

BRINCAR NA INFÂNCIA E NA VIDA ADULTA: ELEMENTOS PARA PENSAR UMA DOCÊNCIA BRINCANTE

PLAYING IN CHILDHOOD AND IN THE ADULT LIFE: ELEMENTS FOR REFLECTION ON A PLAYFUL TEACHING

Maria Walburga dos Santos 1
Alessandra De Campos e Silva Rosa 2

Resumo: Pensar como brincam as crianças nos impulsiona a refletir se pessoas adultas que com elas convivem, seja em âmbito familiar, social ou pedagógico, também brincam. Ao pesquisar a respeito de experiências com o brincar de professoras(es) formadoras(es) brincantes, este artigo apresenta e discute os conhecimentos e práticas delas/es na formação de docentes da educação infantil. Buscamos compreender os percursos que as/os constituíram e como as brincadeiras estão articuladas com suas práticas educativas, na relação com as crianças. A pesquisa qualitativa, oriunda de dissertação de mestrado, apoiou-se metodologicamente nas narrativas, tendo como método as entrevistas episódicas e relatos compartilhados pelas(os) docentes formadoras(es). Mediante o contato, diálogo e compreensão dos relatos, podemos inferir que as/os docentes brincantes têm trajetórias, conhecimentos e práticas que se conectam e permitem estabelecer relações com suas experiências singulares e a valorização do brincar e das brincadeiras como eixo do trabalho formativo que desenvolvem na interface com a educação da infância.

Palavras-chave: Brincar. Infância. Educação Infantil. Docentes Brincantes.

Abstract: Thinking about how children play leads us to wonder if the adults that live with them, whether in a family, social or pedagogical environment, also play. As we researched about the experiences that playful teachers had, this article presents and discusses the knowledge and practices from these teachers in child education. We tried to understand the ways that constituted them and how the playing is articulated with their educational practices in relation to the children. The qualitative research, stemming from a master's dissertation, was methodologically based on narratives, which had episodic interviews as method and stories shared by the teachers. By means of the contact, the dialogue, and the comprehension of the stories, we can infer that the playful teachers have their past, their knowledge and their practices that are connected and allow us to establish relations with their particular experiences and the valorization of the playing and of the playfulness as axes of the teaching job that they carry out in an interface with the child education.

Keywords: Teacher Training. Playing. Early Childhood Education. Childhood.

Docente associada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). 1
Doutora e Mestre Educação do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado pelo Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation" (EXPERICE), de l'Université Sorbonne Paris Nord (Paris XIII), França.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2954227254025696>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9304-5800>.
E-mail: walburga@ufscar.br

Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (campus 2
Sorocaba). Docente da secretaria municipal de Sorocaba.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2062809599836052>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3574-8364>.
E-mail: alessandra.campos2014@bol.com.br

Introdução

Brincar nem sempre foi considerado um direito da criança: por muito tempo ficou relegado a uma ação própria e inconsequente da infância, sem importância e interesse para os adultos. Foi visto muitas vezes de forma pejorativa, associado a uma fase da vida na qual se poderia agir sem maiores consequências ou responsabilidades. Atualmente é objeto de pesquisas não só no campo da educação, mas também de outras áreas, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, filosofia, dentre outras.

O ato de brincar é manifestado nas interações das crianças; Kishimoto (2010, 2014), Sarmiento (2005), Friedmann (2012) apontam que, portanto, não é inato, mas sim construído nas relações com seus pares e com os adultos que fazem parte do círculo de convivência delas. Assim, o brincar é uma manifestação social e cultural, mas também envolve processos cognitivos importantes para compreender, significar e transformar os conhecimentos e a vida. Ao brincar, a criança não só reproduz o real, bem como se apropria dele para dar novo sentido.

As interações entre adultos e crianças, e entre estas e seus pares, configuram uma ampla rede na qual as relações estão em constante processo de construção de saberes que se configuram em uma produção cultural própria da infância. Na creche, por exemplo, tais interações são ricas e intensas e ocorrem com crianças bem pequenininhas, bebês e pessoas adultas.

As creches e pré-escolas – como instituições de educação infantil em espaços não domésticos – constituem-se, dentre outras especificidades, em lugares onde o brincar se manifesta, onde se abriga o imaginário, que cria, inventa, experimenta e afirma as crianças num tempo e espaço, em relações inteiras e intensas com seus pares e com os adultos. As instituições de educação infantil, especialmente a creche, são, ou deveria ser, o espaço por excelência e excepcional para o brincar.

Brincadeiras marcam a história de vida de todo ser humano, ficam registradas em suas memórias e, quando se permite que sejam ativadas, podem intensificar a relação do adulto com a criança. Nesse movimento, há trocas que possibilitam a formação de um repertório lúdico diversificado e significativo, sustentando a ideia de brincar como ato social, cultural e histórico, que comporta as experiências humanas e as transformações aliadas a tempos e espaços distintos.

O lúdico proporciona vivências singulares e cria movimentos diversos e complexos que evidenciam como a criança se apropria de experiências para construir saberes e autonomia. A professora Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi apresenta a seguinte reflexão a esse propósito:

[...] estudar o lúdico na educação implica repensar os valores a respeito do ser humano, os quais orientam as ações pedagógicas que os professores executam. [...]. O lúdico propõe conceber o sujeito como ser complexo e digno de uma formação que integre os níveis físico, psicológico, social, cultural, etc (LOMBARDI, 2005, p. 13).

Pessoas adultas podem (e devem se permitir) brincar com as crianças, compartilhando experiências e conhecimentos que circulam nas mais variadas brincadeiras, sejam elas do acervo considerado como tradicional, popular ou novas invenções e possibilidades, que englobam o próprio corpo ou uma gama de objetos e artefatos que se relacionam ao ato de brincar, incluindo elementos da natureza. Entendemos que a prática pedagógica das/dos professoras(es), especialmente daquelas(es) que atuam com as crianças, deve promover diversidade de brincadeiras de modo que a/o adulta(o) seja parceira(o) nestas experiências e descobertas.

No entanto, o que se observa é que, muitas vezes, o brincar na educação infantil enfrenta diversos desafios para que seja realizado. As rotinas pautadas num excesso de atividades outras, com muito tempo de espera, muitas vezes fragmentam os tempos e espaços do brincar e se sobrepõem às experiências com as brincadeiras e manifestações das expressões infantis. São perceptíveis práticas pedagógicas que privilegiam a execução de atividades marcadas pelo adultocentrismo, isto é, por ações centradas nas decisões e preocupações das pessoas adultas, que organizam as ações para que as crianças as executem sem favorecer o protagonismo in-

fantil. São práticas muitas vezes ainda arraigadas num conceito de preparação da criança para um devir adulto e para o mundo da produção capitalista, como bem destaca Faria *et al.* (2018):

O adultocentrismo (in)visibiliza as experiências das crianças pequenininhas e pequenas, marcando-as com interpretações recortadas de sujeito, produção cultural, linguagem e infância. Outra marca desse processo, destacada por Macedo (2016), é a subordinação que vem atrelada aos rituais da instituição escolar à disciplina e ao controle. Guattari (1987, p. 53) alerta que estas estão sendo antecipadas e que a creche já seria a iniciação aos ditames da ordem capitalista, com o objetivo de “extirpar da criança, o mais cedo possível, sua capacidade específica de expressão e em adaptá-la, aos valores, significações e comportamentos dominantes”(FARIA *et al.* 2018, p. 87).

Mediante o exposto, a investigação que apresentamos propôs-se a refletir a respeito da ação da/do educadora(or) da infância como um ser um brincante. Em outras palavras, responder à pergunta: é mesmo esperado que educadores/as tenham, como parte de suas atribuições e ou características profissionais, a disposição à brincadeira ou que seja um brincante?

Para responder a este e outros questionamentos, buscamos conhecer as experiências de professoras(es) que se dedicam à formação de outros profissionais da educação e de áreas afins, tendo o brincar e suas manifestações como principal eixo do seu trabalho. São conhecidas(dos) não só por suas valiosas contribuições para que o brincar das crianças e adultos seja valorizado como forma de expressão e comunicação, mas também por compreendê-lo como direito, especialmente da criança, que brincando conhece a si mesma e o mundo. Assim, conhecer suas trajetórias e como se constituíram professoras(es) formadoras(es) brincantes nos ajuda a perceber a importância do brincar nas instituições de educação infantil e a entender por que o promover nestes espaços é garantir que o protagonismo infantil tenha seu lugar. Assim, apresentaremos e discutiremos as experiências das/dos docentes brincantes que atuam na formação docente da educação infantil, buscando compreender os percursos que as/os constituíram docentes brincantes e como o brincar está articulado às suas práticas educativas. Além disso, no diálogo com a proposta do presente dossiê, buscamos evidenciar, nesse processo, o brincar na infância que pode singularizar e circunscrever a constituição brincante na pessoa adulta.

Travessia teórico-metodológica: infâncias, experiências e brincar

Cada ser humano tem algo a compartilhar dos seus saberes e, à medida que há intercâmbio de ideias e construções, passamos a constituir um cabedal de informações e conhecimentos a ser valorizado. Assim também a miríade de brincadeiras de todos os cantos e culturas estabelecem legados de vivências brincantes do *homo ludens*, na expressão cunhada por Johan Huizinga (2012) para identificar o jogo na vida humana como elemento da cultura. E isso ocorre em diversos lugares e tempos – uma indicação de que brincadeiras precisam ser apreciadas, conhecidas e experimentadas para que continuem a compor esse léxico de expressão da humanidade.

Não é nosso objetivo discorrer a respeito do acervo de jogos e brincadeiras que sustentam a ludicidade como expressão humana. Há uma gama de trabalhos que se debruçaram sobre essa questão, como Friedmann (2012), Kishimoto (2014), Santos (2010), Amado (2007). Contudo, neste estudo, buscamos compreender e evidenciar como as experiências das brincadeiras influenciaram a construção pessoal e profissional de professoras(es) brincantes, sendo tão potentes em suas vidas e tão marcantes para seu *projecto* (LOPES, 2016, p. 11) de existir no mundo.

Ao entender que as pessoas percebem e vivem o mundo conforme suas escolhas, motivações, relevâncias, vontades, projetos, assume-se que a realidade é diversa e que, por isso, mesmo não pode ser interpretada de maneira generalizada como a ciência moderna tem ad-

vogado. Entramos na seara das subjetividades e suas possibilidades. Brincar é um campo em que tais subjetividades transitam e se constituem.

Entendemos que o olhar para o brincar, o próprio e o do outro, passa pela experiência vivida, e esta assume diversas significações de acordo com as marcas e registros de memórias que cada um traz da própria infância. Para realizar esta pesquisa, acreditamos na necessidade de outros olhares sobre o brincar e sobre as/os docentes brincantes que a ciência positiva factível não nos ajuda responder. Nesse sentido, buscamos na fenomenologia, especialmente em Merleau-Ponty (1999) e Larrosa (2014; 2002), as lentes para olhar e compreender o brincar na perspectiva do encontro e das relações. Como teoriza Machado (2013, p. 256): “o brincar é ação privilegiada para conhecermos de perto as crianças, os adultos e as relações adulto-criança de uma cultura”. Desse modo, trata-se de uma pesquisa narrativa que traduz o desejo de evidenciar o brincar infantil e adulto como lugar de encontro, de compartilhamento de aprendizagens diversas, de sensibilidade e de interação. Entendemos que tais manifestações pertencem ao modo de existir dos seres humanos, que são essencialmente seres de relações em contextos socioculturais, econômicos e religiosos.

Compreendendo a experiência na perspectiva da manifestação humana de estar no mundo em relação consigo e com os outros, buscamos apoio na fenomenologia para tecer aproximações entre a experiência brincante das/dos professoras(es) formadoras(es) brincantes. Portanto, estamos definindo de qual experiência estamos falando, dentre as inúmeras que os sujeitos podem vivenciar. Trata-se das experiências brincantes das/dos professoras(es) em formação inicial e continuada. Assim, por se tratar de um contexto singular de investigação e de composição de conhecimentos e práticas, acreditamos que o emprego da narrativa foi o que melhor respondeu aos objetivos propostos. Compartilhando do mesmo entendimento sobre o que é a pesquisa narrativa, Mello, Murphy e Clandinin (2016) propõem:

Não obstante a característica definidora mais importante da investigação narrativa seja aquela que a define como sendo o estudo da experiência, como ela é vivida e contada, trata-se algo mais do que isso, pois a pesquisa narrativa é mais do que contar histórias, mais do que viver histórias. (MELLO, MURPHY e CLANDININ, 2016, p. 567).

Os contextos educacionais são uma fonte rica de situações e acontecimentos que merecem um olhar investigativo na tentativa de compreender processos diversos que envolvem ensinar, aprender, currículo, profissão, práticas pedagógicas, gestão, formação etc., no cotidiano das instituições.

Nas pesquisas qualitativas, as subjetividades estão presentes e as relações entre sujeitos, nos contextos de espaços e tempos, comunicam e dão sentido as vivências das pessoas, sendo objeto de pesquisas que buscam compreender esses movimentos. O método científico da ciência moderna não acolhia o sentido do mundo e, por isso, justificava-se a necessidade de uma ciência que evidenciasse o saber da experiência humana em contraposição à limitação da ciência positiva, factível, verificável, mas que já não dava conta da complexidade da vida. Recorrendo a AmatuZZi (2006):

Eu diria que a subjetividade não se entrega como objeto de conhecimento se eu me aproximar dela de modo meramente cognitivo. Só posso me aproximar dela participativamente, mobilizando-a também dentro de mim. A pesquisa da subjetividade é diretamente mobilizadora do sujeito e não apenas instrumentalizadora dele. (AMATUZZI, 2006, p. 4).

Procuramos, na pesquisa qualitativa apoiada na fenomenologia, a reflexão e possíveis caminhos para se pensar as experiências das/dos professoras(es) brincantes compartilhando dos seus conhecimentos e práticas numa construção *con-* (com) *-junta* (junto do outro), contrariando a rigidez da ciência positiva e valorizando as subjetividades.

O filósofo alemão Edmund Husserl, considerado o fundador da fenomenologia, defendia que a consciência intencional se volta para o conhecimento do objeto, buscando perceber

a sua essência ou alicerce. Portanto, é a consciência que dá significado ao mundo. Husserl acredita que o vivido, as experiências, também devem ser acessadas pela ciência, contrariando o racionalismo existente nas diversas áreas do conhecimento do contexto de sua época (final do século XIX e início do XX).

Seus pensamentos influenciaram e inspiraram Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), que traz outra perspectiva para a fenomenologia ao reinterpretar o método eidético e transcendental proposto por Husserl com a ideia de uma essência encarnada ou visível, inaugurando a fenomenologia existencial. Assim

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

Merleau-Ponty contribuiu especialmente para pensar o corpo como instrumento de conhecimento do mundo e das coisas. Ele destaca que o corpo é a extensão da consciência, uma vez que as experiências são vividas por um corpo que está no mundo, que sofre as influências do meio, que abriga um sujeito que está constantemente em interação com outros (MERLEAU-PONTY, 1999).

A percepção em Merleau-Ponty pode ser compreendida, como aponta Nóbrega (2008, p. 141), como “atitude corpórea”, rompendo com o pensamento empírico que coloca o corpo numa dimensão linear. Ao contrário, Merleau-Ponty acredita na expressão criativa envolvida com as relações do corpo com os estímulos do meio, das experiências mediadas pela cultura, pelo tempo, pelos sentidos, pelos outros.

Podemos, então, inferir que o corpo é o meio de expressão, de articulação entre o mundo interior e exterior, campo das experiências e existências humana. Para abstrair o conhecimento emanado do saber e da prática vivida por este corpo, é preciso valorizá-lo como potencialidade de afirmação do ser humano, em suas relações das mais diferentes formas. Dessa maneira, as experiências brincantes de adultos e crianças conduzem à abertura ao desconhecido e ao misterioso que só o brincar pode proporcionar de forma inteira e intensa.

Considerando o pensamento de Merleau-Ponty, podemos assumir que o brincar é a expressão mais livre da criança e do adulto que se dispõe às vivências das brincadeiras, que se arrisca ao inesperado, que se joga na descoberta de sensações. Mediado pelas diversas relações com o outro, o brincar promove interações, sentimentos de medo, de raiva, de alegria e de abertura ao novo. Passa pelo corpo que se apropria dessas sensações e significa sua existência numa experiência de liberdade e criatividade. De acordo com Capalbo, que recorre a Merleau-Ponty,

O estudo do corpo próprio mostra, segundo Merleau-Ponty, que ele é o lugar de todas as ambiguidades, que ele é o lugar onde se dá a experiência da facticidade e do sentido emergente, o lugar onde se inscreve a reflexão e a ação, o lugar da precedência ontológica do sentir sobre o sensível, do pré-reflexivo sobre o reflexivo. (CAPALBO, 1990, p. 53).

Acreditamos que a formação inicial e continuada de professoras(es) da educação infantil deve pautar-se em experiências significativas, por meio das quais o docente busca investigar a própria prática e, nesse processo, descortina conceitos e constrói conhecimentos pertinentes à educação infantil. Mas como podemos estabelecer aproximações entre as experiências dos professores/as formadores/as brincantes e a narrativa de suas experiências com o pensamento em Merleau-Ponty? Nóbrega (2008) nos dá a pista

O sentido das nossas escolhas contribui para a subjetividade. Os gostos pessoais, as preferências, as rejeições, os desejos, vão sendo configurados por meio dessa estrutura subjetiva na qual correlacionamos o tempo, o corpo, o mundo, as

coisas e os outros. O campo da subjetividade encontra-se recortado pela historicidade, pelos objetos da cultura, pelas relações sociais, tensões, contradições, paradoxos, afetos. Dessa maneira, a leitura de um livro, a apreciação de uma obra de arte, o discurso de um determinado político, filósofo ou cientista, a paixão por alguém, todas essas experiências mobilizam sentidos que foram construídos nesse campo subjetivo e apresentam-se como maneiras de subjetivação específicas da cultura contemporânea e da educação como um processo de aprendizagem dessa mesma Cultura (NÓBREGA, 2008, p. 147).

Ao relacionarmos corpo, tempo, paixão, cultura, mundo etc., ao universo do brincar, não temos como ignorar os sentimentos mobilizados e que afloram mediante as “experivivências” (LOPES, 2016) brincantes. Estas, por sua vez, só podem ser compreendidas a partir da leitura do outro e só podemos acessar o outro por meio das suas narrativas, dos seus relatos, na tentativa de tangenciar ao máximo o significado que é atribuído ao brincar nesse contexto específico. Portanto, não podíamos deixar de trazer a importante contribuição de Merleau-Ponty para ajudar a pensar nesses corpos adultos, que abrigam o imaginário, a alegria, a disposição à aventura, à inteira relação com o outro, e que, de maneira singular, se projetam e se manifestam por meio de formações iniciais e continuada de professoras(es), na qual o brincar é o conteúdo e a forma.

Buscamos, assim, pesquisar o brincar a partir do olhar de quem brinca e está aberto a compartilhar suas experiências. A narrativa, por sua característica investigativa, nega a ciência baseada em fatos e mensurações rígidas, incontestáveis, previsíveis e dialoga com a ciência que valoriza a fala dos sujeitos, que contextualiza suas condições de existência, que recusa a neutralidade e que reconhece a interação entre pesquisador e pesquisado.

Com esse entendimento, nesta pesquisa, a experiência é valorizada; desse modo, apresentamos as colocações, inspiradas em Merleau-Ponty e também em Larrosa (2002, 2011), em cuja obra nos apoiamos, para compreender a importância das experiências brincantes das/dos professoras(es) formadoras(es).

A principal premissa de Larrosa está relacionada a frase “A experiência é ‘isso que me passa’” (2011, p. 5). Em torno desse pressuposto, constrói o conceito do que é a experiência. Tal definição, seguindo seu pensamento, será tomada como referência reflexiva para pensarmos as experiências das/dos professoras(es) formadoras(es) brincantes. Larrosa buscou a etimologia da palavra experiência em várias línguas (alemão, inglês, grego, italiano, francês); mas, para nós, importa conhecê-la e concebê-la em português, em que experiência pode ser definida como “o que nos acontece” (2002, p. 21). Desse modo, Larrosa nos coloca

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. (LARROSA, 2011, p. 24).

Como foi enunciado, a experiência é o que nos acontece, é única, tem movimento de ida e volta, revela nossas subjetividades, não pertence somente a nós, pois envolve o encontro com o outro. Pensar a experiência sob tais perspectivas nos impulsiona a buscar nas/nos professoras(es) formadoras(es) brincantes o lugar dessa confluência, dessa empatia que sente ao mesmo tempo que é sentida, que reflete ao mesmo tempo que é refletida. O brincar, pelas características que lhe são próprias, usa a linguagem da ludicidade para se mostrar, para chamar à experiência da alegria, da leveza, da criatividade, da imaginação, todos que se coloquem disponíveis e abertos a estas “experivivências”.

Mas como acessar a experiência que não é minha? Que não produziu marcas no meu ser? Larrosa nos dá pistas para pensar sobre estes questionamentos. E aponta que experiência é também paixão. Exemplifica os vários sentidos que a paixão pode ser vivida pelos sujeitos, porém nos chama a atenção a seguinte teorização:

O sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado (LARROSA, 2002, p. 26).

Compreendendo e compartilhando da premissa de que as experiências acontecem entre o saber e a vida humana, acreditamos que é nessa interação apaixonada das pesquisadoras pelas experiências constitutivas do ser brincante das/dos pesquisadas(os) que reside e se justifica a tentativa de apreender os significados dessa ludicidade na formação de docentes lúdicos. Mas, ainda assim, como acessar tais experiências? Novamente Larrosa nos mostra o caminho ao dar significativa relevância à palavra, pois, por meio dela, damos sentido ao que nos passa, comunicamos sentimentos, nomeamos coisas, nos exteriorizamos.

As experiências possuem outras características as quais devem ser consideradas ao fazer a leitura das das/dos professoras(es) formadoras(es) brincantes: a da singularidade, a da irrepetibilidade e a da pluralidade.

É importante também destacar a preocupação de Larrosa em distinguir experimento e experiência. A distinção é nítida: experimento está ligado a uma ciência, factível, quantificável, generalista, com intenção de provar algo, de tornar o conhecimento, o saber mensurável. A experiência, ao contrário entende o saber de forma singular e plural; não enfatiza proposições factíveis, mas atua no terreno do incerto e não tem a obrigatoriedade de torná-lo certo. Assim, recorrendo a Larrosa:

Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

Porque este estudo busca a identificação e compreensão dos conhecimentos e práticas de docentes brincantes e de suas experiências vividas enquanto formadoras(es) de professoras(es), foi adaptada a ele a técnica da entrevista episódica.

Utilizamos, para a construção e realização dos relatos, as contribuições de Schütze (2010) com a entrevista narrativa aberta e Flick (2002) com a entrevista episódica.

As narrativas/relatos das/dos professoras(es) formadoras(es) brincantes¹ foram acolhidas seguindo o roteiro adaptado da entrevista que orienta adicionar perguntas complementares, se necessário, para conhecer mais detalhes e deixar espaço para uma fala interativa informal. Tal procedimento foi realizado de modo a deixar a/o entrevistado à vontade para falar das suas experiências, tendo o cuidado de não fugir do tema, de forma a acolher momentos importantes da vida da/do entrevistada(o). Foi realizada transcrição literal e detalhada, sendo enviadas às/aos entrevistadas(os) para a apreciação e só então partimos para a análise interpretativa do material, tecendo conexões de relatos de experiências brincantes as quais buscamos relacionar ao objetivo do trabalho, o qual procura investigar os processos pessoais e profissionais que constituíram e tornaram estes sujeitos o que são: professoras(es) formadoras(es) brincantes.

¹ Informamos que a pesquisa aconteceu antes da pandemia covid-19, depoentes firmaram termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o comitê de ética, via plataforma Brasil, aprovou a realização da mesma sob o título Professores brincantes: sentidos do brincar na formação inicial e continuada de professores de educação infantil” e número CAAE: 21246718.1.0000.5504.

As/os professoras(es) formadoras(es) brincantes que gentilmente aceitaram participar da pesquisa e compartilhar seus relatos e experiências vêm de diversas áreas, como a educação física, a música, a pedagogia, as artes, a psicologia etc. Têm formação diversificada, porém atuam profissionalmente em um lugar comum que é a formação de outras(os) professoras(es) e também de adultos de diferentes campos do conhecimento, tendo como eixo do trabalho o brincar e as brincadeiras. São docentes com larga experiência em formações com pequenos e grandes grupos de educadoras(es), especialmente da educação infantil, alguns muito conhecidos do público da educação e da academia.

O ser brincante – relatos de docentes

A descrição metodológica e do referencial teórico nesse texto são base para observar e compreender os relatos/entrevistas das professoras/es com reconhecimento e autodefinição como brincantes. Percebemos que há em comum nos depoimentos, memória marcante de experiências das brincadeiras em suas infâncias, denotando, de formas diversas, na atualidade, escolhas pessoais e profissionais.

Nesse artigo, mantivemos a opção de cada depoente em publicizar seu nome e trabalho. Para os objetivos dessa pesquisa, tal opção foi fundamental à medida que leitores/leitoras além da pesquisa podem acessar material produzido pelos/as entrevistadas em outros contextos. Para o presente texto, focaremos na questão que disparou cada relato, ou seja: como você se constituiu em um docente brincante? Num primeiro recorte, trazemos as impressões do professor José Geraldo²:

Então, eu fui uma criança que brincou muito, eu tenho 56 anos e na minha geração a gente brincava muito na rua, que era um local seguro, um local comum, entre as crianças e usufruto desse espaço e aí as brincadeiras eram inventadas, criadas, reproduzidas, pegando alguns outros modelos, sejam eles da própria escola, sejam da família, naquela reprodução folclórica dos brinquedos e brincadeiras infantis tradicionais. Então a gente brincava muito na rua, então grande parte dessa minha característica pessoal e profissional já vem desses tempos de criança. Na minha formação vocacional para área da educação física, da pedagogia e também da formação e especialização na área de recreação e lazer (JOSÉ GERALDO, ENTREVISTA EM 22/01/19, em CAMPOS, 2019).

A rua é o grande palco das brincadeiras infantis relatadas pelo docente, com o destaque de que, nos anos de 1960/1970, tal qual relata José Geraldo, se configurava um lugar seguro. Outra ênfase está nas brincadeiras inventadas, criadas ou reproduzidas a partir dos espaços de convivência quando criança. A casa (família), a escola e seus recursos (festas e folclore, por exemplo), colaboram com o processo de aquisição de brincante, mas também com a sua transformação, num movimento intenso de criação e recriação de cultura, das quais as crianças são protagonistas.

Uma das preocupações da primeira metade do século XX com as crianças aponta para amplos espaços, arborizados, fora dos apartamentos, prédios, cortiços e toda sorte de construções e, até mesmo, as ruas, lugar para grupos infantis e sua cultura, como descreve e analisa Florestan Fernandes, em produção de 1946, com “As Trocinhas do Bom Retiro”

As “trocinhas” estão condicionadas ao desejo de brincar – à recreação, como os demais tipos de grupos infantis. [...] Inicialmente, as crianças podem se reunir só para brincar. Depois, pouco a pouco, os contatos vão criando um ambiente de compreensão comum e amizade recíproca, manifestando-se a consciência grupal pela intolerância com estranhos no

2 José Geraldo Goldoni Vestena, formado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física, com especialização técnica em Lazer e Recreação e diversos cursos de formação complementar na área da Educação Infantil e Escolar.

grupo. (FERNANDES, 2004, p. 235 e 236).

Ao considerar que o professor José Geraldo relata episódios distintos da década de 1940 e mais próximos dos anos 1970, indica-nos que a premissa de Florestan Fernandes a respeito da relação entre brincar, rua e grupos infantis permanecia nesse processo de encontro. E no brincar ocorria a própria transformação de tal processo, dependendo do brincante e de seu grupo, da cultura e da história da brincadeira, caracterizando a “cultura infantil”, como denominada por Florestan Fernandes.

Patrícia Dias Prado³ é professora universitária, especialista em infância, corpo e defensora das culturas infantis. Em seu relato para a composição dessa pesquisa, ela narra:

Minha trajetória acadêmica me coloca nesse lugar especialmente por interessar pela primeira infância, e aí se interessando pela primeira infância, a brincadeira passa a ser o lugar de observação, de possibilidades, de problematização de conhecimentos: de quem são as crianças? O que elas pensam? Para que a gente pense também sobre nossa própria ação, sobre a sociedade... E aí fui me envolvendo mais com os estudos da brincadeira e brinquedo ainda no campo também da psicologia, da psicanálise com Winnicott, da filosofia, com Walter Benjamin (*PATRÍCIA PRADO, ENTREVISTA EM 23/05/19*).

A professora indica outros elementos imprescindíveis quando nos interessamos genuinamente pelas crianças e suas ações. Pontua que a brincadeira é local da observação (para o adulto responsável por crianças ou grupos de crianças). Porém, observar precisa gerar ações! E essas ações estão ligadas a “possibilidades e problematizações de conhecimentos”. Infere que quem se envolve com o universo infantil precisa pensar a respeito das crianças (quem são e seus pensamentos). No âmbito da trajetória na academia, busca referências de seu campo de estudo que amparem a relevância da brincadeira, em Winnicott e Benjamin. Aliás, em Benjamin, temos uma peculiar associação entre brincar e vida cotidiana, pois: “Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final” (BENJAMIN, 1984, p. 75). E brincar traz a possibilidade de reinventar, de fazer de novo, de jogar até o fim, mesmo quando há um padrão, sempre é possível tentar novamente. Essa é uma das lições da brincadeira: marca recorrente no fazer das crianças e característica do fazer docente brincante.

Patrícia Prado avança e exposição e reflete a respeito da Educação Infantil:

Tomei contato na verdade com o campo da pedagogia e da Educação Infantil e da Sociologia, da Antropologia e começaram então a questionar ou de trazer para mim a possibilidade de pensar não só o que era aquilo, que não é somente aquilo ou desenvolvimento psicológico da criança explicaria o que é a infância, mas também um momento de abertura desse campo para pensar, aí por exemplo da infância então, se revelou pra mim novas infâncias e a brincadeira então, também não só como forma de satisfazer desejos, de intenções do cotidiano ou das crianças se prepararem para o futuro ou qualquer outras concepções de brincadeira, que a gente tinha ainda nesse campo da brincadeira, sendo vista como um meio para alcançar as coisas que estão fora dela; apesar do prazer, do divertimento que ela traz. (*PATRÍCIA PRADO, ENTREVISTA EM 23/05/19*)

³ Patrícia Dias Prado é psicóloga, com mestrado e doutorado em Educação e com pós-doutorado em Artes. Atualmente é professora na Faculdade de Educação da USP/SP junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada.

A professora chama a atenção para campos de estudo de conhecimento que contribuem com a construção de concepções de infância (s) e crianças, indo além de sua área de formação, a psicologia, abarcando o que consideramos como estudos da infância. Ao se dedicar a tais estudos, novas possibilidades são compreendidas e consideradas no que diz respeito ao brincar na interface entre crianças e pessoas adultas. Junto à Viviane Anselmo, Patricia Prado defende a dimensão brincalhona ao destacarem que as experiências sensíveis dos corpos em consonância às

criações brincantes mostram-se como caminhos essenciais para que meninas e meninos, bem como suas professoras e seus professores, vivenciem plenamente as possibilidades de suas dimensões brincalhonas, apoiadas na potencialidade de suas criações e na liberdade, como requisitos para que elas aconteçam (PRADO, ANSELMO, 2020, p. 17).

As probabilidades da dimensão brincalhona docente também são relatadas pela professora Cristina Mara da Silva Corrêa⁴, que, em outra ordem de práticas, trata do fazer docência brincante. Ao responder como se constituiu uma professora formadora brincante, declarou, pautada em sua infância:

Adorava subir nas árvores e ficar contando ou inventando histórias com as amigas. As brincadeiras de correr, pular e se equilibrar eram as minhas preferidas. Além das rodas cantadas no final da tarde ou de noitinha, onde os adultos também participavam, as mães vinham sempre ensinar muitas cantigas lindas de roda. Outra experiência muito marcante na infância foi o circo, desde muito pequena frequentei os circos que vez outra se instalavam na cidade. Adorava brincar de ser artista de circo, bailarina, trapezista, cantora e equilibrista. Construí muitos circos nas árvores do quintal de sua casa, com lençóis velhos, pneus e corda. As roupas e maquiagens dos artistas pegava escondido das irmãs mais velhas. A diversão era passar o dia organizando cada detalhe do espetáculo (CRISTINA MARA, ENTREVISTA 02/04/19).

A professora tem grande referência na Arte, e há marcas desse processo em sua escolha profissional, além das muitas experiências com o brincar livre, sem necessariamente ter a presença de um adulto monitorando suas ações. O depoimento de Cristina Mara nos coloca diante de várias expressões de brincar, das quais enfatizamos três: brincar na e com a natureza; brincadeiras com o corpo e o corpo com brinquedo; as brincadeiras e brinquedos que referenciam a cultura e as criações humanas, muitas vezes chamados como brinquedos tradicionais, expressos na fala da professora como brincadeiras de roda e de circo.

A respeito de brincar e natureza, trazemos a concepção de Lea Tiriba para o diálogo com a professora Cristina Mara:

As crianças se lançam à natureza porque, como todos os seres vivos, estar nela lhes assegura permanecerem sendo o que são, sendo o que as constitui. Espinosa chama de 'conatus' o esforço do ser manter-se íntegro, manter-se inteiro, perseverar em sua capacidade de manter-se como o que é. Esta capacidade é possibilitada por sua potência de agir, de atuar no mundo, de deslocar-se em gestos ou em pensamentos (TIRIBA, 2017, p. 75)

4 Professora de Educação básica que atuou na Creche Pré-Escola Central – SAS da USP, assumindo o trabalho de professora de dança com as crianças. É autora de vários títulos e organizadora de obras. Atualmente, desenvolve oficinas e intervenções artísticas em escolas públicas, particulares, ONGs e eventos educativos. Entrevista concedida por CORRÊA. Entrevista III. [03. 2019]. Entrevistadora: Alessandra de Campos e Silva Rosa, 2019. Arquivo de texto.

A reflexão em torno da natureza e da interação com seus elementos na perspectiva da docente, ao lembrar a infância vivida, faz-se presente na prática educativa da docente, que escreve em companhia de Hanna Araújo:

No quintal da Creche, as crianças brincavam de juntar pedras, sementes, pauzinhos e folhas secas, faziam buracos no chão para procurar tesouros ou ossos de dinossauros, brincavam de construir castelos, se equilibravam nos troncos das árvores e, em outros momentos, se divertiam brincando de arremessar pedras, organizando uma pequena competição: Quem consegue jogar mais longe? A configuração deste espaço com árvores fomenta a imaginação das crianças em geral, que estabelecem brincadeiras de acordo com as faixas etárias (CORRÊA; ARAUJO, 2014, p. 86).

Não apenas o contato com a natureza vivido outrora pela docente é fonte de inspiração para a prática pedagógica que incrementam o repertório lúdico das crianças pequenas no contato com adultos da instituição. Corrêa e Araújo informam o processo por meio do qual outros profissionais do espaço da creche foram partícipes das brincadeiras das crianças de cinco e seis anos, compartilhando suas experiências brincantes com elementos da natureza com intenção de

ampliar o repertório e propor novos desafios, levamos brinquedos que nós, agora adultos, brincamos em nossa infância. Pião, bola de gude, Cinco Marias, ou simplesmente pedrinhas, que passaram a ser manipuladas pelas crianças. [...] Tais momentos foram muito especiais para nós, adultos, porque lembramos nossas infâncias, e também para as crianças, porque elas tiveram a oportunidade de conhecer e aprender novas brincadeiras e histórias de outros tempos e lugares. (CORRÊA; ARAUJO, 2014, p. 87).

O circo e as brincadeiras tradicionais também foram alvo do estudo e do trabalho com as crianças, que foram apresentadas ao universo circense pelas educadoras. Com o envolvimento do grupo, as próprias crianças passaram a incorporar elementos lúdicos em seu brincar, como relatam as pesquisadoras:

Percebemos que durante as atividades livres havia um empenho das crianças na produção de um circo, em que os grupos se dividiam entre a produção de ingresso, figurino, ensaio dos números de mágico, palhaços e os malabaristas. (CORRÊA; ARAUJO, 2014, p. 89).

Cristina Mara retoma sua infância e a de outras pessoas adultas para a prática com as crianças pequenas, possibilitando em sua experiência um encontro entre tempos e espaços de diferentes experiências, em que o corpo é lugar de invenção. O depoimento da professora Shirley Oliveira⁵ perpassa por situações similares

Então, eu tive uma infância regada de muitas brincadeiras isso me constituiu... Quando eu iniciei como coordenadora no ensino fundamental, eu não encontrava muito espaço nem tempo para brincar, eu chegava na escola às 7 horas da manhã e muitas crianças chegavam cedo, então, eu ia para o pátio, levava bola, bambolês e antes que as crianças entrassem para sala, para as aulas, a gente brincava junto. Essa trajetória minha como professora levava o brincar porque ele fazia parte do meu corpo, da minha essência e lembrança...

⁵ Entrevista concedida por Shirley Oliveira. Entrevista IV. [03. 2019]. Entrevistadora: Alessandra de Campos e Silva Rosa, 2019. Arquivo mp3 (1h:06 min.). Shirley Oliveira foi coordenadora pedagógica de um Centro de Educação Infantil (CEI) no município de São Paulo e continua seu processo de estudo e encantamento com a infância e o brincar.

Nesse processo de estudo, também fomos repensando sobre as culturas infantis, sobre as culturas musicais infantis, os brinquedos e as brincadeiras para infância, como isso também estava um pouco esquecido e a gente foi resgatando esse repertório de brincadeiras de roda, cantigas, os brinquedos... e levamos para o contexto do CEI toda essa riqueza que estava um pouco esquecida. (SHIRLEY, ENTREVISTA EM 28/03/19).

No depoimento, Shirley Oliveira aposta em seu aprendizado como brincante na infância na relação com as crianças na creche, encontrando espaços para que também brincasse com objetos lúdicos (bambolês, bolsa) que passavam a fazer parte das práticas pedagógicas. Sua afirmação de que brincar está em sua constituição física que atravessa sua ação com as crianças. Mesmo partindo de sua trajetória lúdica, a professora chama a atenção para a esfera do estudo, do continuar em busca, ponderando a respeito de dois pontos: culturas infantis e o reencontro com brincadeiras de roda, cantigas e demais brincadeiras tradicionais.

Patrícia Prado (2015; 2016) explica que as culturas infantis se inscrevem em encontros e experiências estéticas de corpos inteiros. Tais encontros e experiências alicerçam o trabalho pedagógico a que se refere Shirley à medida que as brincadeiras estão presentes em seu cotidiano. Mas também o brincar e as culturas infantis surgem como campo de estudo, ampliado na discussão com seus pares na creche. Vale evidenciar que o conceito de “culturas infantis” é caro e difundido em alta escala na educação infantil, mas nem sempre se faz presente, pois, como Marcia Gobbi alerta, as culturas infantis se dão em contextos onde predominam “relações horizontais, sem a presença de ações de controle de caráter inibidor de todas as práticas sociais infantis” (GOBBI, 2017, p. 20). Nas instituições de educação infantil, ainda diz a autora, o conceito deve ser mais que “jargão pedagógico”, mas precisa ser vitalizado e “materializar-se cotidianamente e ser visto, conhecido e ampliado, fazendo conhecer as próprias crianças a partir delas mesmas em suas tão refinadas formas de inventar mundos” (GOBBI, 2017, p. 20). Culturas infantis atravessam a relação das crianças com outras crianças e com as pessoas adultas que com ela convivem. Novamente temos o chamado à invenção.

Mas e as brincadeiras tradicionais, tão mencionadas não apenas por Shirley, como pelas outras entrevistadas/o? Podemos, em síntese, inferir que jogos, brincadeiras e brinquedos tradicionais são formas lúdicas que passam de geração em geração, com alterações ou não, de origem identificada ou não, e persistem até nossos dias. Há muitos exemplos (vários mencionados nos relatos e entrevistas que compõem esse artigo), como cantigas de roda, parlendas, histórias de fadas, bruxas, e jogos de bolinhas de gude, pião, amarelinha, pedrinhas, a pipa, corupios, adivinhas, acalantos, brincos, balaços, brincadeiras de correr (pegar, esconder), dentre outras possibilidades. João Amado (2007), pensa que essas formas de brincar e esses artefatos (lúdicos) são “criados e transmitidos pelas próprias crianças a outras crianças durante séculos (e que) ainda possam ter significado para os meninos de hoje...” (AMADO, 2007, p. 216). Em suas pesquisas, recorre normalmente a educadores/as e crianças para recolher brinquedos e brincadeiras tidas como tradicionais ou populares e alerta que, mesmo em face a uma sociedade com uma gama imensa de brinquedos industrializados ou tecnológicos, nos dias de hoje ainda é “redescobri-los e mostrá-los (e para isso inventariá-los com carinho e como quem lhes rende uma homenagem” (AMADO, 2007, p. 216), além de reanimar sua reconstrução com as crianças, de preferência em contato com a natureza e contar a história desses objetos “e cruzá-la com nossa própria história de vida, enquanto avós, pais, amigos, educadores, estranhos” (AMADO, 2007, p. 216).

As brincadeiras e brinquedos tradicionais assinalados pelas/o depoentes coloca-nos em face à ludicidade como elemento da cultura e da história, reafirmando-nos como sujeitos históricos, culturais e sociais, que, à medida que transformamos o nosso mundo e entorno, também nele aprendemos e nos inspiramos em nossas novas criações ou na experimentação do que já existe. Uma observação necessária diz respeito à não didatização da brincadeira, do brinquedo. Didatizar a brincadeira faz parte da perspectiva adultocentrada fortemente marcada em nossa educação básica (desde a creche) e que impede que crianças e adultos se expressem na brincadeira de corpo inteiro, como indica Patricia Prado, limitando imaginação e ação

brincante, afinal, como Monica Appezzato Pinazza e Marcia Gobbi afirmam, “a imaginação presente nas crianças e nos adultos é grandemente eficaz para a ação, encontrando-se ao lado, e não acima, do puro pensamento lógico que tanto teimamos impor às crianças, sobretudo de modo escolarizante” (PINAZZA; GOBBI, 2014, p. 22).

Por fim, apresentamos a professora Lúcia Maria Salgado Santos Lombardi⁶ que, ao refletir como se constituiu uma professora formadora brincante, declarou que o movimento criador, próprio da criança influenciou em suas escolhas profissionais:

Eu creio que tenho me constituído uma professora brincante em primeiro lugar, porque nessa altura do campeonato, eu sofri muitas influências boas. Tanto que eu não sei se o termo sofrer é bom, eu já somei muitas influências, mas a primeira é mesmo da área de onde eu vim que é a do teatro... Junto com o teatro uma ênfase muito grande no corpo em movimento porque, quando eu mesma ainda era criança, já tinha muito interesse, parece que eu trouxe dois interesses principais na vida, hoje, quase chegando aos 50 anos eu tenho mais consciência disso e clareza que eu tinha, dois interesses muito grandes na minha vida, desde que eu mesma era muito pequenininha com 5 ou 6 anos já manifestei uma vontade pelo teatro... Isso era uma coisa que eu tinha, um amor muito grande pelo teatro e uma preocupação com as crianças e isso era uma coisa que eu me debatia, muitos anos e não sabia de onde vinha. Isso se juntou na pergunta que você me fez, por que eu segui esse caminho, desde já na adolescência, tive o interesse de correr atrás desse sonho, procurar cursos muitas vezes gratuitos (LÚCIA LOMBARDI, ENTREVISTA EM 06/19).

Para Lúcia Lombardi, o teatro, o corpo em movimentos são grandes focos de interesse presentes desde sua infância. Atentar-se às crianças e à formação docente é alimentar o caminho que escolheu. Em texto escrito pela professora, temos sua defesa da arte e do brincar, inspirada Olga Egas e Fernando Bonassi; segundo ela, é preciso

afirmar que a criança reivindica para si a liberdade de imaginar, brincar, experimentar e ter uma surpresa por dia, significando que trabalhamos para que a infância possa ser plena em experiências e afetos, apesar da indignação diante da constatação de que nem todos os meninos e meninas vivenciam assim a infância. (LOMBARDI, 2021, p. 367).

O corpo e arte expressam a imaginação e as múltiplas linguagens das crianças, por isso a formação inicial e continuada de professores deve se dedicar a esses elementos, como ao brincar. Lucia Lombardi destaca o lugar do sonho. E sonhar é parte da ousadia brincante, que também almeja liberdade. Walter Kohan e Rosana Aparecida Fernandes instigam a relação entre o sonho, a infância e pensamento e ações de Paulo Freire com sua insistência em sonhar: “E teima em sonhar e lutar pelos seus sonhos, em particular pelo sonho de uma educação emancipadora que dê lugar a um mundo mais justo para todos os seres humanos.” (KOHAN, FERNANDES, 2020, p. 11). Infere-se que esse sonho de uma educação emancipadora e um mundo mais justo para todas as pessoas atravessa a docência que se expressa de forma brincante ou tem no brincar um compromisso com a educação e vida das crianças.

⁶ Entrevista concedida por Lúcia Maria Salgado Santos Lombardi. Entrevista VI. [06. 2019]. Entrevistadora: Alessandra de Campos e Silva Rosa, 2019. Arquivo mp3 (58 min.). Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Escola de Comunicações e Artes da USP, sendo mestre e doutora pela mesma instituição. Professora do Departamento de Ciências Humanas e Educação na área de Metodologia de Ensino de Arte, Corporeidade e educação da Universidade Federal de São Carlos e líder do GIAPE – Grupo de Pesquisa sobre a Infância, Artes, Práticas Educativas e Psicossociais.

Marcas da docência brincante

Uma série de características foram elencadas pelos partícipes da pesquisa, as quais nos permitem apontar algumas marcas constituintes da docência brincante, que trazemos resumidamente:

1. Compromisso ético e político da/do docente brincante com as infâncias e as crianças. Trata-se de reconhecer e valorizar o brincar na diversidade dos contextos e tê-lo como dispositivo de promoção social e cultural, além de defendê-lo como direito da criança. As/os entrevistadas(os) apontaram em seus relatos a percepção de práticas pedagógicas na educação infantil voltadas para processos escolarizantes e externaram suas preocupações, nos indicando que o compromisso ético e político passa também pelo reconhecimento dessas práticas e pela reflexão sobre outras possibilidades. Tal compromisso ético e político pode ser observado nos relatos de atitudes transgressoras das/dos docentes que, contrariando as adversidades nos contextos educativos, procuraram brechas para que o brincar das crianças seja experienciado, demonstrando alternativas que acolheram as brincadeiras e a ludicidade de forma não didatizante, muitas vezes, ocultamente nas salas de aula ou em outros espaços escolares.

2. Forte ligação com a Arte e o corpo, expressos por meio da dança, da música, do teatro, do movimento, do circo, que só confirma que o brincar está intrinsecamente articulado com tais manifestações e por isso a/o educadora/or brincante precisa se aproximar dessas linguagens/campos para atuarem junto às crianças. Linguagens artísticas que são livremente experimentadas na infância permanecem ou repercutem na vida adulta, sendo socializados em contextos educativos. Frisamos que não se trata de conteúdos prescritivos de Artes, mas experimentações significativas.

3. Conhecimento e domínio de um grande acervo de jogos e brincadeiras, indicando a utilização de materiais alternativos, do corpo e do espaço como recursos para uma atuação voltada em repertoriar outras(os) docentes e, a partir disso, causar uma interferência positiva na prática das/dos professoras/es incentivando-as/os à reflexão sobre o brincar para descortinar outras práticas.

4. Pré-disposição para recuperar e brincar com jogos e brinquedos tidos como tradicionais, mas também interesse e curiosidade em criar e experimentar novos jogos e brincadeiras.

5. Interação com a natureza: brincar com elementos naturais e em espaços livres.

6. Criar e inventar brinquedos e objetos lúdicos, independentemente da produção industrial.

7. Defesa da potência lúdica desde bebês até a vida adulta e a velhice.

8. Atitude de compartilhar jogos e brincadeiras tornando este ato um compromisso na formação de outras/os professoras/os. Podemos perceber que a prática vai além do domínio da técnica ou da condução da atividade, pressupõe um estar junto com o outro, reconhecendo a importância da partilha que implica um saber que não é dado, mas construído junto que acaba por constituir em outros valores para se refletir sobre a educação, especialmente, a infantil.

9. Relevância dada aos estudos. Há uma convergência para o interesse em estudar, pesquisar, conhecer os aspectos que envolvem o brincar e sua relação com as crianças, a cultura, a Educação e outras áreas de conhecimento.

10. Brincar potencializa a prática pedagógica, mas não é obrigação pedagógica.

11. Confirmação da necessidade de uma formação inicial e contínua a respeito de conhecimentos específicos do campo do brincar, que envolvam experimentações, para a prática brincante.

Algumas considerações: as brincadeiras, as infâncias e a docência brincante

Na construção desse artigo, revisitamos autores/as que, na interface com relatos/depoimentos cedidos para a pesquisa, contribuem para inferirmos que a atitude brincalhona e lúdica pode estar presente na formação docente e há elementos que permitem relacionar a docência brincante à experiências advindas da infância (não exclusivamente) e à prática de brincar além dos contextos educativos, ou seja, no cotidiano.

As brincadeiras e outras expressões lúdicas vividas na infância estão presentes na constituição da docência brincante e aqui encontramos conexão com os propósitos do presente dossiê. Há tentativa constante de dimensionar a relação com liberdade, invenção, referências culturais, históricas e sociais com as brincadeiras de outrora, experimentadas em espaços como a rua – hoje interdito a muitas crianças – e a convivência com grupos infantis, tal qual apontam os estudos de Florestan Fernandes. As brincadeiras e os brinquedos também promovem encontros geracionais, nas relações entre adultos e crianças e recuperação de repertório lúdico. A natureza é predominante nos relatos, principalmente se aliada a experimentações e movimentações do corpo em liberdade. Há ainda inferências e valorização aos estudos que tratam das culturas infantis.

As/os professoras(es) formadoras(es) que se autodefinem como brincantes indicaram que, ao compartilhar seus conhecimentos e práticas com outras pessoas, impulsionam e vivenciam com elas sensibilidades que as ajudam a se libertarem do engessamento do corpo, do pensamento pragmático e rotineiro e a se conectarem com a inteireza corporal que compõe e constitui seu ser no mundo. A promoção do que é sensível aos sentidos todos do corpo, realizado por meio de gestos, danças, músicas, teatro, desenhos, pinturas, enfim, das mais diversas linguagens e expressões, fazem que possam experimentar o que há de mais humano em nossa espécie: a liberdade criativa, tão característica das crianças.

Brincar é pungente e fundante das experiências dos professores brincantes e constitui a profissionalidade dos nossos entrevistados. Seus saberes e fazeres estão profundamente articulados às brincadeiras e à ludicidade vividas na infância, marcando sobremaneira suas escolhas profissionais, as quais os levaram a atuarem na formação brincante de outros adultos, especialmente, da educação infantil.

As instituições de ensino ainda não reconhecem a necessidade de um ensino que promova as culturas infantis, que escutem as crianças e que acolham suas singularidades em vez de fazer que elas se adaptem ao mundo dos adultos, engessando o brincar, delimitando tempos e espaços, dirigindo, coordenando as brincadeiras, esvaziando de sentido a ludicidade e desqualificando as ações das crianças, com o argumento de que seus corpos precisam ficar parados para que a aprendizagem possa acontecer. A observação da existência de práticas na educação infantil que fazem a cisão entre o brincar livre e espontâneo e o brincar dirigido confirmam que as instituições de educação infantil ainda não reconheceram que toda atitude brincante da criança é elemento fundante do seu modo de ser e estar no mundo e de nele relacionar-se com o conhecimento, com as pessoas e objetos, estabelecendo pertencimentos e se constituindo, tal qual preconizam as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil (2009) que reconhecem as interações e brincadeiras como eixo das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Brincar nos permite reconectar com a corporeidade, com nossa ancestralidade manifestada por meio do repertório lúdico registrado de geração em geração, com a sabedoria das culturas infantis porque brincar é alegria em sua potência materializada e, como nos diz Manuel de Barros (2016, p. 18): “as coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul — Que nem uma criança que você olha de ave”.

Uma nota necessária: nem todo docente precisa ser brincante. Mas é preciso, sobretudo a quem trabalha com crianças pequenas, que se reconheça a relevância, potencialidade e direito à brincadeira nos espaços educativos, pautando as práticas pedagógicas como referenciadas na legislação brasileira: ou seja, brincar como estruturante do trabalho pedagógico na educação infantil.

Mais uma nota: embora o brincar tal qual tratado nesse texto constitui-se em elemento da cultura (HUIZINGA, 2012), de expressão humana e vislumbre ações alinhadas à alegria, prazer, inclusão, boas lembranças e práticas, reconhecemos que as brincadeiras também podem ser veículo de ações culturais, históricas e sociais que levam a outra direção, ou seja, há em nossos contextos atividades tidas como lúdicas que excluem pessoas e reforçam preconceitos e discriminação. Não cabe nesse texto discorrer a respeito de tais experiências – que existem e transitam em músicas, gestos, parlendas, formas de organizar espaços, palavras utilizadas de forma hostil. Racismo, etarismo, sexismo, LGBTfobia podem esconder-se em piadas ou “brincadeirinhas”. Pessoas adultas – brincantes ou não – devem estar atentas e não transmitirem

nem colaborarem com a perpetuação de práticas excludentes. Lembrar que brincar é ação/ linguagem que abre caminhos (SANTOS,...) e não deve aceitar, reproduzir ou reafirmar injustiças e preconceitos.

Não nos é possível recuperar a infância tal qual foi por inteiro, e ainda bem! As crianças vivem o tempo presente e estão no presente, interagindo no mundo, sendo atravessadas por vários marcadores sociais da diferença, aprendendo, mas criando e recriando. Ser uma/um adulta/o brincante é apropriar-se do brincar e tentar se aproximar da criança que já fomos, com a lucidez que somos pessoas adultas, mas que nos tornamos parceiras/os de aventuras com nossas crianças nas creches, pré-escolas e toda educação básica (afinal, no ensino fundamental, as crianças ainda são crianças e podem brincar), e na próprio cotidiano, permitindo-se viver experiências e colocar-se num movimento de ser no mundo com elas, todavia, tal qual proposto por Walter Benjamin, sabendo que “jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos – mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar” (BENJAMIN, 2002, p. 87), porque afinal, podemos dialogar, escutar e defender a voz das crianças, mas a voz delas.

Como nos diz Lygia Hortélio (2014, p. 1): “brincar é afirmar a vida”. Nossas crianças estão o tempo todo nos mostrando isso, o que implica que a/o professora/or se disponha à brincadeira estabelecendo um diálogo, vendo-se imbrincado no processo educativo e reconhecendo as possibilidades de ser uma/um adulta/o que brinca.

Referências

AMADO, João da Silva. **O universo dos brinquedos populares**. 2ª. ed. Coimbra: Quarteto, 2007.

AMATUZZI, M. M. A subjetividade e sua sua pesquisa. **Memorandum**. Belo Horizonte – UFMG, v. 10, 93-97, abr. 2006. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/10040/7760>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Duas Cidades, 34 ed, 2002

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

BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

CAPALBO, C. Fenomenologia e educação. Rio de Janeiro. **Fórum Educação**, v. 14, n. 3, p.41-61, jun./ago. 1990.

CORREA, Cristina Mara; ARAÚJO, Hanna T. G. P. de. Hoje tem espetáculo? Tem! Sim, senhor! Dança, teatro e brincadeira na educação infantil. **Revista Aspás**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 80-91, 2014. Disponível em: <https://wwwrevistas.usp.br/aspas/article/view/86856> . Acesso em: 1 dez. 2021.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** 32ª ed. São Paulo, Editora Moraes, 1992.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Natal (online), v. 07, n. 02, p. 371-378, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2002000200018&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 jun. 2018.

EUGENIO, B. TRINDADE, L. B. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Pedagogia em Foco**. Iturama/MG, v. 12, n. 7, p. 117-132, jan./jun.2017. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/260>. Acesso em: 03 nov. 2018.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educ. Soc.** [online] vol.20, n.69, pp.60-9, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73301999000400004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 ago. 2018.

FANTON, M. Sujeito, sociedade e linguagem: Uma reflexão sobre as bases teóricas da pesquisa com narrativas biográficas. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**. Porto Alegre, v.1, n.3, p. 529-543, set. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74221624011>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 229–250, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 18 jun. 2021.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, p. 114 – 136, 2002. Disponível em: <https://archive.org/details/BAUERM.W.GASKELLG.PesquisaQualitativaComTextoImagemESom>. Acesso em: 05 jun. 2018.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GOBBI, Marcia Aparecida. Ocupações e infância: crianças, luta por moradia e culturas infantis na cidade de São Paulo (Occupations and childhood: children, struggle for housing and children's cultures in the city of São Paulo). **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 9–24, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v2i2.93. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/93>. Acesso em: 1 mar. 2021.

HORTÉLIO, L. É preciso brincar para afirmar a vida. Entrevista com Lydia Hortélio. **Revista da Frater**. Ano 07, n. 47, p. 1-3, set 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113. Disponível em: https://ia800207.us.archive.org/28/items/BAUERM.W.GASKELLG.PesquisaQualitativaComTextoImagemESom/BAUER%2C%20M.W.%3B%20GASKELL%2C%20G.%20Pesquisa_Qualitativa_Com_Texto_Imagem_e_Som.pdf. Acesso em: 04 jun. 2018.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-19. Disponível em: [file:///C:/Users/eperez/Downloads/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/eperez/Downloads/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida%20(2).pdf). Acesso em: 23 mar. 2021.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios em Blanco**. Série indagaciones, n. 24, p. 81-106, jun. 2014.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador”, publicado em **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020, está disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e236273.pdf>. Acesso em 20 jan. 2022.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G. e GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.3, |n.01, p.17-44,Jan./Mar. 2015.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20 – 28, Jan./ Fev./ Mar./ Abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

LARROSA, J. B. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz da Sul. v. 19, n. 02, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>. Acesso em: 11 nov. 2018.

LARROSA, J. B. **Tremores: Escritos sobre a experiência**. 1ª ed. Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2014.

LOMBARDI, L. M. S. S. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/eperez/Downloads/LuciaMariaLombardi%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/eperez/Downloads/LuciaMariaLombardi%20(2).pdf). Acesso em: 02 abr. 2015.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Estudantes de Pedagogia em expedição ao ateliê do artista contemporâneo: encontramos o leão na selva. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 363-393, maio/ago. 2021. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.117509>. Acesso em: 15 jan. 2022

LOPES, M. C. O. **Brincar social espontâneo na educação de infância: Um estudo**. **Caderno 3. Aveiro**. Ed. Civitas. Aveiro. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/acsilva/Downloads/brincarso-cialespontaneo_naeducacaodeinfancia_umestudo.pdf. Acesso em: 11 nov. 2018.

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty e a educação**. Distribuidora Autentica LTDA, 2013.

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDININ, D. J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: Uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 01, n. 03, p. 565-583, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3006>. Acesso: 12 nov. 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Natal (online), v. 13, n. 02, p. 141-148, Maio/ago. 2008. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000200006. Acesso em 06 jun. 2018.

PINAZZA, Monica Appezzato; GOBBI, Marcia Aparecida. Infâncias e suas linguagens; formação de professores, imaginação e fantasia. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Monica Appezzato (Orgs). **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo, Cortez, 2014, p. 21-44

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educação e Pesquisa**, vol.46, São Paulo, fev. 2020. Disponível; <https://www.scielo.br/j/ep/a/hQqNZwppfmmcl6ktbNPFzQQ/abstract/?lang=pt> em Acesso em: 28 nov. 2021.

PRADO, Patrícia D. Culturas infantis e experiências estéticas: entre corpos grandes e bem pequenos. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2016, p. 69-8

PRADO, Patrícia D. Por uma pedagogia da educação infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma H. (Org.). **Reflexões & práticas na formação continuada de professores da educação infantil**. São Luís/MA, EDUFMA, 2015, p.205-219.

ROSA, A. C. S. **Brincar na vida e na docência**: Trajetórias de formadoras(es) brincantes. 129 f. il. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, Sorocaba, 2020.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Crianças no tempo presente**: A sociologia da Infância no Brasil. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 235-240, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200017. Acesso em: 24 de abr. de 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto Crianças: educação, culturas e cidadania activa – Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 01, p. 17- 40, jan./ jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9857/9109>. Acesso em: 28 abr. 2018.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**, v. 2, p. 210-222, 2010.

TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. p.72-86, 2017. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/286>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Recebido em: 02 de dezembro de 2021.

Aceito em: 16 de dezembro de 2021.