, ao ar livre, e da participação da família e dos animais de estimação, que foram inclusive mencionados em quatro narrativas. Dentre as mais recorrentes, percebemos que as brincadeiras tidas como mais tradicionais, como boneca, comidinha, jogar bola, andar de bicicleta e dançar, ainda são presentes nas rotinas infantis.

Por outro lado, tais brincadeiras dividem espaço com tecnologias como jogos de videogame, celular, televisão e até o próprio canal do YouTube – mantido pela Criança 13. Além disso, apareceram também as brincadeiras que remetem ao espaço escolar, como desenhar, escrever, pintar e ler.

Diante de um novo cenário de *home office*, é interessante perceber, no imaginário infantil, novas representações através do brincar: “Toda brincadeira começa com uma referência a algo que existe de verdade. Depois, essa realidade é transformada para ganhar outro significado”. (BROUGÈRE, 1997, p. 41).

“Vai passar”: dilemas contemporâneos das crianças

Estou consciente que tudo isso vai passar, mas precisamos fazer a nossa parte, usando máscara, lavar as mãos com frequência, passar álcool em gel, por isso precisamos brincar em casa com os próprios brinquedos, sem nenhum contato com outras crianças. Não podemos juntar aglomerações para que em breve possamos voltar a estudar tranquilamente, com nossos amigos, para isso precisamos combater o coronavírus! (Criança 11)

[...] esta sendo difícil para todos continuem se cuidando sua família e todos que você ama continuem lavando bem as mãos com água e sabão

ou alcool gel continuem se cuidando porque tudo isso vai passar mas vai demorar um pouco continuem em casa leiam e estudem bastante e evitem aglomerações, quando saírem. (Criança 4)

Neste segundo grupo de sentidos, trazemos, a partir das narrativas, os novos dilemas que assolam o cotidiano das crianças neste momento, tais como: brincar sozinho, ter medo de se contaminar, e acreditar que “vai passar”. Para tais análises, acreditamos que

[...] é preciso assumir as crianças, independente da idade, como seres sociais competentes e dotados de emoções e sentimentos à luz das suas próprias evidências, ou seja, que participam ativamente nos processos de transformação das regras sociais, como ato- res sociais, com o mesmo estatuto de outro ser social (FERREIRA, 2005, p. 131).

As crianças jamais estiveram imunes aos momentos históricos, mas foi essa mudança paradigmática de olhar para as crianças que a Sociologia da Infância, no nosso caso, oportunizou-nos ao nos permitir olhar para elas como atores sociais que têm muito a dizer sobre suas vidas. Falar sobre uma cultura da infância significa dar valor às capacidades e potencialidades de uma imagem de infância capaz de escapar de predeterminismos e determinações. (HOYUELOS, 2019).

Vale destacar que as crianças que participaram da pesquisa sabem o momento delicado que estamos vivendo, de modo que esses novos protocolos de vida impostos, como o distanciamento social, estão marcados em suas escritas. Na narrativa da Criança 11, ela registra: *“estou consciente que tudo isso vai passar, mas precisamos fazer a nossa parte”*.

O que está posto nas duas narrativas compartilhadas no início desta seção tem a ver com as suas próprias representações de mundo. Conforme Corsaro, “As culturas da infância, vivem do vai-e-vem das suas próprias representações do mundo geradas nas interações entre os pares, nos jogos, nas brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, plásticas)”. (CORSARO, 1997, p. 26 – tradução nossa).

Não estar entre seus pares é um problema que essa geração de crianças está vivenciando e que, em nossa opinião, pode ter efeitos nos modos de brincar futuramente. Acreditamos que, em especial, as crianças não sairão ilesas deste momento que estamos vivendo, o que impactará no seu direito à brincadeira. Ao brincar, a criança gera um novo repertório de cultura, de expressões, de resolução de problemas e de entendimento do mundo. Ao encontro disso, Huizinga (1987) já sinalizava o quanto a brincadeira é mais antiga que a cultura, ao mesmo tempo em que ajuda a construí-la.

Considerações

A pesquisa deixa como legado essa consciência de cuidados consigo e com os outros expressos pelas crianças, bem como a percepção, considerando suas narrativas, de que o tempo do brincar, seja ele livre, com a família ou mesmo de modo contemplativo, estará sempre presente, ainda que de modos diferenciados dos usuais, buscando um espaço de sutileza, da brisa poética, ética e estética, como dito por Machado: “Apropriar-se desse tempo é um direito de cada criança no mundo. Inserir essa temporalidade é dever do adulto”. (MACHADO, 2004, p. 31).

Por fim, o entrecruzamento de diferentes narrativas infantis nos possibilitou importantes reflexões, permitindo-nos finalizarmos este texto com mais vigor e rigor para mantermos em nossas agendas de pesquisa as questões do brincar na vida das crianças.

Referências

- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CORSARO, William. **The sociology of childhood**. London: Pine Forge, 1997.
- FERREIRA, Manuela. **Brincar às arrumações, arrumando ou...** Entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim da infância. Reflexão e ação. Santa Cruz, v. 13, n. 1, p. 115-132, 2005.
- HOYUELOS, Alfredo. **Cultura da infância e âmbitos da brincadeira**. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. Complexidade e relações na educação infantil. São Paulo: Phorte, 2019. p. 149-173.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Madrid: Alianza, 1987.
- KISHOMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil**. Cadernos de Educação de Infância, n. 90, p. 4-7, 2010.
- LIMA, Samantha Dias de; MEIRELLES, Melina. C. Benicasa. **O brincar em tempos de distanciamento social: o que aprendemos com as crianças pela lente da sociologia da infância?** Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5799>
- MACHADO, Maria Marcondes. **A poética do brincar**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

O direito das crianças ao brincar no contexto da pandemia

*Maria Luiza Flores*⁶⁰

*Simone Albuquerque*⁶¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Palavras iniciais sobre o direito das crianças ao brincar

Dirigimos este texto a professores e professoras atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois o tema do direito ao brincar se estende para além da educação das crianças de até seis anos, podendo ajudar a construir as necessárias pontes entre estas duas primeiras etapas da educação básica⁶².

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90 (ECA), “Considera-se criança [...] a pessoa de até 12 anos de

⁶⁰Doutora em Educação. Professora Associada da Faculdade de Educação (UFRGS). E-mail: malurflores@gmail.com

⁶¹Doutora em Educação. Professora Associada da Faculdade de Educação (UFRGS). E-mail: sialbuq@gmail.com

⁶²Este texto se relaciona a uma apresentação realizada pelas autoras e coordenadoras do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda (EINARODA/Faced/UFRGS), no Ciclo “Conversas com Quem Gosta de Brincar”, promovido pelo Programa de Extensão Quem Quer Brincar” (QQB/FACED/ UFRGS). A atividade (live) foi realizada no dia 15/10/2020 e se encontra disponível no Canal do QQB: <https://www.youtube.com/watch?v=8yocXKo7I3I&t=27s>.

idade incompletos [...]” (BRASIL, Lei 8.069/90, Art. 2º). O que sustenta esta ponte é a nossa concepção de que todas as crianças têm direito a experiências de aprendizagem organizadas a partir da perspectiva da ludicidade. Entendemos este tema como prioritário em cursos de Licenciatura em Pedagogia e em espaços voltados à formação continuada de profissionais da educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2009) afirmam que os diversos direitos das crianças ao desenvolvimento e à aprendizagem passam pelas interações e brincadeiras como eixo norteador. Flores, Brusius e Santos (2018) põem em evidência as articulações necessárias a uma Pedagogia da Infância, que considere as crianças de zero a dez anos como sujeitos centrais no processo curricular.

Os espaços institucionais das brinquedotecas são ferramentas importantes para colocar em pauta o tema do brincar, sensibilizando a todos e todas para a importância e potência das interações e brincadeiras como eixos pedagógicos para o trabalho docente junto às crianças, as quais vivenciam de formas diferentes as suas infâncias.

Neste momento de pandemia vivido por todos e todas nós, as realidades e dificuldades relacionadas à sobrevivência de cada criança, no contexto das condições dadas em suas famílias, é muito diverso. Santos (2020) reforça o quanto a situação atual, configurada por várias crises que se somam, de ordem sanitária, econômica, política e social, afeta de maneira desigual as diferentes classes sociais, bem como os grupos com pertencimento étnico-racial diverso. Flores (2020) destaca que alguns desafios presentes na trajetória da Educação Infantil, como acesso e qualidade da educação, tornaram-se tema crucial para reflexões no contexto

da pandemia para que as crianças das classes mais vulneráveis não sejam ainda mais prejudicadas na garantia de seus direitos.

A nossa humanidade tem uma história em relação à universalização de direitos fundamentais, como pode ser observado, de maneira sintética, no Quadro 1. Em 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos como um ideal a atingir. Ainda que não tenha destacado claramente o direito ao brincar, este documento aponta que a infância tem direito a cuidados e à assistência especiais, deixando uma base para que, em 1989, a Convenção sobre os Direitos das Crianças, que entrou em vigor em 1990 e já completou 30 anos, reconhecesse o direito das crianças “[...] ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade [...]” (AGNU, 1989, art. 31).

Quadro 1: Evidências sobre a importância do brincar no arcabouço legal dos Direitos Humanos e dos Direitos das Crianças

Ano	Documento	Conteúdo	Direito ao brincar
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	A AG das Nações Unidas proclamou-a como ideal a atingir.	Aponta que a infância tem direito a cuidados e assistência especiais.
1989	Convenção sobre os Direitos das Crianças	Aprofunda os direitos das crianças. Instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990.	Artigo 31 Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. Os Estados Partes devem respeitar e promover o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e devem estimular a oferta de oportunidades adequadas de atividades culturais, artísticas, recreativa e de lazer, em condições de igualdade.

1990	ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Constituição das crianças e adolescentes – tem 30 anos.	Prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do art. 227 da Constituição Federal e do art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.	Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
2016	Lei nº 13.257/2016: Marco Legal da Primeira Infância – em consonância com os princípios e diretrizes da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.	Art. 1º Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.	Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente. Direito de brincar, de ser cuidado por profissionais qualificados em primeira infância, de ser prioridade nas políticas públicas. Art. 17. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades.

Fonte: As autoras.

Em âmbito nacional, o ECA afirma explicitamente o *direito ao brincar* (ECA, art. 16, inciso IV), e o Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, Lei nº 13.257/2016, art. 5º) coloca o brincar e o lazer como áreas prioritárias nas políticas públicas. Desta forma, do ponto de vista do arcabouço legal e dos referenciais teóricos que sustentam os estudos sobre as infâncias, encontramos embasamento para defender a prioridade do brincar para nossas crianças, tanto nos contextos de educação escolar, incluindo a Educação Infantil

e os anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto no contexto de isolamento social ao qual fomos todos e todas submetidos ao longo de 2020 e que, ao que tudo indica, deverá perdurar durante uma parte de 2021, até que tenhamos garantido o acesso à vacinação para os diversos grupos definidos nos protocolos sanitários.

Na seção seguinte, vamos desenvolver algumas premissas e algumas possibilidades para a efetivação do direito ao brincar, a serem consideradas pelos adultos que convivem com as crianças, mais ou menos próximos delas – familiares e profissionais das escolas, a depender da situação local. E convidamos, a quem nos lê aqui, que se some na defesa deste direito, divulgando tais possibilidades!

Como potencializar os direitos das crianças no contexto da pandemia de Covid-19?

Mas então é necessário fechar o tráfego nas ruas por onde passam as crianças ou obrigar os carros a andarem em marcha lenta.

Devem-se construir as casas mais baixas para se evitar o uso de elevador que os pequenos não podem usar.

Devem-se rever os contratos de trabalho para que os filhos deixem de ser um estorvo.

Poderíamos pedir para que os idosos fiquem mais nas ruas e nos jardins em vez de interná-los em clínicas de repouso: orientariam as crianças, ensinariam a elas tantas coisas importantes e se sentiriam úteis.

Os guardas poderiam ser preparados para serem amigos das crianças.

Seria preciso pedir a opinião das crianças sobre as modificações a serem feitas na cidade.

É necessário que as cidades se tornem cidades das crianças.

(TONUCCI, 2019, p. 178)

Será possível olhar o contexto da pandemia a partir dos olhos das crianças? Como nós, adultos, podemos sair de uma postura adultocêntrica de olhar o mundo e tomar decisões relativas à vida das crianças?

Francesco Tonucci nos apresenta esta reflexão de como seria uma cidade na perspectiva das crianças no seu livro, antes do contexto da pandemia – ou seja, uma cidade que tenha a criança como protagonista. É nesta perspectiva que queremos continuar o nosso diálogo. Para isso, convidamos você a refletir sobre algumas premissas que consideramos fundamentais para o desenvolvimento de propostas que garantam o direito ao brincar.

Acreditamos que, a partir destes princípios, é possível a adultos e crianças a vivência de ricas experiências lúdicas:

- o Acreditar na potencialidade das crianças;
- o Percebê-las como sujeitos integrais;
- o Deixar-se guiar pelo olhar das crianças;
- o Permitir-se criar, recriar, imaginar;
- o Proporcionar o contato com a natureza;
- o Reconhecer e valorizar as pequenas coisas do entorno;
- o Dar atenção plena ao outro no momento presente.

Além dessas premissas, também nos inspiramos no documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, publicado pelo Ministério da Educação em 1995, o qual, pela importância e atualidade do tema, foi reeditado no ano de 2009 pelo mesmo ministério. Como docentes atuantes em um curso de formação de professores, durante a pandemia, mantivemos um diálogo contínuo com escolas,

professores e coordenadores pedagógicos, através das ações do nosso programa de extensão universitária Educação Infantil na Roda (<https://www.ufrgs.br/einaroda/>). Portanto, aqui apresentamos algumas propostas relativas ao brincar no (e para além do) contexto da pandemia da Covid-19.

Consideramos que nossas crianças têm direito a experiências ricas, qualificadas, e que os profissionais da escola podem sugerir e apoiar as famílias dentro do contexto em que vivem, através de um suporte com informações, sugestões de propostas, informações, materiais, invenções e criações.

No contexto da pandemia, torna-se urgente a escola considerar a construção de um relacionamento de parceria com as famílias, sem fazer julgamentos, mas apoiando suas potencialidades, contribuindo em suas necessidades, auxiliando em suas dúvidas, trocando informações, subsidiando conhecimentos, acolhendo suas demandas, reconhecendo que a casa não é a escola e que os pais não são professores.

Nesta perspectiva, o acolhimento às famílias se torna uma atitude fundamental. Acolher os modos de ser, estar, viver e educar seus filhos no contexto da pandemia precisa ser reconhecido e respeitado. A escola precisa verificar a estratégia mais “adequada” para se inserir e estar presente neste contexto, já que possui um papel fundamental. Seu principal objetivo é, junto com as famílias, oportunizar o “desenvolvimento integral das crianças”. Este é um grande desafio que está sendo enfrentado diariamente desde março por escolas, famílias, professores, gestores... São desafios que devem ser cotidianamente analisados, avaliados e planejados, a partir de princípios éticos, políticos e pedagógicos, já que a pandemia também se reconfigura por fatores sanitários, sociais, econômicos e políticos.

É nesta construção que é preciso garantir às crianças os direitos elencados a seguir.

Brincadeira em lugares fechados e ao ar livre

Uma das grandes aprendizagens e riquezas que as crianças tiveram durante a pandemia foi brincar com as pessoas que moram na sua casa, brincar nos diferentes espaços, com os diferentes materiais e com os brinquedos que possuem. Os professores podem auxiliar as famílias no reconhecimento das possibilidades e na criação de repertórios. Por exemplo: caixinhas, uma seringa, óculos e uma máscara dentro de uma bolsa podem virar uma brincadeira de médico. Outras possibilidades são trocar brinquedos, livros e jogos com parentes ou vizinhos; fazer rodízios com brinquedos da escola (mantendo higienização e protocolos de segurança); propor jogos e brincadeiras com sombras, com elementos da natureza; criar fantoches (de palito, de sucata, de meias...). São algumas brincadeiras possíveis de ocorrer em lugares fechados, de modo que crianças e adultos possam compartilhar experiências, aprendizagens e vínculos afetivos.

Destacamos que, no início da pandemia, a indicação de permanecer em casa foi sendo flexibilizada com os protocolos de distanciamento social. Assim, as crianças também, de alguma forma, possuem o direito de circular nos espaços amplos da cidade, de explorar a natureza, de brincar ao ar livre, andar pelas ruas, nas praças, andar de balanço, de bicicleta, de patinete, de skate, jogar bola com seus familiares, empinar uma pipa, jogar frescobol, pular corda, entre outras brincadeiras. O direito à brincadeira livre em espaços amplos e seguros precisa ser garantido e com prioridade numa cidade que reconhece os direitos das crianças. Uma dica importante: os sites “Ser criança é natural” (<https://www.sercriancaenatural.com/>) e

“Lunetas” (<https://lunetas.com.br/natureza-que-educa-a-crianca-livre-e-conectada-com-sua-essencia/>) podem ser uma boa referência para professores e famílias.

Ambiente aconchegante, seguro e estimulante

As relações que as crianças estabelecem nos diferentes espaços e ambientes proporcionam diferentes aprendizagens. Antes do isolamento, elas brincavam nas escolas, nas ruas, nos condomínios, nas praças, nos pátios, em grupos e também sozinhas. Durante a pandemia, dependendo da configuração de seus contextos familiares, permanecem muito tempo em suas casas. É preciso reinventar o espaço. As cortinas e as mesas podem virar barracas, castelos; as caixas do supermercado podem virar foguetes e brinquedos para casinha. Adultos que vivem na mesma casa, parentes ou não, podem ser convidados para contar histórias de sua infância e confeccionar brinquedos, fazer explorações culinárias e acompanhar as crianças em suas aprendizagens cotidianas, como cozinhar, costurar e auxiliar na confecção de brinquedos, de forma segura. A escola ocupa um papel fundamental em criar oportunidades para que as famílias se sintam seguras em descobrir possibilidades com as crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – isto é, para que o contexto da casa possa se configurar em um ambiente com diferentes experiências, de modo que as crianças desenvolvam suas aprendizagens conforme a BNCC-EI (2017).

Atenção individual e a expressar seus sentimentos

Desde 17 de março de 2020, as crianças foram bruscamente afastadas do convívio social. Talvez ainda não tenhamos uma

avaliação do impacto que estes meses de socialização mais restrita tenham na vida das crianças pequenas. Mas é importante destacar que as interações sociais promovidas na escola são propulsoras da expressão de sentimentos. Assim, as crianças modificaram suas rotinas, e seu desenvolvimento agora é acompanhado pelas famílias. É preciso apoiá-las para que observem atentamente as crianças e atentem para as suas necessidades individuais, seus sentimentos, seus medos, seus temores, suas saudades, suas dificuldades e suas inseguranças.

Uma forma de as escolas apoiarem as famílias é partir de histórias que falam sobre o vírus, como é o caso da “Carta às meninas e aos meninos em tempos de Covid-19”, produzida pelo Fórum Mineiro de Educação Infantil (http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/FMEI_carta_final.pdf). Também há livros que tratam sobre o tema da morte, sobre a amizade, sobre a saudade, sobre o medo. Zambeli, Kaercher e Felipe (2016) analisam diferentes abordagens de livros de literatura sobre a morte. É importante considerar que a arte como linguagem pode nos conduzir a expressar nossos sentimentos; assim, a literatura é uma das fontes por meio das quais professores podem apoiar as famílias, enviando áudios, vídeos e livros escaneados, disponibilizando um “drive-thru de livros” na escola, criando livros de histórias da família, entre outras ideias.

Desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão

Durante a pandemia, o convívio intenso entre pessoas da mesma família pode ser um momento propício de revisitar álbuns de fotografias, de resgatar memórias, histórias até então

guardadas, ligar para uma tia para lembrar fatos e contos – ou seja, como dizia Tonucci (2019), aproveitar a união de gerações, do passado e do presente, vasculhar o baú da história. A curiosidade das crianças pode ir além. Por isso, elas podem buscar histórias da cidade, da comunidade, do bairro, da vizinhança; ligar para algum líder da comunidade; aprender músicas, brincadeiras, jogos; brincar e imaginar como era o passado; buscar elementos da cultura, da sua história, da sua identidade, como uma possibilidade de se conhecer. Quando as crianças têm acesso à internet, outras possibilidades de pesquisa podem ocorrer em museus, bibliotecas e canais nas redes sociais que produzem material de qualidade para as crianças. Neste sentido, é preciso que as escolas ofereçam suporte às famílias, pesquisando estes materiais, e apresentem outros repertórios às crianças, para além dos que são “vendidos pela mídia”. Um bom exemplo é o canal do Festival Internacional de Cinema Infantil (<https://www.youtube.com/user/festivalinfantil>), além do Programa de Alfabetização Audiovisual (<http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/>). Para que as crianças possam imaginar, criar, inventar e se expressar, elas precisam de repertórios; e esta é uma tarefa formativa da escola.

Por fim, entendendo que o direito ao brincar é parte constitutiva dos direitos das crianças, sendo um elemento fundamental para sua felicidade, finalizamos o texto lembrando a frase de Ruth Rocha no livro *Os direitos das Crianças*. Segundo a autora, “*Embora eu não seja rei, decreto neste país, que toda, toda a criança tem direito a ser feliz*”. (Rocha, 2002). Convidamos você a continuar este diálogo e parceria através do nosso Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda (<https://www.ufrgs.br/einaroda/>). Continue nesta roda em defesa do direito das crianças ao brincar.

Referências

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Crianças. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 15 set. 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/505869/declaracao.pdf> Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 21/10/2020.

_____. BRASIL. **Lei Nº 13.257**, de 8 de março de 2016. [Marco Legal da Primeira Infância]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 19 nov. 2020.

_____. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 nov. 2020.

_____. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das crianças**. 6 ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

Fórum Mineiro de Educação Infantil, **“Carta às meninas e aos meninos em Tempos de Covid-19”**. (http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2020/04/FMEI_carta_final.pdf).

FLORES, Maria Luiza R.; BRUSIUS, Ariete; SANTOS, Claudéria dos. Expansão da pré-escola em instituições com oferta de ensino fundamental: reafirmando o direito das crianças à qualidade. **Revista Zero-a-seis** (UFSC) v. 20, nº 38, p. 339-359 (2018).

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Desafios e conquistas da Educação Infantil**: reflexões no contexto da Pandemia. Disponível em: <https://www.facebook.com/875154162591890/videos/1750838381733933>>. Acesso em: 15 set 2020.

Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p339/37548> Acesso em: 19 nov. 2020.

ROCHA, Ruth. **Os direitos das Crianças segundo Ruth Rocha**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina, 2020. Disponível em: <https://www.almedina.net/a-cruel-pedagogia-do-v-rus-1586961170.html> Acesso em: 19 nov. 2020.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia; revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria. 2 Ed. Campinas, SP. Ciranda das Letras, 2019.

UFRGS. Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda. (<https://www.ufrgs.br/einaroda/>).

ZAMBELI, Sonia, KAERCHER, Gládis, FELIPE, Jane. **O que a literatura infantil nos revela sobre a morte**. FELIPE, Jane, ALBUQUERQUE, Simone Santos de; CORSO, Luciana Velinho (org.) Para Pensar a Educação Infantil: Políticas, Narrativas e Cotidiano. Porto Alegre: Evangraf. UFRGS, 2016.

Currículos

Organizadora da obra

Samantha Dias de Lima - Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha. Pós-Doutora em Educação (Unisinos), Doutora em Educação (Ufrgs), Mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia (Unisinos). Líder do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/CNPq/IFRS) e integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (Gipedi/CNPq/Unisinos). Possui trabalhos publicados na área da Formação inicial em Pedagogia, Infâncias e Educação Infantil.

Autores e autoras da obra

Alberto Nídio Silva - Doutor em Estudos da Criança, especialidade de Sociologia da Infância, pela Universidade do Minho, onde, antes, se tornou no primeiro português a obter o grau de mestre em Sociologia da Infância. Foi, por mais de trinta e dois anos, docente da educação básica inicial, particularmente envolvido na gestão e administração educacionais, área do conhecimento em que é licenciado, com especializações em associativismo educacional e administração educacional. É, no presente, membro do CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança (Unidade 317 da FCT), do Instituto de Educação da Universidade do Minho, estando os seus estudos focalizados nas culturas da infância, com particular incidência na cultura lúdica e no folclore infantil enquanto sua incontornável e primordial expressão.

Bianca de Oliveira Cardoso - Mestranda em Educação (Unisc-Prosuc/Capes). Pedagoga e especialista em Gestão na Escola (Unisinos). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Escuta Poética (Faced/Ufrgs). Professora de Educação Infantil e Assessora Pedagógica (SMED - São Leopoldo/RS).

Circe Mara Marques - Pós-doutora pelo Instituto de Educação (Universidade do MINHO). Pós-doutora em Educação e Doutora em Educação (UFRGS), Mestre em Teologia pela Escola Superior de Teologia e Especialista em Ensino Religioso (EST), Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais e Especialista em Psicopedagogia Clínica (Unilasalle). Experiência como professora e coordenadora de educação infantil na rede pública e privada e como professora no curso de Pedagogia. Atualmente é professora no PPGE da Unochapecó/SC e no PPGE da UNIARP/SC. Membro do Grupo de estudos em Educação Infantil e da Linha de Pesquisa do PPGEDU/UFRGS - Estudos sobre infâncias.

Cláudia Inês Horn - Pedagoga (Univates). Doutora em Educação (Unisinos). Professora do Curso de Pedagogia e Coordenadora dos Cursos de Licenciaturas - modalidade a distância (Universidade do Vale do Taquari).

Crisliane Boito - Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora na Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG). É Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais (GRÃO/UFCG), do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas (CLIQUE/UFRGS), e do Grupo de Estudos em Estudos de Educação Infantil (GEIN/UFRGS). É membro do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI).

Dulcimarta Lemos Lino - Doutora e Mestre em Educação. Licenciada em Educação Artística: Habilitação em Música. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Escuta Poética (Faced/UFRGS) e do Programa de Extensão PIÁ: concertos e oficinas musicais (Faced/UFRGS). Pesquisadora CNPq. Professora no Curso de Licenciatura em Pedagogia UFRGS. Pianista e diretora musical.

Gisele Schwede - Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP), mestre em Psicologia (UFSC), especialista em Educação Inclusiva, licenciada e bacharela em Psicologia e licenciada em Pedagogia. Professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha, é pesquisadora na área de Educação e de Psicologia Educacional desde a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Integrante do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/CNPq/IFRS).

Iêda Ferreira de Souza - Acadêmica do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IFRS - Campus Farroupilha, onde exerce a atividade de bolsista de Iniciação científica no Projeto Brinquedoteca espaço de ensinar e aprender. Graduada em Comunicação Social – Jornalismo (Faculdades Integradas Ipiranga). Integrante do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/CNPq/IFRS).

Graciele Marjana Kraemer - Professora do Departamento de Estudos Especializados (DEE), da Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS). Graduada em Educação Especial: Deficientes da Audiocomunicação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2007). Mestre em Educação (2011) e Doutora em Educação (2017), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou estudos de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Unisinos (2017-2019). Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) Unisinos e é pesquisadora membro da International Research Network on Inclusion, Learning and Technology

in Education (RIIATE) e membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos-GIPES (CNPq/UFRGS). Trabalha com os seguintes temas: Inclusão Escolar; Políticas Educacionais Inclusivas; Políticas e Práticas na Educação de Surdos.

Leni Vieira Dornelles - Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e doutora em educação (Ufrgs). Pós-doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho em Portugal.

Luciane Torezan Viegas - Doutora e Mestre em Educação (UFRGS). Professora dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Formação de Professores para Graduados não Licenciados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica (GEPETP/IFRS/CNPq).

Lucilene Bender de Sousa - Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com estágio de doutoramento no Learning, Research and Development Center- LRDC, University of Pittsburgh. Mestre em Letras (área de concentração em Leitura e Cognição) e graduada em Letras (Português/Inglês) (Unisc). Atua como docente em disciplinas de língua materna e estrangeira no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Farroupilha. Integrante do grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Tecnologia (IFRS), do Grupo de Estudos em Neurolinguística e Psicolinguística (PUCRS) e do grupo de pesquisa em Linguagem e Cognição (Unisc).

Marília Forgearini Nunes - Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UNISC), Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) e Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, na área de Didática dos Anos Iniciais, leitura e escrita. É coordenadora geral do Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?”.

Maria Luiza Flores - Professora Associada da Área de Política e Gestão da Educação na Faculdade de Educação da UFRGS, onde cursou Mestrado e Doutorado em Educação. Pesquisadora e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil (GEPPPEI/UFRGS), coordena o Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda (Faced/UFRGS). Realizou estudos de Pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da PUC/SP, no Programa de Pós-graduação em Educação da

USP e na Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. É ativista do direito à Educação na Campanha Nacional pelo Direito à Educação, no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e no Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI).

Melina Chassot Benincasa Meirelles - Doutora e Mestre em Educação pela UFRGS. Professora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha. Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/UFRGS) e do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (Gpedeb/IFRS/CNPq).

Minéia Frezza - Professora da área de Letras (Português e Inglês) no IFRS - Câmpus Farroupilha, Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Licenciada em Letras (Português-Inglês), sendo que todas as suas titulações foram obtidas na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Como integrante do grupo de pesquisa A Fala-em-interação em Contextos Institucionais e Não-Institucionais (Unisinos), coordenado pela Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann, desenvolveu pesquisas interacionais no âmbito da saúde da mulher. Atualmente, também integra o grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Tecnologia (IFRS), por meio do qual desenvolve pesquisas sobre o ensino de português como língua de acolhimento.

Morgana Domênica Hattge - Pedagoga (UNISINOS). Doutora em Educação (UNISINOS). Professora do Curso de Pedagogia (Universidade do Vale do Taquari). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Univates). Pesquisadora do grupo Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq).

Raona Denise Pohren - Graduada em Pedagogia/ULBRA, especialista em Tecnologias da Educação/PUC; Gestão Escolar/UNISINOS; Lúdico e Psicomotricidade na Educação Infantil, Gestão Pública, Educação Ambiental/São Luís; Psicopedagogia/Barão do Mauá; AEE/UNESP; Formação em EAD/UNIP e especializanda em Educação Infantil- Abordagem Reggio Emilia/UNINA. Mestre em Educação UERGS. Professora e atualmente Gestora Escolar.

Rayffi Gumercindo Pereira de Souza - Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente está como professor substituto na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI/UFCG). Desenvolve estudos e pesquisas sobre: Educação Infantil, Educação do Campo, crianças, infâncias, culturas infantis, relações de gênero na Educação Infantil. É vinculado ao Grupo de estudos e pesquisas Infâncias, Educação Infantil e contextos plurais (GRÃO/CNPq). É membro do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI).

Renata Sperrhake - Mestre e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), e pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, na área de Didática dos Anos Iniciais, leitura e escrita. É coordenadora adjunta do Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?”.

Rochele da Silva Santaiana - Licenciada em Pedagogia - Séries Iniciais (UNISINOS) e especialista em Educação Infantil pela mesma instituição. Mestre e Doutora em Educação (UFRGS). Atualmente Pró-Reitora em Ensino da UERGS, na qual tem atuado como professora adjunta da graduação em Pedagogia, nos cursos de Especialização Lato Sensu, e, também no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação (UERGS).

Simone Albuquerque - Professora Associada da Faculdade de Educação da (Ufrgs), atuando no Departamento de Estudos Especializados na área de Educação Infantil. Possui graduação em Pedagogia Anos Iniciais (FURG), Mestrado em Educação (UFPEL) e Doutorado em Educação (UFRGS). Pesquisadora e vice-líder do Grupo de estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN/UFRG). Militante do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil- MIEIB e do Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI). Coordena o Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda. No ano 2020, realizou estudos de Pós-Doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação (UFPR).

Simone Patrícia da Silva - Pedagoga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora e Coordenadora Pedagógica na Unidade Acadêmica de Educação Infantil na Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG). Desenvolve estudos e pesquisas sobre: processos de exclusão no espaço escolar, dificuldades de aprendizagem, Psicologia Social Discursiva, violência na escola, relações de poder, identidade e retórica. É vinculada ao Grupo de Pesquisa Cultura e Processos Psicossociais - UFCG. Integra o Comitê Diretivo do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil (FAPEI).

Suzana Feldens Schwertner - Psicóloga (UFRGS). Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Curso de Psicologia (Universidade do Vale do Taquari). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Univates). Coordenadora do grupo de Pesquisa Juventudes, Imagem e Educação (JImE/CNPq). Pesquisadora do grupo Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq).

Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca é um conjunto de investimentos oriundos do projeto indissociável, denominado Brinquedoteca do curso de licenciatura em Pedagogia: espaço de ensinar e aprender, coordenado por mim, mas que conta com a participação das demais colegas da área da Pedagogia do nosso campus. O livro é resultante do projeto citado, o qual foi desenvolvido por meio do edital interno nº 15/2020 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Farroupilha. A obra, de natureza coletiva, não é apenas uma coletânea de textos, mas um tributo ao brincar, às brincadeiras e, principalmente, à importância de formarmos professores que gostem de brincar, e que o vejam para além dos aspectos da didatização e/ou instrumentalização – que muitas vezes se vale dele apenas para o ensino-aprendizagem através das brincadeiras dirigidas/monitoradas nas escolas, e que escapam à potência do ato em si, do brincar livre, do brincar espontâneo, do brincar por prazer. O livro reúne quatorze textos, seguintes ao prefácio, de pesquisadores renomados em forma de quatorze grandes notas que enriquecem a constituição da ‘nossa’ brinquedoteca, pois nos oferecem subsídios para pensar/repensar a temática.



**INSTITUTO
FEDERAL**

Rio Grande
do Sul

Campus
Farroupilha

Gpedeb.

GRUPO
DE PESQUISA
EM DOCÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA



zmulti
editora