

Beatriz Picolo Gimenes
Rosely Perrone

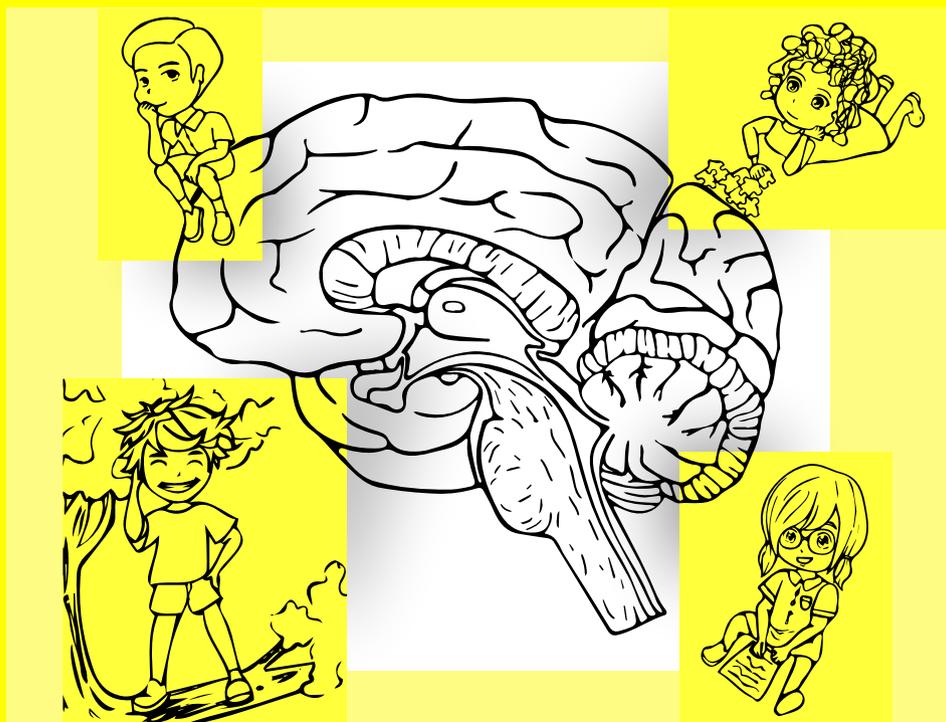
Organizadoras e Autores

Ana Paula Próspero - Celina Maria Colino Magalhães
Claudia Panizzolo - Edna Marchini - Fábio Cardoso dos Santos
Frederico Lopes - Iani Dias Lauer Leite - Júlia Eugênia Gonçalves
Luiza Elena Leite Ribeiro do Valle - Maria Luzia de Góis Silva
Marta Giardini - Rochele Andreazza Maciel
Prefácio Leila Tardivo

LUDICIDADE, EDUCAÇÃO E NEUROCIÊNCIAS

DA RETROSPECTIVA DE INFÂNCIA A PROJETOS INTERVENTIVOS

Coleção Brincar e Educação
Volume I



O
GÊNIO
CRIADOR

Beatriz Picolo Gimenes
Rosely Perrone

Organizadoras e autores

Ana Paula Próspero - Celina Maria Colino Magalhães
Claudia Panizzolo - Edna Marchini - Fábio Cardoso dos Santos
Frederico Lopes - Iani Dias Lauer-Leite - Júlia Eugênia Gonçalves
Luiza Elena Leite Ribeiro do Valle - Maria Luzia de Góis Silva
Marta Giardini - Rochele Andreazza Maciel
Prefácio Leila Tardivo

LUDICIDADE, EDUCAÇÃO E NEUROCIÊNCIAS

DA RETROSPECTIVA DE INFÂNCIA A PROJETOS INTERVENTIVOS

Coleção Brincar e Educação
Volume 1

Direção Editorial

Cleusa Kazue Sakamoto

Revisão Geral

Rodrigo Moura de Oliveira

Diagramação

Raphael Alexander F. Silva

Capa

Gabriela Nelly Lie Oishi

Conselho editorial

Dra Edda Bomtempo

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Dr Eduardo Simonini

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Dra Maria do Carmo Kobayashi

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Ludicidade, educação e neurociências da retrospectiva de infância a projetos interventivos / Ana Paula Próspero...[et al] ; organizado por Beatriz Picolo Gimenes e Rosely Perrone ; prefácio de Leila Tardivo. -- São Paulo : Gênio Criador, 2021.

233 p. : il. (Coleção Brincar e Educação ; vol. 1)

Bibliografia

ISBN 978-65-86142-49-5

1. Educação infantil 2. Ludicidade 3. Neurociência 4. Brincar 5. Brinquedoteca I. Próspero, Ana Paula II. Gimenes, Beatriz Picolo III. Perrone, Rosely IV. Tardivo, Leila

21-1715

CDD 372

1ª. edição - 2021**Genio Criador Editora**

Av. Brigadeiro Faria Lima, 1616 – sala 804

01451-001 – Jardim Paulistano / SP

editorial@geniocriador.com.br

geniocriador.com.br

ISBN. 978-65-86142-49-5

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
PREFÁCIO.....	12
CAPÍTULO 1 Cérebro, consciência e ludicidade: reflexões pela neurociências <i>Beatriz Picolo Gimenes / Rosely Perrone</i>	19
CAPÍTULO 2 O brincar na saúde, na educação e na vida diária: pinceladas de lembranças sobre o desenvolvimento infantil <i>Luiza Elena Leite Ribeiro do Valle</i>	33
CAPÍTULO 3 Chegou a vez dos jogos de tabuleiro na educação <i>Marta Giardini</i>	53
CAPÍTULO 4 Infância e ludicidade: com a literatura nas histórias em quadrinhos <i>Fábio Cardoso dos Santos / Maria Luzia de Góis Silva</i>	71
CAPÍTULO 5 O brincar no diagnóstico psicopedagógico: abordagem clínica <i>Júlia Eugênia Gonçalves</i>	97
CAPÍTULO 6 O brincar em contextos ribeirinhos no Brasil: estudos empíricos divulgados em periódicos <i>Celina Maria Colino Magalhães / Iani Dias Lauer-Leite</i>	111
CAPÍTULO 7 O lugar do brincar e o brincar do lugar: brincadeiras nas instituições de educação infantil (São Paulo, Brasil – Pistoia, Itália) <i>Claudia Panizzolo / Rochele Andreazza Maciel</i>	140

CAPÍTULO 8 Memórias do brincar e a identidade profissional

Edna Próspero Marchini / Ana Paula de Próspero 169

CAPÍTULO 9 A criança e o espaço rumo a uma cidade amiga do brincar livre

Frederico Lopes 194

APRESENTAÇÃO

A trilogia *Ludicidade, Educação e Neurociências – Da retrospectiva de infância a projetos interventivos* pode ser traduzida na poesia de Fernando Pessoa, que nos remete a um tempo em que a alegria de viver era mantida por meio do brincar.

Os coautores desta Coleção reavivaram suas memórias a uma etapa em que o brincar prevalecia como pilar de sustentação do bem-estar e do prazer de suas vidas.

O deleite da brincadeira, nos ciclos iniciais da vida do homem, parece ser buscado continuamente, e, possivelmente, antes mesmo de nascer. O brincar está presente desde sempre na história da humanidade e nos lança ao âmbito da constituição do sujeito e da construção do conhecimento.

A ludicidade trilha os eixos da ontogênese e da filogênese da existência humana, envolvendo os aspectos físicos, a relação com a natureza, bem como a cultura e suas diversas dimensões: o universo psíquico, os mitos, os costumes e rituais, a linguagem, os valores, as crenças, as leis, as artes, política, economia...

*Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.*

*E toda aquela infância
Que não tive vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.*

*Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no meu coração.*

Fernando Pessoa, 1933

A humanidade e a ludicidade se enlaçam de forma harmônica, dando origem a uma metamorfose fecunda, produzida no mundo humano incessantemente. A ludicidade integra características exploratórias e inovadoras, ajustando o uso do corpo e o psiquismo, regidos pela sensorialidade, pela mobilidade e pelo ritmo, apoiados nas emoções, no conhecimento e na interação com o outro e com o meio.

Este volume 1 da Coleção, ultrapassa fronteiras geográficas e percorre diversas formações e intervenções, ao pretender expandir o domínio da teoria e da práxis acerca da Ludicidade, da Educação e da Neurociência e suas correlações.

Este livro é composto por artigos de diferentes perspectivas e múltiplas abordagens sobre as vias da ludicidade rumo a um extenso conjunto de iniciativas e ações, que contribuem para a evolução humana.

A aposta na articulação da ludicidade em direção à educação do ser humano está, nesta coletânea “Brincar e Educação”, alicerçada em diferentes campos de estudos, atravessados pela Neurociência, que neste volume 1 tem Leila TARDIVO como prefaciadora, catedrática e membro da Academia Paulista de Psicologia.

O cérebro, a consciência e a ludicidade, dessa forma, nos parecem constituir um dos tripés da evolução da raça humana. Atualmente, o cérebro é visto como a estrutura mais complexa conhecida no universo. E existe uma relação entre cérebro, consciência e conhecimento, pois este último tem uma base neural que envolve consciência e percepção de si mesmo. Há então, um acoplamento entre cérebro, consciência e ludicidade. O cérebro e as atividades lúdicas mantêm

conexões dinâmicas, porque toda ação, desde a mais simples à mais complexa, depende do sistema nervoso, como apontam Beatriz Picolo GIMENES e Rosely PERRONE (Capítulo 1).

Não por acaso, a ludicidade exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento. Brincar desenvolve a inteligência, a expressão de sentimentos, a percepção e aprendizagem, os relacionamentos interpessoais, a satisfação e a capacidade de lidar com desafios, de acordo com Luiza Elena Leite Ribeiro do VALLE (Capítulo 2).

Hoje em dia, jogos e brincadeiras são amplamente utilizados como recursos pedagógicos pelas instituições de ensino, nas salas de aula e até no ensino a distância. Seria ludicidade com aprendizagem? Ou seria aprendizagem com ludicidade? O importante nesse processo é a proximidade dos interesses peculiares de crianças e jovens, unindo realidade com imaginação, questões abordadas por Marta GIARDINI (Capítulo 3), que mostra como o pensar, o sentir e o querer se inserem em uma visão humanizada e holística do aprendizado contemporâneo.

A experiência livre, desprendida e relaxante proporcionada pela ludicidade, seja pela brincadeira, pelo canto, pelos contos de fada, pela representação ou pela literatura, faz surgir e ressurgir, a cada momento, uma nova emoção, uma nova habilidade, um novo saber. Especificamente, as histórias em quadrinhos na literatura infantil são um dos transportes que possibilitam uma visita a mundos coloridos e, muitas vezes, divertidos. Segundo Fábio dos Santos CARDOSO e Maria Luzia de Góis SILVA (Capítulo 4), os quadrinhos atendem a comunicação escrita, despertam a criatividade e o interesse em ler e

reler a mesma história, infinitas vezes, mudando contextos e redirecionando os acontecimentos de acordo com os nossos desejos.

Assim também, o brincar, como recurso em intervenção de diagnóstico psicopedagógico, possibilita a observação das condições inerentes à aprendizagem, numa situação informal e espontânea, que permite ao sujeito se expressar livremente, assegura Júlia Eugênia GONÇALVES (Capítulo 5).

Embora a ludicidade esteja presente em todos os ciclos da vida do ser humano, ela não atinge a todos da mesma forma, porque depende da etapa em que nos encontramos, considerando que não possuímos os mesmos recursos psíquicos nas diferentes fases (infância, adolescência, vida adulta). Ela está submetida também, à nossa condição orgânica e, por fim, às questões de vulnerabilidade social, como saneamento básico e situação socioeconômica.

Contudo, a ludicidade não se restringe a tempo, espaço, lugar ou cultura. Crianças brincam às margens do rio, ao ar livre, com a natureza, que com seus objetos e símbolos chama à atenção, exploração, manipulação e criatividade, ações essenciais para a promoção de um desenvolvimento saudável, descritas por Celina Maria Colino MAGALHÃES e Iani Dias LAUER-LEITE (Capítulo 6).

A valorização da ludicidade, em inúmeros campos de atuação e intervenção, cada vez mais, vem sendo propagada mundo afora. Investigações científicas acerca do brincar na Educação Infantil pontuam várias similaridades nos equipamentos para a infância de diferentes países. Entre elas: a criança como o centro das propostas curriculares, ao mesmo

tempo em que o professor, igualmente, tem atenção e destaque com formação docente continuada, apresentadas por Claudia PANIZZOLO e Rochele Andreazza MACIEL (Capítulo 7), que tecem considerações sobre um estudo realizado em São Paulo, Brasil e em Pistoia, Itália.

A criatividade, um dos elementos da ludicidade, coloca a imaginação em ação. Mas, para além disso, o corpo participa, efetivamente, desse movimento. Pesquisas recentes revelam que o ser humano, ainda bebê, é um companheiro ativo, sensível e criativo, dá ritmos às ações e produz invenções lúdicas, cujos avanços estão relacionados à evolução do corpo e do cérebro. Assim, quando a criatividade é aplicada às escolas, os alunos aprendem, criam, inovam e transformam, conforme retratam Edna MARCHINI e Ana Paula PRÓSPERO (Capítulo 8). Mais do que uma escola, trata-se de um espaço de cultura, de preservação da infância, de escuta e, acima de tudo, de atenção aos desejos e às necessidades diárias da criança.

Sincronicamente, brincar gera um impacto na saúde do ser humano, sendo uma forma de proteção e de autopreservação, na medida em que há o predomínio do prazer, da alegria e do relaxamento sobre a tensão, o desconforto e o esforço. Mais ainda, para as crianças, o bem-estar aparece associado às oportunidades para brincar no exterior, havendo uma relação direta entre o próprio corpo e o espaço urbano, assim como uma adequação desse espaço ao modo como elas se apropriam do ambiente em função da sua natureza lúdica, como descrito por Frederico LOPES (Capítulo 9), que conceitua uma cidade amiga do brincar livre, autenticamente lúdica.

Cada capítulo deste volume 1 faz jus ao propósito da produção, que tem o brincar como um direito fundamental a ser assegurado, sobretudo, às crianças, essencialmente na Educação.

Esta obra inicia a coleção Brincar e Educação, cujo cerne dos capítulos dos respeitadas coautores está na intersecção entre a Ludicidade, a Educação e a Neurociência.

Alguns capítulos estão escritos na língua portuguesa de Portugal e foram assim mantidos, para preservar a originalidade do texto.

Por fim, desejamos que desfrutem, ludicamente, desta leitura.

Beatriz P. Gimenes

São Bernardo do Campo, Brasil

Rosely Perrone

Lisboa, Portugal

PREFÁCIO

*A criança que brinca
habita uma área que não pode ser facilmente abandonada,
nem tampouco se admitem intrusões.*

Winnicott, 1972, p.76

Prefaciар uma obra que trata do Brincar é uma honra e um privilégio!! Afinal Brincar é muito sério!!! De fato, muito relevante e básico na vida!

Na verdade, o título traz Ludicidade, termo que tem origem no latim: “ludus”, que significa jogo ou Brincar, então trata-se do Brincar que como o desenhar se constituem em formas de expressão, - uma linguagem em especial de crianças. Frequentemente, o jogo e a brincadeira são utilizados como sinônimos de lúdico. Vemos também, muitas vezes, que o lúdico persiste relacionado ao lazer, à satisfação, ao prazer.

Antes de fazer um breve percurso acerca da relevância do Brincar no desenvolvimento e na vida das crianças e de todos nós, seria interessante fazer uma pergunta: Por que as crianças brincam? Muitas vezes, ouvi respostas como as que vou brevemente discorrer aqui. Porém se fizermos a mesma pergunta para uma criança por que ela brinca, a resposta será simples: Porque eu gosto!! De fato, crianças sempre brincaram, quando possível.

O Brincar percorre séculos e independente da cultura ou classe social, faz parte da vida do ser humano onde todos consequentemente se divertem, aprendem, socializam, comunicam, trocam experiências, desafiam uns aos outros e se interagem; e se desenvolvem. Johan Huizinga citado por Bacelar¹, afirma que o jogo é fato mais antigo que a cultura.

Assim, o mais relevante a se observar se refere à impossibilidade de crianças brincarem e requer cuidado e atenção. E mais ainda, quando crianças precisam trabalhar, ter atividades para as quais não estão preparadas, tendo seu presente roubado e com isso, o futuro comprometido, como ainda se pode observar em nosso país: o abuso e o trabalho infantil,

Vale refletir, sobre a relevância e o papel que o Brincar tem na vida das crianças, e em certa medida de todos nós, da criança que fomos e das crianças com as quais convivemos.

Autores psicanalistas, a começar por Freud, e outros, trouxeram contribuições importantes acerca do Brincar. Quem estudou a obra de Freud deve se lembrar de ao menos duas situações em que o criador da Psicanálise tratou do Brincar: o caso de um menino de 5 anos, que brincava e desenhava para superar seu medo de cavalos. A referência é ao Brincar do “Pequeno Hans”. Muitos anos depois, a referência é ao jogo do carretel, quando Freud, observou a brincadeira de seu neto de dezoito meses, cuja mãe o havia deixado com os avós. O pequeno jogava o carretel demonstrando angústia e sofrimento, e o trazendo de volta mostrava alegria. O pequeno neto de Freud, tentava superar a angústia de separação. Porém,

1 BACELAR, V. L. E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

quando o que lhe chegava era o carretel e não a amada mãe, o netinho de Freud, repetia o jogo. Todos nós já nos detivemos em jogos com crianças pequenas que se repetem e ajudam a diminuir e superar sofrimento, e trazer alívio e felicidade.

Podemos abordar o Brincar segundo diversos pontos de vista e distintas áreas: na Educação, na Psicologia, na Saúde, na Assistência Social. Em distintos lugares e espaços: na escola, no hospital, no parque, em casa. E hoje, menos do que em outros tempos quando se brincava na rua. O livro trará contribuições destes campos e dessas áreas.

Vale considerar que como qualquer manifestação humana tem uma abrangência biopsicossocial. As condutas ocorrem nestes campos, segundo o pensamento de um psicanalista argentino, cujo pensamento influenciou muito o desenvolvimento do trabalho institucional ou da Psicologia Clínica social - Jose Bleger.²

Nesse sentido, há diversas conceituações e investigações que mostram que o Brincar cumpre papel fundamental na construção do sujeito, pois por meio dele a criança aprende, pensa e constrói sua personalidade. O Brincar é considerado fundamental no desenvolvimento físico, mental e da afetividade da criança., pois é neste momento que se forjam os alicerces para o resto da sua vida. Por isso vem sendo tão estudado e observado, e empregado como mediador interativo.

O Brincar desempenha um papel extremamente importante na constituição do pensamento infantil. Vygotsky (1984)³

2 BLEGER, J. **Psicologia da Conduta**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

3 VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martin Fontes, 1984.

traz contribuições sobre o desenvolvimento cognitivo e aborda a relação da criança e o mundo de eventos, coisas, símbolos e pessoas; o autor mostra que no Brincar a criança reproduz o discurso externo, o interpreta e constrói seu próprio pensamento. Vygotsky compreende o jogo como um instrumento e recurso sociocultural, que tem a função de promover o desenvolvimento mental da criança, E para Piaget, o jogo se caracteriza pela assimilação dos elementos da realidade sem aceitar as limitações de sua adaptação.

É fundamental o Brincar no processo de aprendizagem, pois se configuram em importante instrumento na mediação do processo de aprendizado, principalmente das crianças. Diversos estudiosos trazem considerações sobre a Ludicidade e a Educação, o Jogo e a Aprendizagem, como também se abordam nesta obra.

Passaremos agora a discorrer a respeito da relevância do Brincar para o desenvolvimento da relação afetiva com o mundo. Por meio do Brincar a criança integra o seu mundo afetivo, identifica e conhece as suas próprias emoções, bem como as dos outros. A criança aprende brincando a lidar com as pessoas ao seu redor. Isso faz com que ela se depare com limites, vontades, desejos e interpretações diferentes das suas, havendo, então, uma troca valiosa que constrói suas habilidades sociais. Ao entrar em contato com diferentes perspectivas e personalidades, enquanto brinca, a criança alinha suas capacidades emocionais à convivência e à coexistência⁴.

4 PORANGA, F. A.; PORANGA, S. S. M.; MENESES, S. S. **A Importância do Lúdico na Educação Infantil**. Disponível em: <https://pedagogiaonlineead.blogspot.com/2017/06/a-importancia-do-ludico-na-educacao.html>

Outro aspecto importante é que o jogo também tem a particularidade de ser um “como se”, uma vez que por meio dele a criança pode fugir ou se defender da realidade, representando de uma forma que considere mais agradável e bela, a realidade que vive. Traz à criança a possibilidade de agir ativamente sobre o que ela viveu passivamente, de mudar situações ou aceitá-las. Pelo jogo, a criança pode mudar os finais que não foram agradáveis ou mudar papéis que foram proibidos. Além disso, a criança pode expressar medos, sofrimento, e conflitos atuais. Portanto, devido à dominação que a criança exerce em seu jogo, ela consegue repetir tais situações, o que na realidade não é possível.⁵

Refletindo sobre a relevância do Brincar, vale fazer uma referência a autores que mostraram a sua importância. Para Melanie Klein⁶, o Brincar é a via de acesso ao inconsciente que pode substituir a associação livre verbal dos adultos. Para Winnicott, o Brincar é em si transformador e terapêutico, não sendo necessário fazer interpretações.

Esse último autor tem diversas obras em que se dedica ao estudo do desenvolvimento infantil e trouxe relevantes contribuições para o tratamento de crianças. Ele considera o Brincar como o desenvolvimento da área intermediária da experiência, chamada Espaço Potencial. É fundamental a noção de objeto transicional, ou primeira posse não-eu, para todo o processo do crescimento; o Brincar favorece o contato entre realidade interna e externa

5 GONZALEZ, F. Trabalho de Conclusão de curso. Universidade da República. Uruguai, 2015

6 KLEIN, M. (1957). **Inveja e Gratidão e Outros Trabalhos**. Obras completas de Melanie Klein, v. 3. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

Psicanalista argentina que também teve grande influência no desenvolvimento da Psicanálise de crianças no Brasil, Arminda Aberastury, trouxe relevantes contribuições na compreensão da constituição do jogo, e do desenvolvimento do Brincar como uma linguagem. Em um livro escrito para a televisão argentina, Aberastury busca se aproximar do jogo em cada etapa do desenvolvimento⁷.

O Brincar também tem relações com o desenvolvimento do ambiente social. É interessante observar nas brincadeiras como as crianças identificam os papéis dos adultos na família, ou no mundo do trabalho. O mesmo ocorre com relação ao desenvolvimento de suas habilidades físicas, visto que melhoraram ao correr, pular, escalar e assim por diante.⁷

A criança que brinca bem, com calma, com imaginação e de acordo com as características que correspondem à sua idade, apresenta um desenvolvimento saudável. Ao contrário, quem apresenta um jogo rígido, sem imaginação e que tende a ser regressivo, aponta problemas em seu desenvolvimento emocional – afirma Aberastury⁷.

Concluimos esse breve relato, desejando aos leitores que usufruam das considerações dos autores reunidos nesta obra, para tratar de tema tão encantador como relevante, em especial na vida das crianças.

Segundo Freud, a saúde para o adulto tem a ver com a capacidade de amar e trabalhar, por outro lado, Aberastury chama a atenção que para a criança, as evidências de saúde se expressam no poder amar o Brincar!! Inclui-se no entanto,

⁷ GIRARDI, A. M. et al. A importância do brincar no desenvolvimento da criança. **Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, v. 12, n. 4, 2004.

a capacidade de aprender, estudar e se relacionar consigo mesmo, com as pessoas, com as situações e, afinal, com o mundo.

Desejo que possamos contribuir para que nossas crianças possam brincar sempre!

Boa leitura!

Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo

*Docente do Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo*

CAPÍTULO 1

CÉREBRO, CONSCIÊNCIA E LUDICIDADE: REFLEXÕES PELA NEUROCIÊNCIAS



Beatriz Picolo Gimenes¹



Rosely Perrone²

Cérebro – mais vasto que o Céu...

Esse foi o tema de uma mostra realizada pela Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, entre março e junho de 2019, que, partindo do poema de Emily Dickinson, *The brain – is wider than the sky*, apresentou o cérebro como a estrutura mais complexa conhecida até hoje no universo.

O **cérebro** parece mesmo mais vasto que o Céu... Toda ação humana é moldada pelo cérebro. Há uma fusão contínua entre cérebro e corpo, cujo rompimento desse vínculo gera colapso físico e mental (DAMÁSIO, 2019).

*The Brain is wider than the Sky,
For, put them side by side,
The one the other will include...*

Emily Dickison, 1924

1 Psicóloga. Doutoranda Qualificada em Ciências pela UNIFESP. Mestre em Psicologia da Saúde. Contato: beatrizpgimenes@gmail.com

2 Psicóloga. Mestre em Psicologia da Saúde. Doutoranda em Psicologia Clínica pela Universidade de Lisboa. Contato: roseprandi@hotmail.com

A interação entre cérebro e corpo é a base da natureza e a extensão do repertório de respostas emocionais do homem. O corpo representado no cérebro constitui-se num quadro de referência indispensável para os processos neurais – a mente (TOMAZ; GIUGLIANO, 1997).

O cérebro existe em diferentes espécies, permitindo a eles a percepção no mundo interno e externo, o que alarga o alcance da homeostase (DAMÁSIO, 2019). Existem semelhanças no funcionamento de toda e qualquer organização viva. No entanto, a função exclusiva dos mecanismos cognitivos humanos é a de construir formas cada vez mais abstratas, independentemente de qualquer conteúdo (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2011). A ação do cérebro está relacionada não apenas aos comportamentos elementares, mas também com funções elaboradas (KANDEL; SCHWARTZ, 1985). Além disso, comanda a criação da representação do universo e da consciência centrada no Eu (DAMÁSIO, 2019).

O processo de formação da consciência leva o indivíduo à construção da identidade de si mesmo – o Eu. A consciência tem uma função biológica, ou seja, a de percepção do organismo sobre si (DAMÁSIO, 2000).

A consciência é uma consequência da necessidade básica do homem se manter vivo. O ser humano tem que se adaptar a um ambiente de dificuldades para obter energia, expondo-se a inúmeras situações. Nesse meio, que não é apenas físico, mas também social, cultural e afetivo, é necessário um sistema complexo de imaginação, criatividade e planejamento. É, justamente, dessa necessidade que surge a consciência (DAMÁSIO, 2000).

A **consciência**, no sentido completo e contemporâneo do termo, se refere a uma mente capaz de trabalhar a subjetividade e as experiências mentais; uma mente enriquecida pelo Eu. A consciência é, portanto, construída com naturalidade (DAMÁSIO, 2019).

A **mente**, por sua vez, é uma sucessão de representações criadas por meio de sistemas visuais, auditivos, táteis e das informações fornecidas pelo próprio corpo sobre o que está acontecendo com ele. É um filme sobre o que se passa no corpo e no mundo à sua volta (DAMÁSIO, 2009).

Mente e consciência prevaleceram na evolução humana e contribuíram na execução do programa de vida. Portanto, é possível haver comportamentos inteligentes, inclusive sociais, na presença de corpos vivos regidos pela homeostase (DAMÁSIO, 2019).

Cérebro, Consciência e Conhecimento

O conhecimento tem uma base neural que envolve consciência e percepção de si mesmo. Dessa forma, quanto mais o organismo conhece um objeto e/ou o meio, mais conhece a si mesmo (DAMÁSIO, 2000).

O conhecimento não está no organismo nem no meio ou no objeto, mas é resultado da interação entre ambos. Ao longo da vida humana, o **conhecimento** é um processo contínuo de construção de estruturas variáveis (PIAGET, 1973a).

Todo conhecimento é construído, por assim dizer, por intermédio do processo de adaptação do organismo ao meio, que culmina num equilíbrio entre a assimilação e a

acomodação. São dois movimentos simultâneos, opostos e complementares, que internalizam e acomodam o mundo exterior no interior do indivíduo, gerando transformação e evolução. Essa adaptação é, essencialmente, ativa. A ação, portanto, é uma organização progressiva do meio (PIAGET, 1973a).

Existe uma origem biológica no conhecimento que é ativada pela ação e interação do organismo com o meio, isto é, as formas primitivas da mente, biologicamente constituídas, são reorganizadas na ação de conhecer. Há, portanto, uma relação de interdependência entre o organismo conhecedor e o objeto a conhecer – as trocas (PIAGET, 1973a).

As trocas do organismo com o meio ocorrem mediante as trocas entre DNA e RNA, isto é, essas trocas com o meio influenciam as sinapses neuronais que ativam novas perspectivas no indivíduo para enxergar o mundo. Inicialmente, há um desequilíbrio, seguido de novas assimilações e, por conseguinte, a adaptação ao meio. Nesse sentido, as assimilações endógenas são proporcionadas pelo meio e permitem, no sentido contrário, novas assimilações exógenas (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2011).

Assim, o conhecimento não se dá apenas por meio da interação entre os mecanismos maturacionais/biológicos e as interações com o meio; é preciso também, considerar a influência da experiência e da interação social participantes da sua construção (PIAGET, 1973b).

Toda teoria, todo conceito, todo objeto criado pelo homem foi anteriormente uma estratégia, uma ação e/ou um gesto. Há uma espécie de rede neural, dotada de plasticidade

e de uma capacidade de auto-organização que, conseqüentemente, possibilita um processo de construção e reconstrução do conhecimento (FABBRI; MUNARI, 1984).

A **plasticidade** do cérebro está diretamente ligada à regeneração do núcleo celular, além da regeneração dos axônios e dos dendritos. O núcleo da célula pode receber influência do seu próprio meio, cujo RNA transporta as informações do meio ambiente que altera o fenótipo (PIAGET, 1981).

Assim também ocorre com o sentido do Eu, que é implantado na mente ao ato de conhecer. Para que ocorra o processo de tomada de consciência que leva à formação de identidade de si mesmo, supõe-se existir um organismo (dentro do qual a consciência ocorre), o objeto (que será conhecido pela consciência) e a relação entre ambos, isto é, os conteúdos do conhecimento, que é, justamente, a consciência (DAMÁSIO, 2000).

Esse processo requer um cérebro (inserido no organismo) que recebe as propriedades sinalizadoras (as qualidades do objeto) para organizar padrões neurais e imagens mentais, constituindo representantes tanto para o organismo como para o objeto e, ao mesmo tempo, para a relação entre eles (DAMÁSIO, 2000).

A formação da consciência segue o mesmo caminho do conhecimento, ou seja, se forma em dois sentidos complementares: a do objeto (externo) e de si mesmo (interno). Daí a ampliação da consciência, principalmente de si mesmo sobre o meio e/ou objeto. Esse processo está sempre ligado às emoções, cujos sentimentos interferem no campo perceptivo e do conhecimento (DAMÁSIO, 2000).

Consciência e **emoção** são inseparáveis. Não se forma consciência sem apropriar-se das emoções. A consciência começa pelo corpo, no aqui/agora. É uma consciência central, que dá condições para o cérebro formar a outra consciência, a ampliada. Esta quebra limites de tempo e espaço, por meio de símbolos – lembranças e imaginação (DAMÁSIO, 2000).

Nesse sentido, o Eu e o objeto são construídos de forma correlata, em função da **tomada de consciência**. À medida em que há a assimilação do objeto, do meio, há a transformação do organismo que modifica suas estruturas de ação, ou seja, acomoda-se ao objeto, ao meio. Essa sistematização ocorre, inicialmente, com a ação, isto é, a consciência em atos, sendo depois, internalizada na condição de pensamento e, futuramente, reconstruída no âmbito conceitual (PIAGET, 1977; GIMENES, 2000).

Do mesmo modo, ainda que diferentes em sua natureza, conhecimento e afetividade são indissociáveis e complementares. O aspecto cognitivo de uma ação é representado pelas estruturas mentais, enquanto o aspecto afetivo é representado pela energética. Desse modo, no processo adaptativo, o aspecto cognitivo da assimilação é a compreensão e o afetivo é o interesse em assimilar o objeto ao Eu. Ao passo que na acomodação, o aspecto cognitivo está presente no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno e a afetividade está presente no interesse pelo objeto novo (PIAGET, 2014).

Cérebro, Consciência e Ludicidade

Ludicidade e atividades lúdicas são expressões de um mesmo conceito. O primeiro é o fenômeno que pode ser

observado, subjetivamente, a partir da realidade interna do indivíduo, enquanto o segundo, trata-se de um ato social (a ação como produto da cultura) realizado por um ou por mais indivíduos (LEAL; D´AVILA, 2013).

A ludicidade estimula e mobiliza as funções neuropsicológicas, como: a atenção, a percepção (auditiva, tátil, visual), a orientação temporal e espacial, a linguagem oral e escrita, a memória, as ações motoras, as praxias, o raciocínio, os cálculos e as funções executivas (planejamento, organização e inibição). Ao mesmo tempo, integra os aspectos psicoafetivo, cognitivo, motor, social e cultural do ser humano (TEIXEIRA, 1995).

A vivência da ludicidade permite a plasticidade no âmbito racional, expandindo a consciência humana (LUCKESI, 2002). A ação lúdica promove oportunidades para práticas que, de modo algum, seriam experimentadas em outras situações (KISHIMOTO, 1998).

O cérebro e as atividades lúdicas mantêm conexões dinâmicas, considerando-se que toda ação, desde a mais simples à mais complexa, depende do sistema nervoso. Além disso, todos os aspectos envolvidos na ação – sensação, percepção, memória, movimento, linguagem, pensamento e emoção, resultam da integração da rede neuronal (ANTUNHA, 2006).

Ludicidade e lúdico são expressões que se mesclam e se misturam. Porém, enquanto ludicidade proporciona uma experiência de plenitude ao ser humano (LUCKESI, 2002), lúdico é a forma de construir ou desenvolver a ação.

Brincar, brincadeira, jogo e brinquedo também são termos que se entrelaçam e se confundem. A brincadeira ou o jogo é uma atividade espontânea que viabiliza condições para um desenvolvimento biopsicossocial favorável (BOMTEMPO; HUSSEIN; ZAMBERLAN, 1986; GIMENES; PERRONE, 2020), supondo um contexto social e cultural (BROUGÈRE, 2001).

O brinquedo, no que lhe concerne, tem como princípio estimular a brincadeira e convidar para essa atividade, sendo, assim, o seu objeto suporte (KISHIMOTO, 1994). É, também, um objeto cultural que tem significados e representações (BROUGÈRE, 2001).

A ludicidade está presente em todos os ciclos da vida, do útero materno ao envelhecimento, derivando das mais elementares às mais variadas ações e vivências humanas que suscitem prazer (LUCKESI, 2014).

A brincadeira nasce alicerçada no corpo, sendo este a base da busca da adaptação e organização das experiências de vida. Dessa forma, o brincar surge, inicialmente, com a ação a partir da centração no próprio corpo e, pouco a pouco, manifesta-se com um planejamento superior. É necessário o uso do corpo para a internalização da representação – da imagem mental, para a formação do símbolo no ser humano, que, conseqüentemente, é o alicerce para a constituição das operações mentais (PIAGET, 1978; 1979).

À medida em que o brincar envolve a ação do corpo e novas representações e operações mentais, revela elementos do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e neurológico

do ser humano (PIAGET, 1978; 1979). Nesse processo, há expansão do Eu e novas assimilações, portanto, construção de conhecimento, a partir das trocas com o outro e com o meio.

Ao brincar, o homem constrói conhecimento sobre o mundo de forma representativa, podendo separar o objeto (significado – o signo) de seu representante (significante – o símbolo). Desse modo, o brincar possui a função de conceder ao Eu a expansão de si mesmo e estabelecer seus limites com o mundo, possibilitando a criação de novos significados para ambos – para o Eu e para o mundo (PIAGET, 1978).

Sincronicamente, o processo da tomada de consciência é, precisamente, o agente que possibilita, ao indivíduo, conhecer e entender em nível de pensamento, isto é, compreender conceitualmente aquilo que já conhecia e que havia, anteriormente, colocado em prática no plano da ação concreta (PIAGET, 1977; 1978).

Além disso, brincar viabiliza a ressignificação do passado e a elaboração do presente, permitindo que emoções mais próximas do terreno da consciência explodam. Nesse processo, são mobilizados conteúdos inconscientes, ricos para a reelaboração e ampliação da consciência (OLIVEIRA, 1998; PERRONE, 2008).

Portanto, a ludicidade e o brinquedo possibilitam, ao indivíduo, um movimento espontâneo renovador (PERRONE, 2020).

Considerações Finais

O funcionamento das estruturas mentais, enquanto possibilidade, está, potencialmente, inserido no encéfalo desde o nascimento do ser humano (PIAGET, 1981).

As interações do cérebro com o meio, fundamentalmente, em idade precoce e, especialmente, as informações neurológicas presentes no hipocampo, são decisivas e determinantes na definição da sensibilidade e na forma de conduta do homem perante o mundo (PIAGET, 1981).

Embora o cérebro responda, cada vez mais, por tudo aquilo que no passado era atribuído ao indivíduo, as trocas entre o organismo com o outro e com o meio exercem, conjuntamente, uma função crucial no processo de desenvolvimento humano.

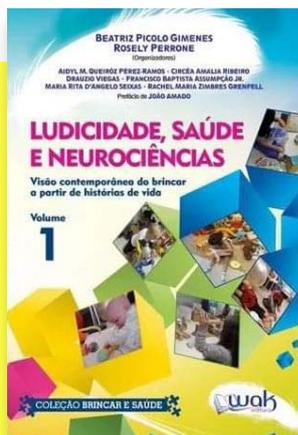
Ao mesmo tempo, a ludicidade alicerça a construção do real e o desenvolvimento do indivíduo.

Brincar, jogar, criar e representar, entre tantas outras ações lúdicas, com o uso dos mais diversos materiais e objetos, atribuindo-lhes os mais diferentes significados, sejam eles caracterizados pela ação prática (presentes na brincadeira sensório-motora), simbólicos (presentes na brincadeira do faz de conta) ou de regulação recíproca (presentes nos jogos de regras), promove a construção do conhecimento, a resignificação da realidade e o equilíbrio diante do mundo (OLIVEIRA, 1998; PERRONE, 2008; GIMENES; PERRONE, 2020).

Assim, os estudos da neurociência contemporânea acerca do cérebro, da consciência e da ludicidade mostram que, juntos, estes podem ser considerados o tripé da evolução da humanidade.



Gimenes e Perrone no Hospital Marcia Braido, São Caetano do Sul/SP, 2014. Parte dos alunos do Curso de Formação de Brinquedista pelo Núcleo ABBriGrande ABCD, São Bernardo do Campo/SP/ Brasil.



Referências

ANTUNHA, E. L. G. Brincadeiras infantis, funções cerebrais e alfabetização. In: BOMTEMPO, E.; ANTUNHA, E. L.; OLIVEIRA, V. B. (Orgs). **Brincando na escola, no hospital...** Rio de Janeiro: WAK, 2006. p. 51-73.

BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, M. A. T. **Psicologia do brinquedo**: aspectos teóricos e metodológicos. São Paulo: USP/Nova Stella, 1986.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência:** do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **E o cérebro criou o homem.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **O corpo, o cérebro e a naturalidade da consciência.** Encontros do cérebro – encontros de mentes diversas. Lisboa, Portugal. 02 Jun. 2019.

FABBRI, M. D.; MUNARI, A. **Strategie del sapere:** verso una psicologia culturale. Bari: Dedalo, 1984.

GIMENES, B. P. **O jogo de regras nos jogos da vida:** sua função psicopedagógica na sociabilidade e na afetividade de pré-adolescentes. São Paulo: Vetor, 2000.

_____.; PERRONE, R. O brincar na visão da Neurociência. In: _____.; _____. **Ludicidade, Saúde e Neurociências:** visão contemporânea do brincar a partir de histórias de vida. São Paulo: WAK, 2020. p. 25-33.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H. **Principles of Neural Sciences.** Elsevier North Holland: New York, 1985.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

LEAL, L. A. B.; D'ÁVILA, C. M. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 1, n. 2, p. 41-52, 2013

LUCKESI, C. C. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, B. S. (Org.) **Educação e ludicidade** – Ensaio 2 GEPEL/FACED/UFBA, p. 22-60, 2002.

_____. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014.

OLIVEIRA, V. B. **O símbolo e o brinquedo**: a representação da vida. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PERRONE, R. A. P. **Intervenções lúdicas com mães de recém-nascidos pré-termo hospitalizados**. 2008. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo.

_____. A ludicidade e a Psicologia da Saúde. In: GIMENES, B. P.; PERRONE, R. A. P. **Ludicidade, Saúde e Neurociências**: visão contemporânea do brincar a partir de histórias de vida. São Paulo: WAK, 2020. p. 172-191.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1973a.

_____. **Problemas de Biologia Genética**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973b.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Edusp, 1977.

_____. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PIAGET, J. **Lógica e conhecimento científico**. 1. Volume. São Paulo: Livraria Civilização Editora, 1981.

_____. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. A atualidade da teoria de Jean Piaget: a embriologia mental e a demonstração, nos EEUU, do RNA influenciando sobre o DNA a partir das agressões do meio Brincadeiras infantis, funções cerebrais e alfabetização. In: MONTROYA, A. O. D. et al. (Orgs). **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. Marília: Oficina Universitária, p. 1-13, 2011. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/jean_piaget.pdf

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

TOMAZ, C.; GIUGLIANO, L. G. A razão das emoções: um ensaio sobre "O erro de Descartes". **Estudos de Psicologia**, v. 2. n. 2, p. 407-411, 1997.

CAPÍTULO 2

O BRINCAR NA SAÚDE, NA EDUCAÇÃO E NA VIDA DIÁRIA: PINCELADAS DE LEMBRANÇAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Luiza Elena Leite Ribeiro do Valle¹



Introdução

Brincar é uma atividade inerente ao desenvolvimento saudável. Acontece naturalmente, conforme o cérebro se forma. Todo desenvolvimento depende de um amadurecimento neurológico, decorrente das trocas ou ações do indivíduo com o meio. O brincar presume uma experiência sensorial ou motora integrada e interiorizada, com a qual a criança irá construir o pensamento, abstraindo os dados que ela recebe. No cérebro, as percepções recebidas se associam com as experiências, emoções, memórias e as novas conexões neurais são formadas, promovendo o desenvolvimento, que na fase infantil, é surpreendentemente acelerado.

¹ Psicóloga. Mestre em Psicologia Escolar e Educacional pela PUC Campinas. Doutora em Ciências (IP/USP/SP). Contatos: luevalle@usp.br; www.lueduca.com; www.institutomrvalle.com.

Por que me encanto com crianças que brincam? Porque brincar é um jeito de estar presente. A criança traz o sentir e expressar, com muita sinceridade, naquele momento vivido. O brincar é essencial! É assim que o mundo surge para nós, desde a infância, cada dia diferente, enquanto a gente se transforma com ele. Brincar é aprender, conhecer tudo de um jeito nosso, espontâneo e curioso, casual ou não, formando nossas memórias, únicas, portanto, diferentes para cada pessoa, porque passam por essa relação subjetiva entre experienciar e sentir.

A Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri) entende a necessidade de brincar na saúde, ludicidade e Neurociências. Por isso, estou aqui. O objetivo desse desafio divertido que as queridas *Beatriz Picolo Gimenes* e *Rosely Perrone*, autoras da ideia de reunir histórias de verdade sobre o brincar, é escavar um pouco de experiência pessoal de autores. Assim, estendo a você leitor/leitora, o convite para participar dessa aventura, revendo comigo momentos que irão, talvez, conectar você à sua própria experiência por meio das minhas pinceladas de memórias do brincar na saúde, na educação e na vida diária.

Tendo o tempo como vantagem a meu favor, nasci numa época em que era permitido brincar... E brinquei muito! Eu era sozinha em casa, em meio a adultos. Meu pai trabalhava durante todo o dia e minha mãe se dedicava ao lar, com um excessivo cuidado que caracteriza tudo que ela faz. Meu irmão, nove anos mais velho, para mim parecia grande, o que é importante destacar, porque etapas diferentes são distâncias, que somam experiências, é verdade, mas não se misturam na forma de brincar.

Por que ele não entendia que minhas bonecas precisavam de um lugar para se sentarem, e não apenas ele? Por que eu queria cuidar dele, quando ele era tão maior que eu?

Eu era extremamente interessada e inspirada por figuras mais velhas, meus heróis, que sabiam de tudo e, portanto, não erravam. Ufa, você já parou para pensar que criança sofre? E haja brincadeira para elaborar pensamentos que vão do céu ao inferno de um momento para o outro! Por isso, vejo a brincadeira como equilíbrio e nem foi minha essa ideia! A terapia infantil é um tratamento que utiliza o lúdico para auxiliar a criança a compreender e a lidar com seus conflitos e frustrações, trazendo uma infância do passado para a realidade atual. Esse paralelo nos mostra que as brincadeiras já não encontram espaço na vida diária e muitas crianças precisam colocar em sua agenda um horário para a ludoterapia.

Das minhas brincadeiras, só recebi notícias de que não dei trabalho, o que significa que “o trabalho que eu dei” foi assumido com satisfação; meus pais me apelidaram de “Nequinha”, como diminutivo de boneca, não de caneca, que fique bem claro! Conto isso, porque a forma como nos chamam espelha um pouco as expectativas, às quais a criança tem que corresponder (quando consegue), então, eu era mesmo “boazinha”.

Eu não brincava sozinha, porque tinha “filhos” para cuidar, que também assumiam o papel de alunos e eu me dispunha a fazer sempre o melhor por eles. Não só na brincadeira, para os pais as “vontades” infantis, às vezes, são confundidas com a presença de algum talento e meus pais, incentivavam a aprendizagem, como eu. Assim, aprendi piano e balé com quatro anos. Havia grande receptividade às minhas habilidades,

então, eu acreditava que música e dança eram parte de mim e, nos meus desenhos, havia uma menina no centro da página, com roupa de bailarina, na ponta dos pés (esforço, claro) e com os braços encontrados no alto, como se a página fosse um palco. Apenas, nessa fase, eu não desenhei casinhas...

Embora não tivesse fama de arteira, eu receberia algumas reclamações se meus brinquedos falassem: uma boneca teve as lindas tranças cortadas e um boneco de borracha ficou sem a ponta dos dedos, pela intenção de cuidar de cabelos e unhas, funções de amor materno; outro boneco de lindos olhos azuis, não resistiu ao banho caprichado que tomou: minha mãe até retirou, para secar, o algodão que o sustentava por dentro, mas os olhos se tornaram foscos. Ainda bem que existem os brinquedos preparatórios de funções importantes! Meu talento para imitar as experiências diárias com meus bonecos não foi bem-sucedido, mas ao menos, sempre tentei ser proativa e aplicar os conhecimentos recebidos.

Eu também gostava de cachorros. Eram vira-latas, criados no sítio e muito rebeldes. Dar banho neles era um desafio indescritível do começo ao fim, porque após o banho, inevitavelmente, eles rolavam na terra e eu ficava muito aborrecida com o trabalho perdido! Os animais, no entanto, me ensinaram bastante! Ao contrário dos objetos inanimados, eles reclamavam ativamente, corriam de mim, se rebelavam, até choravam, enquanto eu, impiedosamente, passava sabonete com uma das mãos e mantinha o controle com a outra. Aprendi a discutir e a me impor,

justificar, ter determinação naquilo que acreditava ser importante, mesmo que os cãesinhos não compreendessem como um banho os livrava de pulgas e doenças.

Na televisão, um programa imperdível era o Teatrinho Trol, com suas histórias de príncipes e princesas, no meio das tardes de domingo. E, claro, para não fugir à regra, eu repetia tudo, imitava e criava brincadeiras de “casinha”, ou melhor, fazia “castelos”, com príncipes e princesas; todas as minhas histórias acabavam bem, se possível, com a conversão do bandido. Eu também fazia “apresentações” exclusivas para meu pai, no alto de um balcão que servia de palco. Hollywood, nessa época, tinha a magia da fantasia retratada no cinema, copiada no Brasil, com o jeito irreverente de humoristas como Oscarito e Zé Trindade, que davam o tom de comédia aos nossos shows musicais, mas sempre romântica, eu preferia os filmes americanos. Meu pai, pacientemente, assistia meus shows com músicas de sequência organizada e até aplaudia, estimulando minha tentativa de ser artista, só para ele. Talvez se os pais soubessem o quanto marcam o futuro da criança com a participação em suas brincadeiras, eles se divertiriam mais!

O brincar na vida escolar e de adulta

O casamento, os filhos e minha vida profissional, foram uma realização de sonhos, como brincar na realidade! Só, então, você descobre, na prática, como as brincadeiras são preparatórias para a vida profissional e até no trabalho escolhi brincar. Meu trabalho, como professora concursada da rede municipal do Rio de Janeiro era de meio período, enquanto

o meu marido trabalhava o dia inteiro, então, eu procurei cursos interessantes e achei muitos, no Rio de Janeiro, que era a Capital da República, com toques da França, em sua fase áurea: Logosofia, Terapia da Palavra, Educação Especial, Psicomotricidade, Terapia Ocupacional, Alfabetização e assim por diante; fui seguindo, até decidir pela faculdade de Pedagogia. Em meu jeito de estudar, eu organizava o material em cadernos, aproveitando o gosto de escrever com a praticidade de poder utilizar o conteúdo depois.

Na parte pessoal, eu dei continuidade ao que eu fazia desde pequena. Não havia internet, nem jogos prontos de computador, mas havia um desafio em cada pedaço de papel, pedrinhas do chão ou qualquer coisa que aparecesse por perto... Degraus, ladeiras, muros ou areias pareciam convites propositais para inventar um novo jogo. Brincar, também, sempre foi o jeito de me enturmar com todas as crianças. Brincadeiras de roda, amarelinha e até pique esconde eram o que havia de bom e foi repassado para meus filhos, que nasceram em Poços de Caldas.

Como o brincar foi importante para mim, ele se manifestou não só na minha família como nas vidas de outras pessoas, também: escrevi um livro, reunindo brincadeiras! É uma forma de repassar cultura, conhecimentos, falar a linguagem que se sabe ouvir, em todas as idades. E, para quem não sabe, brincar de roda não era apenas cantar uma música andando em círculo. Havia, por exemplo, a música que era quase uma representação guiada:

A linda Rosa juvenil, juvenil, vivia alegre no seu lar, no seu lar (uma menina ficava no centro da

roda). Um dia veio uma feiticeira má, muito má, que adormeceu a Rosa assim, bem assim (Uma menina entrava na roda e passava a mão sobre a cabeça da Rosa que se abaixava). O tempo correu a passar, a passar, a passar (a roda circulava mais rápido). O mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor (a roda se fechava, com os braços levantados). Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei (uma criança entrava na roda) e despertou a Rosa assim, bem assim, bem assim (os dois rodopiavam rapidamente com os braços esticados).

Outras brincadeiras eram para seguir instruções: “Bento que Bento é o frade” listava atividades que precisavam ser cumpridas por todos e os primeiros a vencer as tarefas ocupavam o papel do chefe nessa sucessão no trabalho. Na “Minha tia foi a Paris e trouxe...”, o que estava em ação era um jogo de memória em grupo. Nessas brincadeiras, como em tantas outras, que eram apenas divertidas e marcaram uma época deliciosa, as habilidades socioemocionais eram desenvolvidas, junto com o desempenho psicomotor e as funções cognitivas, mesmo que nem imaginássemos que recebíamos esses bônus. Tanto meu marido como eu, brincamos com nossos filhos e valorizamos as brincadeiras deles, a criatividade e a fantasia. A percepção da importância da brincadeira permeou nossa vida familiar.

A profissão e o brincar

Assim que entrei na escola, ensinar se tornou minha brincadeira favorita! Eram aulas diárias que eu, muito generosa, repassava para minhas bonecas ou amigas. Desenho também era uma distração que me tomava tempo, mas não tanto como ler e escrever. Desde os primeiros anos escolares

me destaquei nas composições e interpretações. Na leitura, foi meu pai que sempre me estimulou: era ele quem se sentava comigo, quando eu ainda não era alfabetizada, nos fins de semana, para ler as histórias que eu adorava e depois, me abastecia de livros e revistas! Na escrita, era minha mãe que se sentava comigo, durante a semana, me estimulando no contato com letrinhas que faziam sentido. Talvez por esse começo gostoso, sempre fui ligada à literatura. Os livros de Antologia, eu explorava antes que a professora mandasse. Eu chorava com textos como o do cachorrinho vira-lata “Veludo”, que entrou no mar para pegar a medalhinha de seu dono... O texto terminava assim: “...sacudiram, chamaram... Estava morto”! As poesias eu decorava, especialmente as de Olavo Bilac, que hoje é meu patrono na Academia Poços-Caldense de Letras.

Quando aprendi a nadar, por volta dos doze anos, no clube do Flamengo, o professor me colocou como “assistente” para crianças menores, porque era espontânea na minha colaboração e as crianças gostavam porque era uma brincadeira, sem riscos, não era uma aula realmente.

Nos planos de carreira, eu queria atender crianças para atuar junto com meu marido que fazia Pediatria e Neuropediatria. Acompanhando os plantões de fins de semana de meu marido, já era possível perceber que eu gostava da Psicologia, como já estava definido no teste vocacional. Eu também gostava de música e decorava todas as músicas de sucesso; adorava os festivais da Canção com músicas que eram realmente poesias, com autores como Caetano, Tom, Gil, João Gilberto, Roberto Carlos e tantos cantores que marcaram minha época. Dançar é como expressar a música, então, já

havia um lado de sentir o “outro”, no meu amor à dança. Creio que a psicomotricidade tinha vez nessa percepção de que o corpo e a mente estão unidos em nossa relação intrapessoal.

Características pessoais influenciavam minha forma de brincar e se mantiveram. Eu sempre procurava observar comportamentos, mais do que atuar para ser observada: gostava de ler, escrever e refletir, colocando-me no lugar do outro e tentando entender e interferir. Acho que eu pensava muito, não agia como as meninas da minha idade e não queria ser como elas: não queria parecer “descolada”, “avançada”, nem fazia esforço para me destacar nas conversas, eu preferia ouvir... Ou escrever. Eu tinha diário, caderninho de lembranças, que ainda guardo comigo. Se alguém precisasse de mim, eu estava ali ou, simplesmente, me alienava numa tranquila introversão. Psicanálise foi minha primeira escolha para entender esse jeito estranho. Depois a Terapia Cognitivo Comportamental me interessou muito porque era prática, tinha objetivos e o desenvolvimento dos estudos mostrou que não havia conflitos entre entender os processos cerebrais e as experiências de aprendizagem e emoção, comportamento, habilidades e personalidade.

O brincar na graduação

Eu era uma assídua interessada em testes desde a adolescência: não perdia uma só oportunidade de responder aos questionários das revistas “Capricho” e “Contigo” que analisavam a personalidade a partir do tipo de penteado ou do jeito de usar o batom, por exemplo. Em Psicologia, a matéria de testes era fascinante! Após o primeiro ano, a faculdade se tornou

cada vez melhor! No segundo ano, tinha um laboratório com ratinhos, que era temido por muitas colegas, não pelos bichinhos, mas pelas provas de Psicologia Comportamental que acompanhavam o experimento.

Para mim, foi divertido! Eu consegui me comunicar com meu bichinho, aproximando-me da gaiola ao reforçá-lo com gotinhas de água, marcando minha presença: ele olhava para mim e me atendia prontamente... Afinal, quem consegue ensinar bonecas, não vai ter problemas com animais que tem um cérebro, não é? Eu levava mesmo jeito para brincar! Depois de maiores meus filhos me “zoavam”, dizendo que a psicóloga é uma profissional remunerada para conversar e brincar... Acho que eu concordava!

Em outras revistas eu não perdia as orientações comportamentais, com artigos populares que ensinavam que a timidez não é “errada” e ainda trazia certa vantagem sobre os que agem impulsivamente ou orientavam sobre o amor e relacionamentos e despertavam a vontade de saber mais. Se a vida pode ser melhor, por que não fazemos isso? Se a leitura era uma brincadeira, ela entrou para minha grade curricular e continua, assim como a escrita.

Meu gosto pela escrita resultou na minha inscrição num concurso de poesias da imprensa Sul Mineira, só por brincadeira, sem contar para ninguém, afinal, era usado um pseudônimo. Meu marido foi cumprimentado por minha premiação, e ele informou que eu não fazia poesias, até constatar que era meu, o nome da vencedora.

Tempos depois, meu marido estimulou a escrever um livro. Aceitei o desafio e fiz uma brincadeira de escrever que

está na 4ª edição! “Cérebro e Aprendizagem: um jeito diferente de viver” foi escrito para pesquisar como melhorar a minha própria aprendizagem, porque eu queria descobrir como aprender mais e depressa, uma vez que estávamos em plena fase das descobertas do uso da tecnologia na compreensão dos processos cerebrais. Então, o tema principal, era a *memória*, mas uma memória cheia de amigos e muitas brincadeiras. Adivinhe qual era a proposta de um jeito diferente de viver? Brincando, é claro! O livro foi lançado em Congresso da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, que nessa época havia sido fundada por profissionais destacadíssimos que se dispunham a discutir e mostrar as descobertas sobre temas que fizeram valer a “década do cérebro”!

O brincar e o cérebro

Falando de brincar, esse não parece assunto de Neurociências e aí está o grande engano! Está comprovado que o estresse prejudica a aprendizagem, o desempenho, o sono, o humor, os relacionamentos, enfim, a saúde e o bem-estar. E quando você está relaxado, ao contrário, você aprende, se diverte, dorme bem e brinca! Repare como a criança se empenha, leva a sério, se dedica, sem vontade de interromper uma brincadeira... Não é verdade? Imagine o trabalho visto com o mesmo prazer!

As descobertas sobre o funcionamento do cérebro nos mostraram que ele é ativado conforme os estímulos e segue com liberação de hormônios que provocam as emoções de nossas respostas. Se você se aborrece, o cortisol é liberado e você pode ter reações de luta ou de fuga, como o de alguém em

estado de ameaça e as respostas são imediatas, por meio do Sistema Nervoso Simpático, sem passar pelo raciocínio muitas vezes. Nesse momento, você pode ter uma reação agressiva, como a de uma criança, que ainda está exercitando seu autocontrole. O pior é que o estresse é cumulativo, você pensa que vai melhorar, que vai passar o dia que você não tiver mais problemas, mas eles acontecem pela vida afora, então, é melhor preparar as crianças, que imitam as pessoas com quem convive, além da carga hereditária que já dita tendências. Tem jeito? Sim. E sabe como é a terapia infantil? É por meio de brinquedos, porque é assim que a criança pequena se expressa, antes mesmo de saber dizer o que sente, ela já mostra nas brincadeiras, nos desenhos, nas histórias, nas imitações que faz de suas experiências diárias.

Assim, a maioria dos meus livros são organizações de textos que falam sobre Neuropsicologia e Aprendizagem, extraídos de Congressos Interdisciplinares que realizei com a participação de fantásticos profissionais sobre Saúde, Educação e Trabalho. Minha Dissertação de Mestrado foi sobre “Desenvolvimento Socioemocional Infantil”, defendido na PUC de Campinas. “Estresse e Distúrbios do Sono no Trabalho de Professores” foi minha Tese de Doutorado na USP, que teve lugar em livros e palestras. No curso de MBA em Gestão de Pessoas, meu trabalho foi sobre o “Enfrentamento de Estresse”, também repassado para livros, que se somaram àqueles sobre o sono, com temas de minha Especialização em Psicologia do Sono.

O brincar é mais facilitado quando a criança está bem! Nesse caso, brincar acontece com as pessoas mais próximas

e depois com outros, conforme o horizonte da criança se amplia, ou com a própria sombra, com a imaginação que cria personagens... Tanto faz!

O que muitas pessoas ainda desconhecem é sobre a importância do sono. Em tempos de muita correria, o dia avança sobre a noite, as obrigações ganham espaço sobre a brincadeira e o sono sai em prejuízo nesse “fazer” sem parar nunca. Muitas doenças resultam da vulnerabilidade, que se opõe ao olhar para si próprio com a percepção de que somos nosso próprio instrumento de produção, por isso precisamos estar bem cuidados.

O sono é uma necessidade, quer saibamos disso, ou não; e o equilíbrio que acontece não se faz de forma consciente, e isso responde o “brincar por que...”

O cérebro também produz outros hormônios, que causam satisfação, felicidade e que facilitam a transmissão dos sinais do ambiente e a absorção dos conhecimentos. Bons resultados são conseguidos com calma, na tranquilidade da brincadeira e com Inteligência Emocional, que não nasce conosco, é conquistada.

Há, no momento uma preocupação com o desenvolvimento infantil, conforme as mudanças sociais que ocorreram e foram distanciando os mundos das gerações, determinando abismos culturais. Cuidar do desenvolvimento de uma criança exige novos olhares. A alfabetização é um marco na vida de qualquer pessoa, sendo preciso garantir que ela aconteça com sucesso. Porém, a alfabetização não é uma questão de juntar letras simplesmente! Estamos falando da capacidade de leitura com compreensão e escrita como expressão! Estamos falando

de habilidades cognitivas que se delinham em feixes nervosos que atuam no cérebro e repercutem na aprendizagem, em geral, e nas emoções que regem as relações familiares e com os amigos, conforme a criança se sente bem-sucedida e querida.

Afinal, pode ocorrer o contrário, quando a criança assume uma postura de fracasso por causa de um começo escolar mal encaminhado; isso acontece com muita frequência! Estamos falando das competências sócio emocionais para “ler” o mundo, inserir-se nele com alegria para promover nosso ambiente e o próprio bem-estar, sem esquecer, que vivemos um tempo de transformação e a tecnologia é uma realidade. Estamos falando de Educação Integral, desde cedo.

Educação integral: considerações finais

Educação Integral é a proposta que se dirige ao desenvolvimento como um todo, em todas as dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Constitui-se num projeto compartilhado pelos diversos segmentos da sociedade, especialmente, os sistemas mais próximos, quando se trata de crianças pequenas, que são diretamente influenciadas pela família, cuidadores e amigos. Nesse contexto, a creche, ou escola, exerce um papel essencial para assegurar uma formação integral para todos, com o papel de articuladora de experiências educativas variadas, com uma intencionalidade clara que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

Para a Educação Integral é fundamental contemplar a multidimensionalidade nos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, vencendo diferenças e valorizando um relacionamento entre as pessoas, com uma turma do Futuro Verde como modelo. “Revolução das Letras” é nossa proposta. A *Revolução das Letras* traz a uma estratégia fundamental em seu programa: fazer pensar! Partindo desse princípio, as crianças serão convidadas a participarem de uma aventura importante para cooperarem com os colegas e atenderem à solicitação da professora, preocupada com o “desaparecimento das letras”.

Diante da situação fictícia, de que as letras se revoltaram e desapareceram, os meninos serão levados a solucionar problemas, conduzindo suas reflexões em conjunto com a proposta dos personagens da Turma do Futuro Verde, unidos pela professora e pelo desejo de cuidar de seu ambiente, entendendo seu papel na sociedade. A partir da leitura, o horizonte infantil se expande em divertidas aventuras!

Revolução das Letras evoca o desejo de conhecer, participar e amar esse mundo que depende de nosso cuidado para se tornar melhor, a cada dia, para todas as pessoas e repudiar um padrão cultural onde uns são valorizados e os diferentes execrados. Uma escola deve acolher, dar oportunidades como instrumento primário de saúde mental, o oposto de excluir, prevenindo patologias, distúrbios e dificuldades de aprendizagem.

A escola era, para mim, um lugar de orgulho. Era uma escola grande e linda, e que me trouxe uma ideia de respeito por todas as pessoas e a gratidão por servir a Deus. Era um colégio de freiras e onde a humildade era parte das lições:

os alunos se levantavam para receber qualquer pessoa que chegasse à porta e dar um bom dia, era regra, não importa o que estivéssemos fazendo. A professora era assim recebida... E havia Deus e eu tinha uma alma, que foi feita a semelhança dele... Uau! Eu cresci nesse olhar de que o mundo era um presente para mim e eu tinha irmãos que eu nem conhecia, mas talvez, precisassem de mim, porque eu tinha uma missão de Deus, que me criou... E soube que ele sofreu por mim, porque não queria que eu sofresse... Eu era importante para o Dono do Mundo: era filha dele! E devia ajudar a todos, porque Ele ficaria contente comigo!

A alfabetização constitui hoje uma das mais importantes ferramentas no exercício da cidadania. O indivíduo alfabetizado pode ter acesso aos bens culturais e interferir em seu ambiente. A capacidade de comunicação entre as pessoas, pela leitura e escrita, distinguem o homem, sua cultura, sua possibilidade de se organizar, pensar e de fazer escolhas. Em função da importância que a alfabetização tem na vida do ser humano, justifica-se o empenho em garantir o direito da alfabetização para todas as crianças, no início de sua escolaridade: um grande passo para o sucesso escolar.

As queixas sobre jovens que se desinteressam pelo ensino e se aventuram por caminhos tortuosos de violência, drogas entre outros desvios sociais, acontecem numa sociedade que tem serviços educacionais escassos e fraca proteção para eles. A prevenção precisa se fazer já na primeira infância, quando se desenha uma arquitetura neurológica que embasa um ser humano em projeto de vida, que merece toda dedicação para se realizar como pessoa e essa é a missão dos familiares,

orientada por profissionais interdisciplinares e, especialmente, educadores, os nobres executores da arte de conduzir a aprendizagem.

Os estudantes são o centro do processo de ensino-aprendizagem com seus ritmos e estilos distintos. As singularidades são os pilares do processo educativo, do planejamento à avaliação. Assim, no valor e na centralidade de cada aluno, que a Educação Integral e a Educação Inclusiva se fundem. E assim, escrevi a Turma do Futuro Verde, desejando que eles sejam personagens de representação de heróis ou de crianças, que admiramos tanto, vendo brincar, crescer com espontaneidade nos gestos, amor e prazer de viver. Comunicação é a finalidade da alfabetização, com singularidades, necessidades e potenciais. É tempo de Revolução das Letras para uma alfabetização bem-feita e feliz.

E o brincar só ocorre quando a criança tem muitos brinquedos? Não! O brincar acontece quando a criança se sente bem, se sente aceita, entendida com afeto. O brincar desenvolve a inteligência, a expressão de sentimentos, a percepção e aprendizagem, os relacionamentos interpessoais, a satisfação e a capacidade de lidar com desafios, a criatividade, o amor. Os brinquedos são ferramentas para ajudar a expressão, a sociabilidade, a aprendizagem, mas é uma arte e ser brinquedista é entender mais sobre o mundo infantil e como cultivá-lo.

Então, você pode se juntar à ABBri para ajudar as pessoas a descobrirem como transformar crianças em adultos felizes, pelos brinquedos bem utilizados, na fase certa para cada um, tirando o maior proveito dessa estratégia que não precisa

ser planejada, só precisa ser entendida e toda pessoa pode ser brincodista, pode aprender a brincar também, em qualquer idade. Seja feliz! Vamos brincar?



Referências

- PARENTE, C. M. D.; VALLE, L.E.L.R.; MATTOS, M. J. V. M. **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2015.
- VALLE, L. E. L. **Brincar de aprender**: Uni-duni-tê, o escolhido foi você. Rio de Janeiro: WAK, 2008/2014.
- _____. **Cérebro e aprendizagem**: um jeito diferente de viver. 3ª ed. Rio de Janeiro: WAK, 2014.
- _____. **Desenvolvimento com competência em aprendizagem**. São Paulo: Scortecci, 2016.
- VALLE, L. E. L. R.; ASSUMPÇÃO, F. B. (Orgs.). **Aprendizagem, linguagem e pensamento** (Neuropsicologia, v.1). Rio de Janeiro: WAK, 2008.
- _____. ASSUMPÇÃO, F. B.; WAJNSZTEJN, R.; MALLOY-DINIZ, L. F. (Orgs.). **Aprendizagem na Atualidade**. 2.ed. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito, 2010.
- _____. BOMBONATTO, Q.; MALUF, M. I. (Orgs.) **Temas interdisciplinares na educação** (Neuropsicologia, v.2) Rio de Janeiro: WAK, 2008.
- _____. CAPOVILLA, F. C. (Orgs.). **Temas multidisciplinares de Neuropsicologia e aprendizagem**. 3. ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011.
- _____. MATTOS, M. J. V. M. (Orgs.). **Adolescência**: contradições da Idade. 2.ed. Rio de Janeiro: WAK, 2010.
- _____. MATTOS, M. J. V. M; COSTA, J. W. **Educação Digital**: tecnologia a favor da inclusão. Porto Alegre, RS: Editora Penso.2013.

- _____. PINTO, K. O. (Org.). **Mente e corpo**. São Paulo: Novo Conceito, 2007.
- _____. PINTO, K. O. (Orgs.). **Temas Interdisciplinares na clínica** (Neuropsicologia aplicada, v.3). Rio de Janeiro: WAK, 2008.
- _____. REIMAO, R.; ROSSINI, S. (Orgs.). **Segredos do sono**. São Paulo: Tecmedd, 2008.
- _____. VALLE, E. L. R. (Org.). **Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência**: abordagem multidisciplinar de problemas na clínica, na família e na escola. 2.ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.
- _____. VIANA, M. J. M. M. (Orgs.). **Violência e Educação** - a sociedade criando alternativas. 1. ed. Ri de Janeiro: WAK, 2011.
- _____. O avanço da Escola Infantil no País exige ampla reestruturação nos conceitos fundamentais em Psicologia da Educação. **Revista Psique** - Ciência e Vida. Ano VI no.79, 2012.
- _____. **Psicologia Organizacional e gestão do trabalho de professores**: estratégias de enfrentamento de estresse e distúrbios do sono. Trabalho de Conclusão de Curso. AVM Faculdades Integradas, Brasília, DF, 2013.

CAPÍTULO 3

CHEGOU A VEZ DOS JOGOS DE TABULEIRO NA EDUCAÇÃO

Marta Giardini¹



Introdução: De brincante a fabricante e brinquedista

Se um dia for permitido me orgulhar de ter tido uma vocação, um talento, uma habilidade nata nesta minha passagem pela vida, esta seria a de brincar!

Nasci numa família de colecionadores. Não de grandes e valiosas coleções. Nada de obras de arte, carros antigos ou joias valiosas, mas objetos simples, de pura admiração.

Muitas lembranças de infância me veem a mente. Entre elas, numa casa simples no interior paulista, de um tio avô, com centenas de chaveiros organizados, meticulosamente nas paredes, mesas e balcões de uma pequena sala. Também, como um ritual pessoal sagrado, guardo as imagens de muitos

¹ Arte-Educadora. Especialização em Artes Plásticas e Museologia, Empresária. Diretora da Mitra – Oficina de Criação. Email: mgt.mitra@mitracriacao.com.br

domingos passeando com meu pai numa tradicional Feira de Artesanato, na Praça da República, no centro da Capital de São Paulo.

Tínhamos uma trajetória matinal de percorrer toda a feira, cumprimentando os expositores e colecionadores que lá se encontravam para longas conversas e busca de novidades para acrescentar em nossas pequenas coleções que envolviam toda minha família. Cada uma de nós crianças (somos três irmãs), zelávamos por um tema colecionável. Meu pai adorava minerais e moedas. Minha mãe adquiriu o gosto por conchas do mar, e brinca com elas até hoje! Minha pequena coleção era de calendários de bolso, muito comum como brindes no comércio em geral, nos anos 70 e 80. Minha irmã mais velha guardava cartões postais de todo o mundo e minha irmã do meio, selos postais. Não fica difícil entender, por que depois que crescermos, nossa paixão manteve-se por viajar e ter em nossas casas, agora do tamanho de “gente grande”, nossos brinquedos de infância e outros objetos lúdicos que fomos adquirindo, principalmente, em viagens e férias (também conhecidos como souvenirs).

Desde pequenas, em nossos passeios em família, eu e irmãs, sempre ganhávamos um brinquedo artesanal: uma Torre de Jacó; um grilo saltitante de prendedor de roupa e arame, do senhorzinho chinês da praça; um boneco trapezista de madeira, ou moveizinhos para nossas casinhas de boneca, que geralmente, eram montadas debaixo da escada na sala caprichosamente, ou espalhadas pelo quintal, no sobrado onde morávamos no Brooklin, zona sul da capital paulista. Elas eram muito especiais e super bem planejadas! Na verdade,

cada canto do quintal era uma casa e cada volta circular de bicicleta ou triciclo, pelo próprio quintal, determinava um passeio, pelo pequeno bairro imaginário e a chegada na casa, de uma de nós: irmãs, amiguinhas de escola e vizinhas.

A convocação para brincar era por meio de um telefone de duas latas presas por um longo fio, que cruzava os muros das casas vizinhas e, aos gritos, era feito o chamado para brincar. Minha mãe não gostava que íamos atralhar os vizinhos com visitas inesperadas, pedindo para que aguardássemos um convite, então, suplicávamos ao elementar telefone: venham nos buscar!

Desde esta época, aprendi a ver o mundo, não pelo valor material das coisas, mas sim, a admirá-lo nas pequenas práticas e improvisações.

Uma questão vem à minha consciência neste momento: é comum ouvirmos hoje que devemos “praticar o desapego”, como um hábito louvável para um consumo consciente, até como uma busca de evolução espiritual, mas se olharmos a fundo, grande parte das pessoas estão se confundindo, apenas se desapegando de suas histórias pessoais, de suas memórias e vivências, generalizando sua existência e acumulando, aquilo que seria como um grande fluxo de tendências e modas, que regem uma época. No entanto, tenho reparado e levantado algumas questões interessantes sobre o que é que temos como nossas melhores lembranças. O brinquedo vem disparado na frente de qualquer outra possibilidade ou assunto.

Tenho percebido que muitas pessoas, já adultas, possuem pelo menos um objeto que guarda com afeto, que traz uma boa lembrança, um talismã para a vida, algo que não

deixa esquecer quem somos ou que fomos, seja de um local, uma época, uma sensação ou episódio que não queremos esquecer. E, muitas vezes, esta boa lembrança está representada e guardada num objeto lúdico ou brinquedo.

Brinquei tanto em minha vida, que me tornei brincadista e “brinquedeira”; professora de arte e fabricante de brinquedo, ou seja, não consegui parar de brincar!

Tive uma lojinha de brinquedos educativos com minha irmã. Durante quatro anos (de 1994 a 1998), este espaço ao público foi uma espécie de laboratório de vivências junto aos frequentadores e clientes. Muitas vezes, acontecia de as pessoas entrarem em nossa loja, contarem inúmeras experiências de infância com seus brinquedos e simplesmente saírem, felizes da vida, sem sequer comprar nenhum produto à venda. Pensando agora, acho que este foi o motivo principal de não sobrevivemos como um estabelecimento comercial! Tínhamos um belo acervo lúdico e as pessoas que admiravam aqueles objetos, saíam nutridas de boas lembranças e cheias de vigor para continuarem suas jornadas de vida.

Apesar de adorar a área de exatas, optei como formação acadêmica, ser uma arte-educadora. Compreender a estética de uma obra de arte, aprender técnicas de desenho e pintura, que eram meu fascínio, apesar de minha notável falta de talento artístico. Meus trabalhos, desde 1988, sejam eles em escolas ou em projetos socioculturais, sempre focaram o brinquedo e o jogo.

Foram muitas oficinas de construção de brinquedos e jogos com sucatas e materiais alternativos, pesquisas sobre brincadeiras tradicionais e jogos antigos, o que culminou em

meu trabalho atual (desde 2001), com uma fábrica de jogos de madeira, onde propomos aos nossos “clientes” (crianças, jovens, adultos, educadores, famílias, profissionais da área de Saúde e Educação), conhecerem a cultura de vários países e épocas distintas por meio de seus tradicionais “jogos de tabuleiro”. Juntamente com meu parceiro, há mais de 25 anos, desenvolvemos uma coleção principal, que intitulamos “Enciclopédia de Jogos”, que traz a história do brinquedo e do brincar da humanidade.

No começo desta investida, éramos considerados loucos, fora da realidade! Uma época marcada, pela virada do século XXI, quando se popularizou o uso dos celulares e os computadores portáteis passaram a ser objetos comuns para grande parte da sociedade e quando, aparentemente, os jogos e brinquedos, perdiam o olhar da grande maioria, focada agora nos objetos de alta tecnologia da informação.

Não há como negar a importância da evolução na comunicação que tivemos desde então, mas talvez por força do destino, ou por caminhos adversos e que agora nos são revelados como importante foco de estudos, os jogos de tabuleiro, como objetos lúdicos, estão tomando seu espaço e conquistando, cada dia mais, admiradores e fanáticos de todas as idades, descendências, gêneros e culturas, sejam crianças, jovens e adultos; estudantes ou profissionais de diversas áreas de atuação.

Prosseguindo em minha opinião, aos poucos, no decorrer dos anos, os fatos provaram-me que tomei o melhor caminho de vida e que essa profissão tem sido minha realização pessoal.

Por várias vezes, jornalistas e formadores de opiniões nas redes sociais e meios de comunicação, que circundam entre a Educação, o entretenimento e a cultura, como TV, rádio, periódicos, blogs e canais do Youtube, procuraram-nos em nossa pequena empresa, para investigar como é possível uma pequena fábrica de joguinhos de tabuleiro de madeira, sobreviver aos dias cibernéticos de hoje e estas foram as principais questões que tivemos que lidar e que nos incentivou a buscar mais conhecimentos.

O que se compreende sobre a palavra “jogos”?

A palavra “jogo” pode ser compreendida como uma atividade física ou mental, que se caracteriza por ter um objetivo e uma regra a cumprir. Gosto de comparar o “jogo” com o termo “possibilidades”. Talvez isto fique mais claro, se pensarmos nas várias expressões populares que utilizam esse termo.

Por exemplo: “Abrir o jogo”: falar abertamente, com franqueza. “Esconder o jogo”: não revelar a verdadeira intenção de uma atitude ou de um comportamento. “Virar o jogo”: sair vencedor de uma situação que antes não era favorável. “Ter jogo de cintura”: saber improvisar e ter habilidade para contornar uma situação complicada. “Fazer o jogo de”: colaborar ou participar de forma dissimulada em benefício próprio.

Se pesquisarmos sobre a origem desta palavra nos nossos dicionários, esse termo em latim é “jocus” que significa: gracejo, brincadeira, divertimento. Analisando esse pensamento, fica mais fácil de entendermos, por exemplo, porque

a palavra “play”, em várias línguas, é usada tanto para brincar como para jogar, dando-nos a preciosa dica de que seus princípios fundamentais são os mesmos!

Minha opinião de empreendedora, como fabricante de jogos de tabuleiro por 20 anos, no Brasil (desde 2001) e não por dedicação acadêmica, os jogos são objetos lúdicos que apresentam mais do que um desafio ou objetivo a ser conquistado ou atingido. O jogo permite-nos, com total liberdade e individualidade, desenvolvermos nossas próprias estratégias para chegarmos a uma percepção própria de conquista e aprendizado pessoal.

O quanto é interessante utilizar jogos na Educação

Hoje, não há mais como negar que os jogos já estão sendo usados largamente nas instituições de ensino, nas salas de aula, até nos modelos atuais de ensino a distância, como um recurso pedagógico prático e eficiente. E com certeza, isto é muito interessante e pertinente, pois além de se aproximar dos interesses inerentes das crianças e jovens, carregam em si, uma gama de argumentação, conteúdos e conceitos, misturando a realidade com imaginação; cultura e educação; ludicidade com aprendizagem; porém, de forma não unilateral, ampliando ainda mais, a visão de quando queremos nos referir: aprendizagem com ludicidade.

Os jogos conseguem unir a praticidade, a concentração e a realização, que são princípios importantes do

autoconhecimento, como o pensar, o sentir e o querer, posicionando-se dentro de uma visão mais humanizada e holística do aprendizado contemporâneo do ser humano.

É possível aprender com jogos!

O jogo é um grande facilitador para a aprendizagem, pois permite ao aluno (ou o jogador) agir com espontaneidade, pensar de forma individual, porém, respeitando as regras e a proposta do jogo da vez. Também, podemos destacar nesta pergunta, a grande variedade de jogos que vai desde culturas extremamente antigas a temas supermodernos para a nossa atualidade, proporcionando um enorme currículo interdisciplinar que parte do interesse das próprias crianças ou jovens para algo que desperta a curiosidade e o interesse por sua própria história e existência.

Afinal, o que são jogos educativos?

Particularmente, acho difícil a tarefa de conceituar este termo e confesso, que tenho muito receio destas palavras “Jogos Educativos”!

Temos que primeiramente, analisar quem intitulou o jogo como sendo “educativo” e qual a sua real intenção. O mercado de brinquedo direciona-nos a pensar que educativo é aquilo que nos torna mais inteligentes, como a Matemática, o domínio da estratégia ou da linguagem, mas deixamos que este conceito “matasse” de vez a verdadeira razão da Educação: o autoconhecimento e a magistratura em conviver em sociedade e lidar com reciprocidade, com nosso meio ambiente e o natural.

Na minha opinião, não adianta em nada as escolas proporem uma metodologia de ensino com o uso de jogos como proposta, para a formação de líderes ou para serem mais “inteligentes” do que a média de outras pessoas, se não trabalharem o caráter deste aluno, a sua autoeducação e realização pessoal.

O que quero dizer com isto é que não podemos deixar o termo “gracejo, brincadeira e divertimento” ser dominado pela disputa, pela inquietude de sempre estar em busca de um objetivo maior, sem observar claramente, as consequências que isto pode trazer. Lembrando que a palavra jogo também pode “ensinar”, num reverse o seu mal-uso, valores contrários aos que queremos, como: disputa, ganância, egocentrismo e muito mais.

Portanto, precisamos ter bem claro o que consideramos ser jogo educativo. O que se quer ensinar com eles?

Podemos ensinar uma criança a jogar o Xadrez, por exemplo, de forma que ela se sinta envolta a aprender pelas regras matemáticas e de estratégia, conquistá-la para se tornar um parceiro amistoso do jogo, deixando a aprendizagem implícita em cada partida e na interação com cada parceiro de jogada.

Não sei se fui clara, mas prezo a espontaneidade do jogar como uma fórmula mágica para se aprender valores e bons hábitos, que são bem difíceis de serem calculados hoje no ensino escolar: paciência, persistência, perseverança, serenidade, auto concentração, respeito ao pensamento e ações do outro, saber tomar decisões e agir diante de uma problemática ou desafio. Estas são as qualidades que considero fundamentais na formação humana.

Classificar um jogo como educativo por apenas trabalhar coordenação motora, ou princípios da matemática, como o grande “marketing” do mercado de brinquedos educativos divulga, é muito pouco para tudo o que podemos explorar com um jogo.

O que falar sobre as vantagens ao educador(a) que faz uso de jogos em aula?

Poderemos identificar muitas vantagens para um educador, desde que este tenha afinidade e goste de jogos. A aplicação do jogo em sala de aula ou na escola, não pode ser um fardo para os educadores. Se for algo imposto pela escola ou pela coordenação pedagógica, sem que haja o envolvimento dos educadores, será apenas uma perda de energia, na tentativa de se cumprir com todo o currículo exigido num ano letivo ou projeto específico, como sobre Mobilidade Urbana, por exemplo.

Sem dúvida nenhuma, um professor que cativa seus alunos com jogos na sala de aula, consegue um acesso direto à “alma” dos seus alunos. O “brincar” e aqui, unimos o termo jogar também, clareia e expõe a nossa personalidade. Basta estarmos atentos (e esta é a verdadeira função do educador: estar atento) no temperamento de cada aluno quando este está em uma atividade espontânea para nos indicar qual atitude tomar com cada indivíduo, ou o que proporcionar de proveitoso para aquele determinado grupo (sala ou série) e, até mesmo, direcionar as habilidades individuais provendo temas e dinâmicas com jogos distintos e escolhidos com primor.

Quais os ganhos pedagógicos para os/as estudantes, jovens e crianças ao jogar?

Primeiramente, podemos contar com o convívio do aluno com seus colegas e um professor bem mais representativo, dinâmico e até “amistoso”. Depois, pelo fato de o aprendizado estar implícito na atividade. Não precisamos chegar ao aluno, por exemplo e dizer: “Hoje a aula é de aritmética e vamos aprender as quatro operações. Podemos aproveitar o dia para jogar um jogo de 5 mil anos de história” (a Mancala é um jogo africano que é muito divertido, tanto no tabuleiro rústico de madeira, como nos aplicativos de nossos celulares). Depois, desta vivência ou experiência individual, aproximar-se do aluno e revelar: então, no jogo que acabamos de aprender, estão as 4 operações matemáticas. O aprendizado vem pela curiosidade e vontade interior de pensar, sentir e querer aprender.

O jogo proporciona “tempo”, elemento que estamos deixando fluir sem medir as consequências em nossa curta passagem por este planeta. Tempo de contatar com outras pessoas, promover a socialização, saber estar, partilhar, ouvir e conversar.

Muitos outros ganhos podem ser citados aqui, como a interação entre idades, a motivação individual, o companheirismo, a apreciação estética, a valorização do tempo, ligada à capacidade de concentração e atenção, a compreensão e o respeito pelo tempo e ritmo individual de cada indivíduo, a capacidade de improvisação e criatividade para tornar cada jogada um exemplo vivo da real capacidade de lidar com a realidade e de tudo que é real.

O aluno deve estar feliz no que está fazendo, por estar onde está. O estudo e o trabalho nunca devem ser um fardo e nunca será se sua atitude for a adequada em relação a isto e você tirar prazer do que estiver fazendo.

Como é a atual criação de jogos com a participação ativa de estudantes e o papel do mediador mesmo com os principiantes?

O educador (aprecio o uso do termo “focalizador”) deve se sentir à vontade com este trabalho. E a criação de um jogo pode ocorrer sem nenhuma experiência anterior do grupo, para tanto, será necessário gerar uma necessidade, um propósito comum para todos.

A grande pergunta é: o que queremos expressar pode ser dinamizado por um jogo? Por exemplo: recentemente fomos desafiados a falar sobre conflitos sociais, discriminação e abusos de imagem ou no risco da auto-exposição nos meios virtuais, enfim, um tema que abrange os conceitos de Cidadania. Como seria lançar a proposta de se criar um jogo sobre este tema? Por meio de perguntas e respostas? Tendo um caminho a percorrer? Qual será o objeto e o objetivo do jogo? A partir de um argumento central poderemos focar os alunos na definição das regras (valores) e como será a movimentação ou a dinâmica de um novo jogo?

Geralmente, os alunos nos surpreendem em criatividade e inovação. Os maiores cuidados que devemos tomar com os nossos jovens é na rigidez com que acabam formulando as regras do jogo. Cabe ao focalizador, com sua visão e

experiência, conduzir para que se chegue a uma jogabilidade justa e desafiadora para todos os jogadores, distinguindo claramente, conceitos de colaboração e políticas sociais, ao invés de focar em punições e competitividade.

O mediador tem papel fundamental e deve ter a clareza de onde quer chegar com esta proposta de se elaborar um jogo. Para que estamos fazendo isto? Conhecer a classificação básica dos jogos irá norteá-lo para como poder sugerir ou avançar uma ideia do grupo. Saber “jogar” com sua proposta de ensino e, principalmente, cativar os alunos para uma atividade que pode vir a proporcionar momentos de grande alegria.

Considerações finais: um jogo pode ajudar a melhorar o comportamento das pessoas em relação à mobilidade urbana

Nossa vida real nada mais é do que um jogo de possibilidades e de mobilidade. Os jogos podem ser um ótimo intermediador ou simulador da vida real. Os jogos de percursos são exemplos simples de mobilidade. Se entendemos o que são as políticas de transportes e de circulação de pessoas e cargas em uma cidade, já teremos um caminho avançado para a criação de um jogo: ambiente, regras e objetivo.

Neste caso, o jogo é um ótimo exemplo de que as regras (as políticas de transportes e circulação) são fundamentais para a mobilidade do jogo assim como na vida real. Este é um fator cultural extremamente brasileiro. Temos o terrível hábito de classificar nossas leis e regras sociais como se fossem

alternativas na vida das pessoas e não algo que viabilize a mobilidade de todos (a famosa frase popular brasileira: “tem lei que pega e tem lei que não pega”).

Veja que interessante uma simples comparação: numa partida de jogo de tabuleiro, você tem que aprender “obediência incondicional” (regra do jogo) e precisa estar disposto a seguir instruções, mesmo que estas pareçam estranhas. Só depois que estas lições forem apreendidas e postas como um hábito, intuitivamente, é que coisas maravilhosas vão acontecer na reciprocidade (intermediação) em nossas vidas, pois estará realmente vivendo e demonstrando as “Leis Primordiais” que regem a vida em sociedade. O jogo permite vivenciar tarefas a cumprir, a exemplo de que temos uma vida para se viver, com fluidez.

O jogo também nos ensina a sermos cuidados ou zelosos no que fazemos. A exemplo de como temos que agir, quando nos propomos a entender sobre qual é a direção defensiva, seria uma ótima comparação neste momento. Ao elaborar mentalmente, uma estratégia de jogada, contra um suposto adversário, o jogo nos diz: “Não seja descuidado ou desleixado no que você faz. Perfeição deve ser sua meta para vencer a partida. No início, logo quando aprendemos as regras de um novo jogo, pode parecer impossível de atingir o objetivo ou vencer as adversidades, mas não deixe de tentar alcançá-la, continue se esforçando.” Na medida que nosso inconsciente vai se exercitando nessa “vontade interior”, podemos nos transportar para a realidade de vida em que vivemos. Neste ponto, a intermediação do educador (focalizador) é essencial para trazermos ao consciente e só assim, tornar a vivência do jogo em aprendizado.

Assim, podemos arriscar um conceito: o jogo educativo é aquele que proporciona aprendizado e divertimento em equilíbrio, ou seja, proporciona encontrar equilíbrio entre o trabalho e o divertimento.



Marta Giardini e Jorge Takehara, seu esposo e sócio.



*O jogo nos mantém sempre alerta
e de olhos abertos.
Se você não se mantém alerta,
deixa passar tanta coisa que está bem à sua frente,
e até mesmo dentro de você!
Quantas vezes deixamos passar milagres da vida
por não estarmos atentos às jogadas da rotina.
O jogo nos deixa consciente da beleza,
da harmonia, da paz e da serenidade
das pequenas coisas a nossa volta
e quando descobrimos esta consciência,
toda nossa vida ao redor se modifica também.
O jogo nos permite atingir um estado de alegria
que é inerente à criança
e ensejo para todos os adultos.*

Marta Giardini



Marta Giardini
mitra@mitracriacao.com.br
Rua Atilio Giaretta,85
Pq Empresarial Adelelmo Corradini
Itatiba - SP - CEP: 13257-584
Tel. +55 (11) 4538-2132
Cel. +55 (11) 98284-9730

Referências

- ALMEIDA, M. T. P. de; CAMPOS, M. C. R. M.; TEIXEIRA, S. R. de O.; G., B. P. G.; PETERS, L. L. **Brincar** – Diálogos, reflexões e discussões sobre o lúdico. São Paulo: Editora Fontoura, 2019. Tipo de suporte: E-book
- D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinariedade**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2.ed. São Paulo: Palas Atenas, 2001.
- D'ANNA, E. **A escola dos Deuses**: Formação dos líderes da nova Economia. São Paulo: Barany Editora, 2012.
- GIMENES, B. P.; PERRONE, R. **Ludicidade, Saúde e Neurociências**: Visão contemporânea do brincar a partir de histórias de vida. Coleção brincar e saúde. Rio de Janeiro: Wak Editora, volume 1, 2020.
- GLAS, N. **Os temperamentos**: a face revela o homem II. São Paulo: Editora Antroposófica, 1998
- GLÖCKLER, M.; HÜBNER, H.; FEINAUER, S. **Crescer saudavelmente no mundo das mídias digitais**: um guia de orientação para pais, professores e demais responsáveis por crianças e jovens. Tradução de Raul Guerreiro; Adaptações para a edição brasileira de Jacira Cardoso. São Paulo: Ad Verbum editorial, 2020.
- JARES, X. R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Editora Palas Athenas, 2006.
- LANZ, R. **A pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Editora Antroposófica, 1998.
- LANZ, R. **Noções básicas de Antroposofia**. São Paulo: Editora Antroposófica, 1985
- LIEVEGOED, B. **Desvendando o crescimento**. São Paulo: Editora Antroposófica, 1994

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar:** Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Editora Palas Athena, 2014.

MORIN, E. **Reinventar a educação:** abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Editora Palas Athena, 2016.

REYDEBRAND, C. V. **A natureza anímica da criança.** São Paulo: Editora Antroposófica, 1991.

CAPÍTULO 4

INFÂNCIA E LUDICIDADE: COM A LITERATURA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS



Fábio Cardoso dos Santos¹



Maria Luzia de Góis Silva²

Introdução

Brincar... Pensar a palavra “brincar”, o significado desse verbo e as definições que originaram esse termo, já é um começo para as reflexões sobre a importância do lúdico na formação da criança.

Buscando na etimologia da palavra “brincar”, as raízes mais encontradas e muito significativas, remete-nos diretamente ao que é ser criança. Originado no latim, o verbo brincar

1 Doutor em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem – PUC-SP. Diretor Acadêmico da Faculdade Academus (FAAC). Membro do Conselho Consultivo da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri) e da Academia Guarulhense de Letras (AGL), cadeira de n. 28. Escritor de literatura infantojuvenil e livros teóricos. Email: fabiocasantos@yahoo.com.br

2 Pedagoga. Licenciada em História e Filosofia e Especialista em Educação Ambiental – UNIFESP. Escritora de literatura infantil, conteudista e professora na Faculdade Academus. Email: malugoisilva@gmail.com

teve origem na palavra “vinculum”, representando a ideia da ligação com algo, do ser parte sem separação, do estar vinculado. Porém, buscando no alemão antigo, a origem vem do verbo “Blinkan” que comunica a ideia do brilhar, entreter, divertir.

Significados diferentes se fundiram no movimento do tempo, as palavras se alteraram, as culturas se misturaram, sociedades e idiomas se reorganizaram, línguas, grafias e regras gramaticais, comunicando ideias, representando o sentido do real. Com tantas transformações, chegou o tempo do verbo “Brincar” com todas as suas variantes na conhecida língua portuguesa, na mudada gramática, no dinâmico idioma que arrastou e fundiu ideias de verbos do passado em definição e representação de uma ideia inseparável: Brincar e Criança.

Brincar é verbo que se torna ação com a criança e nesta definição está presente o sentido originado do latim do fazer parte, do inseparável, e do alemão antigo do brilho, do entretenimento e da diversão. Criança e brincadeiras são sinônimas, não se separa o brilho na infância da criatividade, da vivacidade do entender e relacionar o mundo pela exploração, pelo sentido criativo de viver e dar sentido aos objetos.

Desde o primeiro contato com o mundo, o bebê começa sua interação com o meio social, começa o entendimento de como viver no espaço que lhe apresenta, tudo é novo e o entendimento de tantas informações leva tempo, se considerado e auxiliado pelos adultos, torna-se mais rápido e mais prazeroso para a criança.

Os desenvolvimentos orgânico e cognitivo estão relacionados à infância, então, ambos devem ser considerados e estimulados para que as etapas sejam superadas pelo pequeno que cresce e aprende como deve conviver no mundo que já está organizado, um mundo que já tem regras sociais, costumes culturais, técnicas e recursos de sobrevivência. Contudo, a questão mais intrigante está no como uma criança pode assimilar tantas informações organizadas pela humanidade por milhares de anos em tão pouco tempo. A essa questão, a resposta está na mediação dos adultos que atentos e de modo seguro podem possibilitar a exploração lúdica desse universo tão vasto e desconhecido.

Para aprender, a criança precisa tocar, sentir, perceber, analisar, comparar, testar, escolher, criar, errar e acertar. Essas etapas são fundamentais para entender o sentido, a utilidade e as possibilidades da construção autônoma. Entendimento e aprendizagem que só é possível por meio do lúdico, e de objetos representativos de organizações e regras do mundo real a serem explorados. A sociedade pode ser representada com suas regras nos jogos e brincadeiras, despertando assim, a essência da curiosidade exploradora da criança em brincar e aprender.

O brincar significa viver com leveza. Na brincadeira, torna-se possível compartilhar de maneira prazerosa toda convivência com o outro. Não há medos e nem limites em uma brincadeira que não se possa ser vencido. Quando a regra da brincadeira é estipulada, os participantes não encaram como impossível, e sim como pode ser divertido fazer parte e se divertir.

Ao escrevermos esse texto sobre a Importância da Literatura como Ludicidade nas histórias em Quadrinhos, revisitamos nossa infância, e sem dúvida constatamos que foi a etapa mais emocionante do trabalho. Refletimos nossos tempos de criança e percebemos que nossas lembranças e experiências em linhas gerais, foram bem parecidas, apesar de tempo e espaço diferentes, brincar sempre é natural à criança e as oportunidades vividas na brincadeira foram preservadas e estimuladas em nossas vidas.

Nossa infância contou com a agitação que é própria da criança que é feliz somente por existir. Desfrutamos da liberdade com simplicidade e das muitas tarefas da casa, pois na época as dificuldades das famílias eram sempre divididas entre todos, cada um fazendo o que era possível.

Cercados por primos e vizinhos em idades próximas, tivemos muita contribuição para a diversão, até mesmo os afazeres domésticos foram mais animados, lembranças do “faz de conta” que magicamente tornou as tarefas sérias, parte de uma infância tão divertida. Mundos distantes, sabores que só na infância é possível sentir, fomos personagens infalíveis de uma etapa estruturante da formação de quem somos hoje.

Tarefas domésticas misturadas às tantas brincadeiras preencheram os dias que sempre foram curtos, nunca o tempo foi suficiente o bastante para brincar, sempre sobraram combinados com a turma para continuarmos a diversão depois. No entanto, lembrando agora com muito esforço as rotinas dos afazeres, percebemos que os detalhes se perderam. Só explicamos as obrigações da época, quando apelamos pela nossa clareza de adultos, então, entendemos que também as

obrigações nos ajudaram na formação dos nossos sentidos de responsabilidades, na organização do nosso caráter, mas da lembrança muito se perdeu, não há lembranças do cansaço, das reclamações que certamente fazíamos ao ter que “trabalhar”, tudo se diluiu em minimalismos de insatisfações que não nos definiu, e sim contribuiu de modo positivo para o nosso crescimento pessoal.

Porém, brincadeiras, como amarelinha, pega-pega, mãe da rua, pular cordas, nadar no rio, esconde-esconde, passa anel e outras tantas, essas sim, são lembranças detalhadas, que de fato está indelével marcando nossa personalidade e nos definindo como ser humano.

Tanto que está marcado em nossas lembranças, que ainda hoje, alegam a alma e despertam saudades da infância. Foram nas brincadeiras que aprendemos a entender a importância do outro, sozinho não é divertido. Aprendemos o valor das regras para todos participarem de modo justo, com o respeito pelo outro, sabendo que todos são importantes em seu momento e que têm o seu valor. Exercitamos nossa criatividade, nosso raciocínio e elaboramos estratégias para não sermos eliminados das brincadeiras, poderemos participar mais tempo ativamente sem ser dispensados. Aprendemos a exigência do observar com mais calma, aprender as regras do como fazer, ouvir atentamente, observar a ação do outro e criar saídas para solucionar desafios. Queríamos sempre brincar mais, característica própria da criança.

Concluimos que o brincar na nossa infância foi muito sério, pois nesse momento precisou de tolerância para não perder o parceiro de brincadeira, tivemos que aprender a

desculpar as falhas e a pedir desculpas, percebemos a importância da negociação, do reconhecimento dos erros, de amadurecer e reforçar nossos talentos. Não foi fácil, mas aprendemos a respeitar regras, aprendemos a vencer sem arrogância e até a perder sem desanimar.

Pensando então na nossa infância, percebemos que mesmo sem ter frequentado a Educação Infantil, que não era comum na época, aprendemos a viver na prática, ou na brincadeira, essa etapa tão fundamental na vida do educando. Os adultos possibilitaram a nossa aproximação com fazer no mundo por meio das brincadeiras, mesmo sem planejamento, sem estratégia formal. Nos lançaram com segurança na vida, brincamos e fomos parte da geração que exercitou as regras coletivas de modo privilegiado, fazendo, chorando, rindo, disputando, cedendo, se controlando, entendendo a dor do tombo e a necessidade do cuidado pessoal e coletivo. Aprendemos a cumprir deveres para garantir a diversão e a até mesmo, entender que o dever pode ser parte da vida, não dá para jogar xadrez sem guardar as peças, se não tiver o momento da tarefa, a diversão não acontece, pois se faltar uma só peça, o jogo não pode acontecer.

Conversamos muito sobre quem nos tornamos, como escolhemos nossa profissão de educadores e mais, que apenas a profissão de como ser Educador passou a ser intrínseco, sem separação da vida pessoal com a profissional e sim, como propósito de vida, de realização existencial. A explicação deve estar no quanto gostamos de brincar na infância, não paramos a diversão e só mudamos o foco, passamos a discutir com mais clareza como resolver obstáculos, a traçar com

novas estratégias e negociações para ensinar e para aprender, enfim, como continuarmos ativos, sem sermos descartados da dinâmica social? Sim... gostamos tanto de brincar que estamos brincando até hoje na vida. Não queremos sair do “jogo”, aprendemos desde cedo que precisamos sempre buscar, ouvir, entender, respeitar, analisar, avaliar para se aperfeiçoar e não ser descartado da “brincadeira”.

O tempo passou e o entendimento sobre a formação da criança, o desenvolvimento cognitivo se ampliou. A Ciência contribuiu muito para o entendimento sobre como se dá o processo de ensino/aprendizagem e de como a escola pode auxiliar formalmente, planejando ações e acompanhando o progresso de cada criança.

Todas as pesquisas são observações sistematizadas das práticas, então, como no caso da nossa infância, entendemos que todas as crianças brincam e brincando aprendem, entendem a dinâmica da convivência coletiva e se define em suas escolhas adultas. Assim, muitos estudiosos defendem a importância dos jogos e brincadeiras como recursos escolhidos de modo consciente pelo professor. Que as aulas sejam planejadas considerando que não se separa a criança do brincar e que as brincadeiras são recursos possíveis de representações da realidade.

Os recursos que estimulam o desenvolvimento da criança são todos aqueles que podem ser elementos criativos para que a realidade seja extrapolada pela imaginação, que além do que existe também possa ter espaço para criar. Os jogos, as brincadeiras, as literaturas são recursos que além da realidade oferecem possibilidades para ir além. Como por exemplo, os

jogos sempre têm regras para que possam ser jogados, mas o jogador dentro das regras pode criar suas estratégias e traçar seu caminho, perder ou vencer não depende só do adversário. Já as brincadeiras oferecem interações de modo mais descontraídos, mesmo tendo regras o objetivo está em se divertir, em entender os participantes, as regras e como se encaixa na diversão. A literatura infantil é a possibilidade imensurável da participação da criança de modo criativo por meio de infinitos tempos e espaços, é o entendimento da realidade pela identificação com os personagens, é a possibilidade em atuar numa realidade alternativa.

Jogos, brincadeiras, literaturas são recursos que auxiliam na construção do imaginário infantil, na definição do “eu” inconsciente. A função da Educação na formação da criança é estimular a criança a viver o que é natural em sua idade, a viver sem separar a criança do brincar.

Brincadeiras: o brincar na infância dando vida à cultura

Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade (VYGOTSKY, 1997, p. 30).

Muito se fala sobre o famigerado contexto social, a importância do pensar a escola em sua realidade, do considerar a criança a partir do seu meio social. Essas preocupações se explicam pela necessidade da adequação do currículo escolar, do planejamento e da organização do trabalho de modo que a criança perceba o sentido do aprender e utilize o aprendizado em suas ações práticas.

Quando se trata de criança e do brincar, todas essas defesas sobre o olhar para o contexto social se explica. Pois, é a infância o principal período da construção cognitiva, do entendimento de como a sociedade se organiza e do reconhecimento de si mesmo em relação aos espaços interligados. Nesta fase tão dinâmica, a criança naturalmente “brinca” com a realidade, com o que está a sua volta. Então, considerar o que a criança sabe, estimular e apresentar novos conteúdos, é tarefa da escola e para que essa tarefa seja efetiva, os profissionais precisam além de conhecer as etapas do desenvolvimento infantil, também devem ter clareza sobre metodologias e recursos utilizados nas aulas. Apresentar o “mundo” de modo prático é relacionar o que se apresenta na escola com a vivência familiar, com objetos, hábitos e valores do cotidiano. A criança vive e explora todos os espaços, brinca e representa todas as experiências. As abordagens precisam ser no desenvolvimento integral, pois a vida se fragmenta no olhar do pequeno explorador.

Observar a turma brincando é um eficiente modo de entender comportamentos, desenvolvimentos e etapas de cada educando, é na brincadeira que espontaneamente todo o entendimento sobre o que está sendo vivido se escancara como explica Kishimoto e Santos (1997, p. 24):

Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção.

Brincando a criança assume papéis da sociedade conhecida, extrapola os limites da idade e de possibilidades. Como por exemplo, uma criança brincando de casinha assume ser a mãe, a responsável pelo trabalho e cuidado da família, consegue ser a mãe na casa cuidando dos filhos (que podem ser objetos inanimados como bonecas ou outras representações) e a profissional quando sai para o trabalho (pode ser uma professora, uma executiva ou outra profissão que tenha conhecimento). Também é possível na brincadeira observar meninas representando a figura de pai (figura masculina) ou menino na representação oposta, sendo que essas representações nada têm a ver com sexualidade e, sim, com o assumir a função do adulto que cuida, que trabalha, é a identificação com o personagem. Brincar não tem regras, não precisa ter sequência e nem definição de tempo e espaço, brincar é a diversão com a realidade.

O desenvolvimento orgânico e o cognitivo precisam ser considerados nos pequenos para entender os progressos e nas brincadeiras, Piaget com suas pesquisas observou que em cada fase a criança se relaciona com o meio de modos diferentes:

(...) a fase de zero a dois (0 a 2) anos, a criança conquista o mundo por meio da percepção e dos movimentos, o recém-nascido reduz-se ao exercício dos reflexos. O seu desenvolvimento é acelerado dando suporte para as suas novas 18 habilidades motoras como, por exemplo: pegar, andar, olhar, apontar entre outros. Ao decorrer desse estágio, os reflexos podem ser progressivamente substituídos pelos esquemas e somados aos símbolos lúdicos (PIAGET, 1973, p. 89).

Para a criança brincar é espontâneo, é entretenimento sem intenção, objetos e percepções do contexto se misturam e ganham vida. Nas brincadeiras que para a criança é tão natural, está em processo a construção do simbólico, o entendimento da realidade representada por meio de símbolos. Nas representações estão as ações que já viu e de como essas ações podem acontecer. Portanto, na brincadeira desregrada pode ser observado a organização do pensamento e o desenvolvimento cognitivo.

O desenvolvimento físico é a possibilidade das ações mais complexas, do controle sobre o próprio corpo (desenvolvimento motor), esse desenvolvimento pode ser percebido nas organizações que a criança estabelece para as suas brincadeiras como na elaboração de cenários, nas sequências de objetos, na fala quando explica ações no tempo e espaço, enfim, a elaboração das regras que organizam as brincadeiras, quanto mais complexas e claras nas sequências, mais “maturidade” a criança demonstra, mais conhecimento e entendimento sobre a realidade.

Faz-de-Conta: O brincar na infância construindo identidade com a Literatura Infantil de Quadrinhos

A brincadeira do “faz-de-conta” contribui amplamente para o desenvolvimento infantil. Desde cedo é comum presenciar cenas em que a criança interage com o mundo por meio da imaginação, como por exemplo, a identificação com determinado personagem de desenho que gosta, falas como “eu sou esse coelho” e imitações do coelhinho, relacionar objetos inanimados com pessoas, como nas brincadeiras de bonecas

dizendo ser a mamãe e a filhinha. Nas brincadeiras os cenários são criações da realidade ou representações diversas que se misturam.

Crianças são sempre surpreendentes, com ideias cada vez mais elaboradas que começam a fluir em frases que expressam pensamentos próprios, demonstram ações com estratégias e conclusões pensadas por si mesma. O processo do desenvolvimento cognitivo na infância é demonstrado nas brincadeiras do “faz-de-conta” como explica Kishimoto (2003, p. 39):

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis em sócio dramática, é a que deixa mais evidente a presença de situações imaginárias. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social.

O faz-de-conta possibilita, por meio do imaginário, a compreensão do mundo real. É na brincadeira que a criança pode viver momentos conflituosos que está passando em posições privilegiadas dentro da brincadeira, como por exemplo, a ausência da família quando sai para trabalhar e ela se sente sozinha, na brincadeira a “mamãe deixa a filhinha” e toda a explicação, o posicionamento de como a mãe que saiu se sente, e de como a filha que ficou encontra modos possíveis de viver durante a ausência. Com personagens na brincadeira, a filha pode brigar com a mãe e vice-versa, nada tem limite com os personagens que podem viver o desabafo do que está no coração da criança.

As explicações vivenciadas nas brincadeiras acomodam sentimentos reais, o entendimento sobre os conflitos fortalece emocionalmente a criança. São reflexões inconscientes que equilibram suas emoções. No “faz-de-conta” as situações podem ser criadas, imitadas, imaginadas e representadas sem medo das repressões dos adultos, tudo é livre.

A partir do universo criado na brincadeira, a criança entende e internaliza regras do mundo real e aprende sobre si mesma, sobre o outro, entende e soluciona problemas, elabora e desenvolve linguagens melhorando a comunicação, enfrenta os medos e ansiedades, o domínio criativo é dela. O faz-de-conta não é só uma brincadeira simples da criança e sim, a possibilidade complexa de organizar pensamentos, emoções e desenvolver habilidades. Como afirma Zanluchi (2005, p. 89), “Quando brinca, a criança prepara-se à vida, pois é por meio de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como, vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”.

A infância é a etapa mais dinâmica da vida, tanto o desenvolvimento físico quanto o cognitivo acontecem num acelerado processo. Todo o potencial humano, neste período está se organizando, por isso estimular que os pequenos vivenciem situações práticas do cotidiano é fundamental.

Muitos questionam a capacidade da criança, ainda pequena, de viver situações reais além do domínio do próprio corpo, por não ter consciência de quem é e nem do que faz, porém, a esses questionamentos há muitos estudos sobre o desenvolvimento infantil, os avanços tecnológicos e a Neurociência explicam que o crescimento do corpo físico está

interligado ao desenvolvimento das estruturas cognitivas, da organização do pensamento, das emoções e do comando das ações.

Entender como se estrutura a inteligência humana e como a comunicação entre o meio social e cultural concatenam no processo do desenvolvimento cognitivo, tornou possível planejar trabalhos que estimulam o desenvolvimento das habilidades desde o nascimento. Os recursos pedagógicos, cada vez mais avançados devido aos avanços tecnológicos, tornaram-se aliados nesse processo. No entanto, mesmo com recursos diversos, não pode ser jamais esquecida a literatura infantil, que é material eficaz na construção da identidade da criança. Carregada de informações e simbolismos, a literatura infantil é um universo vasto de conhecimentos.

A literatura infantil apresenta os mais diversos personagens, com características e personalidades variadas que podem ser identificadas pela criança e lhe servir de bússola inspiradora em situações de problemas reais. São histórias atemporais envolventes que lançam os pequenos no “mundo do faz-de-conta” onde toda a magia da coragem, da gentileza, do companheirismo, do amor e das possibilidades, conspiram para os finais felizes. Todos os problemas, todas as dores podem ser superadas. Essa mensagem é a estrutura do desenvolvimento emocional autônomo, resiliente.

Na literatura podem ser lidas as fábulas, os contos de fadas, os contos fantásticos, os mitos, as lendas, também podem se deleitar com as adaptações de grandes clássicos da literatura mundial, parlendas, trava-línguas, adivinhas e outros. São as memórias da humanidade misturadas ao longo do

tempo. São matizes de culturas que vibram carregadas de fantasias, encantamentos e valores humanos. A literatura infantil é a possibilidade lúdica de brincar com a imaginação, desenvolvendo estruturas cognitivas e organizando pensamentos e emoções.

Por meio da literatura infantil, há muitas possibilidades de dinamizar o trabalho com a criança, as aulas podem ser planejadas utilizando os livros como recursos didáticos, com o objetivo de trabalhar o letramento, ampliando a compreensão da sociedade e da cultura que movimenta o coletivo. De maneira lúdica fala-se das emoções e se convida a criança a interagir na dinâmica do mundo adulto. Além, do trabalho com bases psicológicas, a literatura infantil estimula o processo de alfabetização, do desenvolvimento, da oralidade, do entendimento, da função, da escrita e da leitura como comunicação. As histórias oferecem reflexões, diversões e interações entre leitores. Então, contar (ler) e ouvir histórias são momentos de compartilhar conhecimentos e emoções como definiu Abramovich (1997, p. 24):

[...] ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção.

Entendendo a ludicidade como fundamental ao ser humano, pois todos gostam de atividades prazerosas, interessantes, desafiadoras e considerando a escola como espaço de preparo e formação de indivíduos, todo o trabalho pedagógico deve ser estruturado de modo a oferecer oportunidades para

a criança se envolver durante as atividades. Nessa estruturação, os currículos das escolas com seus conteúdos devem ser pensados e organizados de acordo com as etapas do desenvolvimento das turmas, também, metodologias mais ativas devem ser propostas para dinamizar os conteúdos, tornando-os práticos, mais próprio do entendimento dos pequenos. Para esse trabalho dinâmico, os recursos lúdicos, como jogos, brincadeiras, literaturas e outros são essenciais.

Para tanto, entender a fase do educando, como acontece o desenvolvimento neurológico e o processo do desenvolvimento cognitivo é indispensável para o bom planejamento dos conteúdos, para as escolhas acertadas dos recursos e para as elaborações de atividades que envolvam as crianças. Considerando que brincar é o interesse principal da criança, organizar aulas com brincadeiras é o encontro da comunicação perfeita entre o educando e o educador, entre o ensinar e o aprender.

Como afirmou Lima (1996, p.33)

[...] A criança aprende melhor brincando, e todos os conteúdos podem ser ensinados por meio de brincadeiras e jogos, em atividades predominantemente lúdicas. Não existe nada que a criança precise saber que não possa ser ensinado brincando... se alguma coisa não é passível de transformar-se em um jogo (problema, desafio), certamente não será útil para a criança nesse momento.

Então, completando, podemos afirmar que a literatura infantil pode ser a aproximação de diferentes modos de vida, o exemplo de experiências em soluções de problemas,

de identificações com personagens, com a própria formação de identidade inspiradas em tantas identidades ecoando nos relatos.

A literatura infantil é o despertar prazeroso da imaginação, é o modo divertido de aproximar a criança de problemas reais, das experiências dolorosas, das soluções vitoriosas, das perdas irreparáveis, das reconstruções possíveis, das reflexões que separam o certo do errado, das consequências de escolhas, da empatia com o outro, enfim, na literatura tudo é possível, dores, alegrias, lugares bonitos e assustadores acabam no final da história, com o fechar do livro, ação essa, que livra o leitor da consciência sobre a rudeza das informações, porém, não livra o inconsciente da atenção, do conhecimento sobre as possibilidades em resolver problemas quando se deparar com alguma situação.

A construção da identidade está apoiada no que existe no inconsciente, assim, o acúmulo de tantas informações constrói a individualidade. As experiências não precisam ser vividas literalmente, podem ser informadas, o ser humano tem a capacidade neurológica de armazenar informações advindas de muitas fontes e compilar como o conhecimento próprio, como num banco de dados em que tudo fica armazenado e pode ser utilizado nos momentos adequados. Brincar é a finalidade da criança, a escola precisa ser o espaço do aprender brincando, do oferecer informações de modo que possa fazer sentido na etapa da Educação Infantil em que, somente o que é visto, ouvido e sentido existe, é real, é possível e compreendido.

A literatura infantil é um prazeroso transporte para o mundo do faz-de-conta e todo esse universo encantado pode

ser apresentado para a criança de muitas maneiras, porém, quanto mais colorido e dinâmico for as apresentações dos textos, mais envolvente, mais compreensível será.

A Educação Infantil é a etapa estruturante do desenvolvimento cognitivo e as cores e imagens dão vida aos materiais pela concretude do “ver” a realidade, sendo privilegiado então, neste período da infância as narrativas organizadas em quadrinhos. Devido aos recursos gráficos desse gênero textual, que conta com a riqueza de imagens, mesmo o leitor não alfabetizado, pode entender a história pela sequência imagética.

A experiência de ouvir o adulto lendo a história escrita e a possibilidade de a criança conhecer a narrativa e sozinha, por meio das imagens criar suas versões. Assim, a riqueza dos quadrinhos além de atender a comunicação escrita, também desperta a criatividade e o interesse em “ler” e “reler” a mesma história infinitas vezes, mudando contextos e redirecionando os acontecimentos de acordo com seus desejos. Ramos (2009, p. 18) afirma que “a leitura dos quadrinhos se constitui numa linguagem autônoma”, oferecendo assim a possibilidade de um mergulho criativo além do texto fixo na escrita. Os quadrinhos trazem em sua estrutura, representações livres a interpretações, como explicou McCloud (2005, p. 09), são “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador”. Cada leitor “enxerga” o que procura.

A literatura infantil é importantíssima no que se refere ao desenvolvimento e crescimento intelectual e afetivo da criança, além das tantas motivações despertadas pelos personagens, é um excelente recurso que auxilia no desenvolvimento

da linguagem. Portanto, a leitura não deve nunca ser uma cobrança, uma obrigação, principalmente na Educação Infantil em que as regras não são entendidas pela criança. A literatura infantil deve ser apresentada como diversão, como um brinquedo facilitador do faz-de-conta, que alimenta a expectativa da turma em se divertir e nesse entretenimento, acaba sendo despertada a atenção, o interesse pelo material escrito, a leitura e a interpretação da comunicação de contextos além da vivência e do entendimento da criança. É o despertar para a alfabetização, para o reconhecimento da comunicação iconográfica transmitida pela humanidade.

As histórias em quadrinhos são o recurso do faz-de-conta que aproxima a primeira infância do mundo adulto, das mensagens de tantas realidades dos tempos e espaços que a criança consegue entender, consegue ler em seus detalhes das representações dos traços e das cores. Toda a organização dos quadrinhos, de modo chamativo envolve o leitor na conversa com ideias e visões transmitidas por adultos, no contato com a escrita, com símbolos que foram criados para conversar à distância, para eternizar informações além do tempo vivido. Na viagem por meio da literatura o leitor vai sem bagagens e cheio de curiosidades para se divertir fora da sua rotina e ao retornar, volta cheio de bagagens, satisfeito e preparado para o novo passeio.

Considerações finais

Nessa reflexão sobre a importância do brincar na infância, percebemos que a criança sempre, em qualquer tempo e em qualquer espaço, ao longo da evolução humana, sempre

brincou. O princípio do aprender sempre esteve no brincar, no descobrir, no jeito fantástico em que a espécie humana encontrou em lidar com a dureza da realidade, com os perigos e com as responsabilidades. A satisfação do aprender, o fortalecimento de entender as dificuldades como experiências que facilitam a vida. Talvez, esteja na diversão a essência do aprender, do entender que por mais que os problemas nos machuquem e nos perturbem precisamos viver de modo leve, observando cada detalhe, dividindo os momentos com os amigos, trocando experiências e criando soluções.

Milhares de anos separam nossos ancestrais pré-históricos que aprenderam a “brincar” com a natureza, que entenderam como conviver em grupo, como compartilhar informações para sobreviver no mundo, que perceberam a importância em registrar experiências com divertidos desenhos, que aprenderam a brincar e aprenderam a ensinar. O tempo distanciou os esforços dos nômades desbravadores do planeta em que numa longa trajetória, a humanidade foi entendendo a importância dos cuidados que os adultos devem ter ao ensinar e interagir com as crianças.

A espécie humana conservou sua essência, que todos têm seu tempo para o crescimento físico, o desenvolvimento neurológico e as potencialidades cognitivas em aprender e criar. Porém, com o tempo foi mudando o entendimento de como funciona esse processo do desenvolvimento cognitivo e de como pode ser estimulado esse processo. Entender o desenvolvimento infantil é compreender todo o espaço de tempo entre o bebê que desbrava o mundo até se tornar a criança que entende sua própria existência. Esse período que

parece não importar, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional, é a estrutura que definirá comportamentos que se apresentarão na idade adulta.

Nas brincadeiras de criança tudo é possível, a magia da fantasia contorna o fluído dando consistência ao pensamento e visibilidade ao nevoeiro. Não é possível saber o que é bonito sem uma transferência do conceito a uma imagem agradável aos olhos, conceitos precisam ter formas. Aprender e entender são um exercício da imaginação, da fantasia e imaginar e fantasiar é divertido e dá sentido aos conteúdos nos primeiros anos da infância.

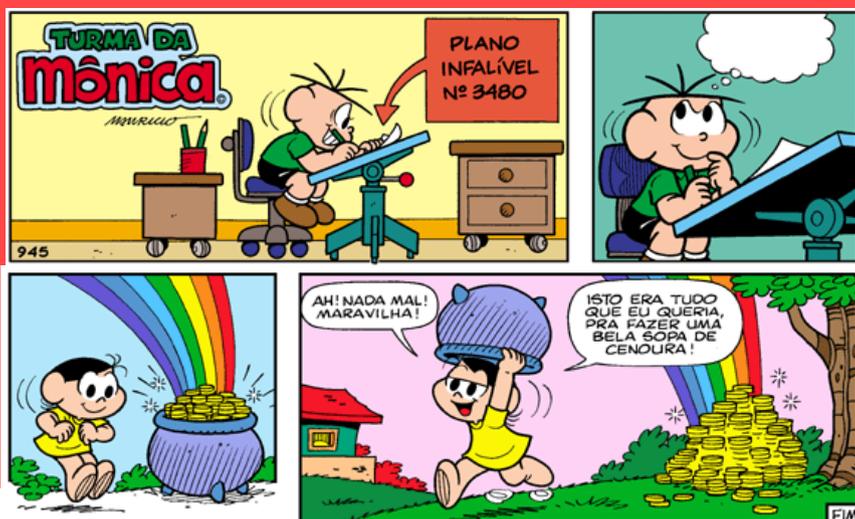
Portanto, aprender e compreender precisam existir, precisam ser real e o brincar é a realidade para a criança. Assim, para ensinar na Educação Infantil é preciso compartilhar fantasias, entendimentos, pontos de vistas, sentimentos. A primeira etapa da vida que é estruturante na formação do indivíduo é o momento em que o abstrato ganha vida e sentidos. Interagir com os pequenos, exige que os adultos despertem suas “crianças” adormecidas, brincar e criar junto, sendo o parceiro que mostra a razão dentro da emoção.

Entendendo o que é ser criança e toda a magia da infância, nos emocionou lembrar nossa meninice enquanto escrevamos a introdução, foi uma viagem benéfica entender como aprendemos brincando, mesmo sem ter ajuda da Educação formal, planejada para nos orientar em nossas brincadeiras, e que foi ali, na nossa infância que aprendemos a ser os adultos de hoje, que tivemos o espaço para aprender, o tempo de parar e divertir no mundo e descobrir que as escolhas quando adulto seriam nossas. As dificuldades vieram, como sempre

vem, porém sempre resolvemos cada problema, encontramos de algum modo as respostas dentro de nós e garantimos continuar na brincadeira, no jogo da vida.

Nossa formação foi livre, formação da geração que brincou, conviveu e aprendeu, mesmo sem a Educação formal na etapa da Educação Infantil, o desenvolvimento motor (físico) e emocional para a convivência no coletivo aconteceu. Essas características marcaram a infância das gerações passadas, porém, a falta da Educação formal deixou reflexos no desenvolvimento intelectual; podemos observar que não há hábito de leitura e de conhecimento científico na cultura brasileira, a maioria não “gosta de ler”, de aprofundar em conhecimentos que exigem estudar. Gerações prontas para o fazer, para o executar e sem preparo para o pensar, para o racionalizar.

Ao refletir nossa infância sem a Educação Infantil, foi possível perceber com clareza o que nos diferenciou da grande massa que não gosta da leitura e da busca pelo conhecimento científico, apesar dos traços da geração que brincou sem compromisso sem orientação formal, tivemos possibilidades do desenvolvimento cognitivo de modo mais intelectual por meio da literatura infantil. As histórias em quadrinhos chegaram em nossas mãos pelas tirinhas dos jornais velhos que vinham das feiras embrulhando as bananas, pelos gibis da Turma da Mônica e de Walt Disney que circulavam na época, sem contar os álbuns de figurinhas que possibilitavam colecionar os personagens dos desenhos animados que eram febres na TV, além do mais, a cartilha da época era muito colorida, com textos curtos e desenhos significativos que falavam por si só.



Copyright © 2003 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Figura 1 - História em Quadrinhos (SOUZA, 2011)

Fonte: Acervo do autor

Claro que todos esses materiais mencionados eram realidade na infância de todos das nossas gerações, porém nem todos tiveram acesso ou a curiosidade de acessar os recursos. Tornamos a exceção da regra e a isso pode ser explicada pela personalidade mais solitária e a criação com cobranças mais rígidas, que os momentos de brincadeira fora de casa eram determinados, além, da inspiração de adultos que liam, nós tivemos acesso e preparo não formal para entendermos a função dos materiais. Imaginar e criar com materiais concretos e manipuláveis formou o imaginário coletivo, porém criar e abstrair as representações ficou distante da realidade da maioria que só teve contato com materiais escritos e nem sempre adequado para a infância, depois dos sete anos, com foco na alfabetização. Todos os anos, atualmente entendido

como estruturante no desenvolvimento da criança, reservado à Educação Infantil do zero aos seis, não era pensado como importante, causando a dicotomia entre o intelecto e o físico, entre o pensar e o agir.

Considerando então, que não ocorria uma formação intelectual nos primeiros anos da infância das gerações passadas, o acesso à cultura intelectual, a realidade do país é de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a população tem potencial que não foi explorado, incentivado e desenvolvido. Para mudar essa realidade a aposta está na formação formal, no planejamento que apresente e estimule a participação na cultura letrada desde a infância.

Ser criança, em todos os tempos e em todos os espaços, sempre será sinônimo de brincadeira, de animação. O ser humano busca uma vida leve, de paz e diversão, então, cabe aos profissionais de Educação organizar os espaços escolares como quem organiza um grande parque de diversões, com espaços para pular, para correr, para conhecer objetos, para ler e escrever, para entender e usar a tecnologia, para se alimentar, para se higienizar, para compartilhar com os colegas, enfim, a escola precisa ser um espaço para exercitar viver em sociedade, um espaço com possibilidades para os pequenos brincarem de ser adultos, vivendo todas as situações que possam viver quando adulto, assim, as experiências desse tempo na escola serão o preparo para ser uma pessoa mais feliz, mais criativa, mais autônoma, mais completa. A brincadeira não pode ser separada da criança, a escola existe e é o lugar que ajuda a preparar garantindo que a infância seja feliz e que a vida adulta seja realizada, com escolhas autônomas.

Enfim, a Educação Infantil é a etapa estruturante da Educação Básica, da formação integral em que a criança está em pleno desenvolvimento orgânico, que todas as suas potencialidades cognitivas podem ser estimuladas, é o período em que a apresentação de materiais e a mediação dos adultos são fundamentais. O desenvolvimento físico e intelectual deve caminhar em conjunto. A literatura infantil, em específico, as histórias em quadrinhos, é o transporte que possibilita visitar e criar mundos não vividos, coloridos e divertidos. É a comunicação da criança com o conhecimento e o entendimento do mundo adulto.



Obra organizada por Fábio Cardoso dos Santos e Fabiano Morais, Editora Cortez, 2014.



Equipe da Faculdade ACADEMUS

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. p. 24.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003. p. 39.

- KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira. Usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S. M. P. dos (org.) **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 24.
- LIMA, A. F. S. de O. **Pré-Escola e Alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 33.
- MCCLOUD, S. **Desvendando os Quadrinhos**. São Paulo: Editora M. Books, 2005.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973. p. 89.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. 2007. 421 f. (Doutorado) – Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2007.
- SOUSA, M. de. **Almanaque da Magali**. Nº 28. São Paulo: Panini Comics, 2011.
- VYGOTSKI, L. **Fundamentos da Defctologia: Obras Escogidas**. V. Madri: Visor, 1997.p. 30.
- ZANLUCHI, F. B. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005. p. 89.

CAPÍTULO 5

O BRINCAR NO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO: ABORDAGEM CLÍNICA

Júlia Eugênia Gonçalves¹



Para começar...

É Alícia Fernández (2001) quem nos chama a atenção para o fato de que em espanhol existe um verbo – cordar – (colocar um fio num novelo) que em português não possui um significado exatamente idêntico. Em nossa língua temos o verbo recordar associado à memorização. Alícia relaciona o cordar espanhol com o “re-cordar” em língua portuguesa e chega a uma metáfora muito interessante. Em sua opinião, ambos os verbos, de ambas as línguas, se relacionam numa

¹ Graduada em História (UFF). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pela EPSIBA (Argentina). Mestre em Educação (UFF); concluiu os créditos de Doutorado em Filosofia na Espanha. Especialista em Ambientes virtuais de Aprendizagem. Presidente da Fundação Aprender (Varginha-MG). E-mail: julia@fundacaoaprender.org.br

significação psicopedagógica: O ser humano não tem memória no sentido do cordar. Jamais conseguimos reproduzir os eventos que nos acontecem ou que presenciamos da mesma maneira, assim como nos é impossível colocar o fio do novelo no mesmo lugar em que se encontrava antes de desenrolar. Só podemos recordar, ou seja, nos lembrarmos daquilo que foi significativo, que nos marcou positiva ou negativamente, que ficou no coração.

A partir deste pressuposto, atrevo-me aqui a pensar no significado do brincar em minha vida. Nunca fui muito afeita a bonecas, como era o esperado para meninas de minha geração. Porém, adorava brincar de casinha, com minha amiga Elyete Tristão. Eu a conheci quando tinha 3 anos de idade e ela, 4 anos mais velha, tinha 7 anos. Amizade de uma vida inteira!

Brincávamos de fazer comidinha, acendíamos um fogo não sei bem como e o cardápio era sempre o mesmo: arroz (invariavelmente com gosto de queimado), ovo mexido e bertalha que agente encontrava nos matos. Uma brincadeira simbólica que ficou gravada em minha mente, acredito que muito mais pelo companheirismo, pelas risadas, pela graça que víamos em fazer aquilo do que por qualquer outra coisa.

Mais tarde, em torno dos 7 anos, quando já havia aprendido a ler, ganhei de meu pai a coleção completa da obra de Monteiro Lobato: doze volumes que me levaram ao máximo possível da imaginação. O Sítio do Pica Pau Amarelo passou a fazer parte de minha vida. Ia para o jardim e construía com barro os personagens das histórias que lia, representando cenas que

vinham à minha mente. Estes livros me acompanharam por anos; estiveram nas mãos de meus filhos, principalmente nas de Gustavo Henrique, que sempre foi o leitor da família e, hoje, depois de devidamente reencadernados, passaram para minha neta Elisa, sua filha, que também gosta de ler.

As brincadeiras em família sempre foram de cunho mais simbólico, relacionadas às músicas que cantávamos juntos e às danças. Nunca tivemos o hábito de jogar. As crianças brincavam na rua, com os vizinhos, nos jogos de regras habituais: futebol, queimada, tacos, bicicleta, pipa etc.

Acredito que tenha me tornado psicopedagoga em virtude da atração que o simbolismo sempre exerceu em mim. Vislumbrava uma atuação na qual poderia reproduzir, de alguma maneira, jogos simbólicos com os meus atendidos e sempre permiti que isso acontecesse no meu consultório, possibilitando troca de lugares, movimentação de papéis psicológicos utilizando sessões baseadas no lúdico, desde o momento do diagnóstico, como será descrito aqui.

O brincar tem um papel relevante na clínica psicopedagógica porque permite uma leitura de posições existenciais e metáforas que fazem parte das vivências das pessoas de qualquer idade.

Hoje trabalho prioritariamente com adultos e idosos e percebo que o brincar suscita neles o mesmo encanto que nas crianças. Por isso, utilizo em minhas práticas, sessões lúdicas que permitem a expressão inconsciente das situações-problemas que os afligem (GONÇALVES, 2020).

Como coordenadora de cursos de pós-graduação em Psicopedagogia incluí na estrutura curricular a disciplina O Brincar e a Autoria de Pensamento, que tem como objetivo apresentar e discutir conceitos psicopedagógicos relevantes para a construção da autoria de pensamento e a importância do brincar neste contexto. A referência maior em relação ao brincar no âmbito da Psicopedagogia vem de Alícia Fernandez (2001).

O Brincar no Diagnóstico Psicopedagógico

A palavra “diagnóstico” contém em si duas informações: no prefixo “dia” – que significa através de, durante, por meio de; no radical “gnose” - alusivo ao conhecimento de. Tais informações nos ajudam a compreender seu significado: descrição minuciosa de fatos num determinado momento. Sendo assim, podemos dizer que o diagnóstico é um processo pelo qual se descreve uma determinada situação, analisando-se os dados nele presentes num momento específico. Fazer diagnóstico é aprender a conhecer a realidade, o que pode ser feito de várias maneiras, com diferentes metodologias e atender a diversas funções (GONÇALVES, 2017).

O termo é utilizado, de maneira geral, associado a uma investigação de natureza médica ou psicológica, apesar de encontrarmos sua aplicação em outras áreas. Fala-se em diagnóstico organizacional, em diagnóstico contábil, dentre outros, sempre considerando o significado acima descrito. Pelo uso constante na Medicina, a palavra assume relevância nos conhecimentos relacionados à área da saúde física e mental e é pouco utilizado na área educacional, que adota o termo Avaliação Diagnóstica ou apenas Avaliação, com o mesmo significado.

O diagnóstico tem como objetivo compreender uma determinada situação, descobrir algo que se encontra presente numa realidade qualquer. Isso garante ao processo uma condição de investigação, uma qualidade de pesquisa e a necessidade de seguir um método, como ocorre no campo das Ciências em geral. Portanto, a realização de um diagnóstico exige o domínio do método científico regido por regras universais e baseado em raciocínios hipotético-dedutivos. O método científico não pode ser interpretado como infalível, já que é manejado por seres humanos falíveis.

O diagnóstico psicopedagógico é o instrumento que o psicopedagogo utiliza para tomar conhecimento de realidades relacionadas com seu campo de estudo e, assim, como todo diagnóstico, também se configura como um processo investigativo e, portanto, científico. Seu objetivo é dirigido exclusivamente para o processo de aprendizagem humana, campo de atuação da Psicopedagogia e por isso, deve estar relacionado a uma situação de aprendizagem formal ou informal que precisa ser explicitada para um sujeito, sua família ou uma instituição.

As situações de aprendizagem que podem ser investigadas no processo do diagnóstico psicopedagógico podem estar relacionadas a uma queixa de dificuldades no desempenho escolar ou ao desejo de melhorar o desempenho nos estudos ou no ambiente de trabalho, potencializando as funções cognitivas postas em jogo para aprender. No nível individual, o diagnóstico psicopedagógico também esclarece para o sujeito e/ou sua família, as possíveis causas que podem estar impedindo o curso regular da aprendizagem escolar, os motivos que podem levar ao insucesso no processo de escolarização.

O diagnóstico psicopedagógico só pode ser aplicado por profissional habilitado, especialista em Psicopedagogia, com titulação obtida em cursos de graduação ou de pós-graduação regularmente oferecidos de acordo com a legislação vigente. É dirigido para pessoas de várias idades e níveis de escolaridade que apresentam queixas relacionadas com a aprendizagem escolar ou que desejam melhorar seu potencial de aprendizagem.

A inclusão do brincar, por intermédio de sessões que priorizam o lúdico, têm por objetivo a observação do sujeito numa situação espontânea a fim de que as primeiras hipóteses possam ser propostas em relação à queixa apresentada.

Se o atendido é uma criança de até cerca de 10, 12 anos de idade, ou se é mais velho, mas possui atraso em seu desenvolvimento cognitivo e ou emocional, esta sessão tem uma conformação específica. Quando se trata de adolescentes, adultos ou idosos deverá sofrer algumas modificações, sobretudo na escolha dos materiais que serão disponibilizados.

A Hora de Jogo Psicopedagógica

Uma forma de inserção do brincar no diagnóstico psicopedagógico é a Hora de Jogo Psicopedagógica, criada por Fernández (1990). Trata-se de uma sessão na qual o profissional disponibiliza a “caixa lúdica”. Para Fernández (1990) a Hora do Jogo é um momento que possibilita a compreensão de processos relacionados a algumas patologias do aprender, já que crianças com problemas de aprendizagem também apresentam dificuldades no brincar. É nesse momento que se pode

observar a relação – inteligência – desejo – corpo – estruturas da aprendizagem segundo esta autora, além de outros aspectos específicos em questão.

Fernández (1990) salienta que geralmente os sujeitos com déficit na aprendizagem possuem também dificuldades em relação ao brincar. Ao instrumentalizar o brincar durante a etapa diagnóstica pode-se ir modificando a rigidez ou estereotipia das modalidades de aprendizagem sintomáticas que os atendidos apresentam.

Durante a Hora do Jogo a criança não está brincando, mas mostrando que pode brincar. Um dos parâmetros de observação, baseado na teoria da Psicopedagogia Clínica de Fernandez (1990) vai ser o mostrar- ocultar-esconder.

Em relação à escolha dos materiais, para esta sessão de Hora do Jogo, são indicados exemplos que se mostram na Tabela 1.

Tabela 1- Hora de Jogo Psicopedagógica

Preponderantemente não figurativos	Só incluir materiais figurativos quando a Criança tiver menos de 4 anos.	Os materiais não precisam ser novos, mas devem estar em condições de uso
Para desenhar; para recortar; para escrever; para colar; costurar; para olhar; para ler; para escrever para guardar, para juntar.	Vários objetos que tenham a mesma função: cola plástica, fita adesiva, clips, perceijos, alfinetes. Papéis diversos: liso, pautado, cartolina, colorido, cartão.	Livros, revistas em quadrinhos, blocos de construção (podem ter modelos impressos). Tesouras, lápis preto e de cores, massa para modelar, barbantes.

Fonte: A Autora.

A Hora de Jogo pode ser utilizada com crianças de 3 a 9 anos de idade e púberes. Dependendo da história familiar pode adquirir a feição de Hora de Jogo Fraterna (com os irmãos) ou Hora de Jogo Familiar (com todos os membros da família nuclear).

A criança deve jogar a sós. O psicopedagogo cria uma situação na qual a criança esteja só em sua presença, o que permite ao sujeito transferir atitudes de sua capacidade de estar só em presença da mãe, ou quem exerça a função materna.

O psicopedagogo só deve participar se decorridos 10 a 15 minutos a criança não se aproximar dos objetos. Se assim o for, ele pode ajudá-la a inventariar o material e brincar com ela como um auxiliar.

A consigna é muito simples: – aqui está uma caixa com muitas coisas para brincar. Você pode brincar com tudo que quiser. Enquanto isso eu vou anotar o que você faz. Um pouco antes de terminar eu vou te avisar.

Este recurso lúdico tem por objetivos:

- Possibilitar o desenvolvimento e posterior análise das significações do aprender para a criança;
- Compreender alguns dos processos que podem ter levado a instalação de alguma patologia no aprender;
- Observar a inter-relação inteligência-desejo-corpo-reidade;

- Observar o processo de construção do símbolo. Por esta razão entregamos material não-figurativo. A aptidão da criança para criar, refletir, imaginar, fazer notar e produzir um objeto;
- Observar os processos de assimilação – acomodação e seus possíveis equilíbrios, desequilíbrios e compensações;
- Ver a capacidade da criança para argumentar, para construir uma história e em que medida a cognição se põe a serviço de organizar seu mundo simbólico;
- Analisar a modalidade de aprendizagem.

A Hora de Jogo Psicopedagógica é constituída por três momentos:

1. Inventário: Nesta fase o psicopedagogo deve observar que tipo de inventário faz a criança com os objetos da caixa. Se os experimenta, se pega rapidamente o primeiro que encontra e usa, ou se procura um objeto ou instrumento em particular, em função de um projeto ou se os objetos, sozinhos, determinam o uso;
2. Organização: Aqui se põe em jogo a coerência do jogo, a inclusão de referências verbais, a função dos argumentos. No plano da aprendizagem, as dificuldades neste momento, terão a ver com obstáculos para entender relações, formular hipóteses, apresentar problemas e portanto, encontrar soluções;

3. Integração/apropriação: Tem a ver com a possibilidade de chegar a uma conclusão argumental que mostre as formas de relação entre objetos. Capacidade de decisão (decidir-se entre um ou outro final), capacidade de domínio (eu decido o jogo), com a aceitação da carência (estamos chegando ao final), com o grau de tolerância ante a frustração (isto é o que eu posso fazer) com a capacidade de mostrar e guardar (isso é o que eu te mostro, mas não é tudo). Com a possibilidade de lembrar.

Em síntese, a Hora de Jogo Psicopedagógica se articula com a possibilidade de aprender. Uma criança que estruturou um problema de aprendizagem – sintoma ou inibição cognitiva – dificilmente chegará ao momento final da atividade e apresentará dificuldades em diferentes graus e tipos, nos dois momentos anteriores: o inventário e a organização do brincar.

Um erro encontrado frequentemente na atitude do psicopedagogo que administra a Hora do Jogo é a precipitação gerada pela ansiedade, impossibilitando a correta interpretação do que acontece naquele momento. É preciso dar tempo para se observar:

- Como o sujeito mostra o que sabe?
- Quais são os indicadores de sua Modalidade de Aprendizagem;
- A disponibilidade corporal e o grau de prazer em brincar;

- Utilização dos recursos existentes na caixa;
- Se é persistente ou se desiste fácil;
- Correlação entre o discurso verbal e o corporal;
- Relação com o objeto do conhecimento;
- Estratégias para os problemas que se apresentam

Para terminar

A palavra brincar tem múltiplos significados. Está intimamente ligada às atividades infantis, pois os adultos, em seu processo de amadurecimento, vão construindo barreiras de censuras a esta ação (GONÇALVES, 2020).

O brincar é próprio dos animais e mais explícito nos mamíferos. Os filhotes de cães, gatos, cavalos, bois etc. brincam entre si. Mesmo leões, naturalmente tão ferozes, são surpreendidos em brincadeiras. O homem, como animal que é, tem esta marca da espécie em si (FREIRE, 1997). Porém, seu processo de desenvolvimento social leva-o a minimizar esta condição, que passa a ser aceita apenas em crianças. Aos adultos são reservadas atividades sérias.

A Psicopedagogia tem constatado a importância do brincar para a vida social, afetiva e cognitiva durante toda a existência:

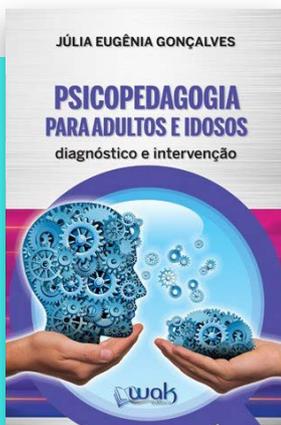
- O brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde;
- O brincar conduz aos relacionamentos grupais;

- O brincar é uma forma de comunicação que o homem engendra consigo mesmo e com os outros, permitindo-lhe aprender.

Diz a sabedoria popular que brincar não tem idade. Isto é comprovado pela Ciência, pois o ser humano é capaz de extrair de si esta energia renovadora, esta pulsão de vida e se apresentar não somente como Homo Sapiens, ou como Homo Faber, mas sempre como Homo Ludens.

A Psicopedagogia tem se dedicado a estudar as relações entre o brincar e o aprender. O brincar nos seres humanos é uma atividade espontânea, natural, já o aprender é condicionado pela sociedade, que também tenta moldar e prender o brincar em suas amarras, mas não o conseguiu. O homem brinca durante toda sua vida e não precisa de nenhum objeto para isso. Brinca com seu corpo, com seus movimentos, com os ruídos que produz. Aproveita o que está à sua volta: um vegetal, a luz, o breu, e com isto, brinca. Porém, criou, no decorrer de sua história, brinquedos, ou seja, objetos para brincar. Os brinquedos possibilitam novas formas e abrem novas possibilidades, estruturando uma lógica e uma atuação dramática, integrando objetividade e subjetividade, articulando inteligência e desejo, o nível simbólico e o imaginário.

No diagnóstico psicopedagógico o brincar cumpre um papel de possibilitar a observação das condições inerentes à aprendizagem, numa situação informal e espontânea, que permite ao sujeito se expressar livremente. Daí a importância da Hora de Jogo Psicopedagógica neste contexto.



Referências

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **O Saber em Jogo:** a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Os Idiomas do Aprendente:** análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

GONÇALVES, J.E. **Diagnóstico Psicopedagógico Clínico**. Disciplina do Curso de Pós-Graduação na modalidade à distância. Pró-reitoria de Pós-Graduação. UNIARARAS, Fundação Hermínio Ometto. Araras, 2017.

GONÇALVES, J.E. **Psicopedagogia para Adultos e Idosos: diagnóstico e Intervenção**. Rio de Janeiro: WAK, 2020.

CAPÍTULO 6

O BRINCAR EM CONTEXTOS RIBEIRINHOS NO BRASIL: ESTUDOS EMPÍRICOS DIVULGADOS EM PERIÓDICOS



*Celina Maria Colino
Magalhães¹*

Iani Dias Lauer-Leite²



Introdução

Sobre o brincar e a experiência pessoal das autoras em conversa com a literatura.

Brincar faz parte de nossa constituição como seres humanos, partilhamos com outras espécies esse comportamento, uma diferença consiste que nós humanos brincamos por todo nosso ciclo de vida.

1 Doutora em Psicologia (USP). Professora titular da Universidade Federal do Pará no Programa de Pós Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Diretora do Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA). Coordenadora do GT da ANPEPP: Brinquedo, Aprendizagem e Saúde. Bolsista de Produtividade do CNPq-1C. E-mail: celinaufpa@gmail.com.

2 Doutora e Mestre pela Universidade Federal do Pará, graduada em Administração (UFPA). Professora associada II na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) nos Programa de Pós-Graduação em Educação e PPG Interdisciplinar em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida. Coordena o projeto de extensão Musicaliza bebê. Email: ianilauer@gmail.com

Como membro de uma família de cinco irmãos (eu, Celina), com diferenças de idade de 12 meses, nossas brincadeiras ocorriam predominantemente no quintal de casa, passávamos horas em uma armação de um chiqueiro antigo, construindo uma casa. O engajamento na atividade era a melhor parte, a busca pelos materiais para preparar o local era mais prazeroso que vê-lo pronto. A busca pelas folhas de Tajás para fazer o telhado e a caça aos troncos para servirem de mesas e cadeiras transformava-se em uma competição para todos. Nós levávamos semanas nessa brincadeira, pois de um dia para outro, com o cair da chuva, e chovia todo dia, algumas folhas se soltavam ou a armação começava a balançar com o substrato alagado. Esses eventos representavam novos desafios para o dia seguinte. A lembrança desses momentos, apesar de estar como protagonista, ilustra a capacidade que as crianças apresentam de mediante um objetivo em comum, conseguirem, sem muitas discordâncias, trabalharem juntas.

No final das tardes outras brincadeiras ocorriam. Logo quando o sol se punha, todos da vizinhança iam para as portas das casas. Nas portas apareciam os parceiros: vizinhos coetâneos e não coetâneos. Então brincávamos na rua, nos espaços em frente as residências que envolviam cinco casas; esse espaço era de terra e ficava a dois metros do asfalto. Brincadeiras de roda, macaca (amarelinha), peteca (bola de gude), bole-bole, bambolê, pular corda e tantas outras, faziam parte de nosso cenário. Recordo também das brincadeiras tidas como de época, fura-fura, boi, papagaio, presentes nos meses de maio, junho e julho, estações menos chuvosas. Em todas essas brincadeiras as interações eram marcadas pela experiência dos pares, surgindo a figura do anjinho ou café

com leite, crianças menos habilidosas no brincar. As trocas interacionais eram constantes e como era esperado, surgiam agressões, alianças e reconciliações, entre os membros do grupo de brincar.

Atuando como pesquisadora em contextos marcados por vulnerabilidade social, o ato de instalar e manter brinquedotecas nesses locais, expressa a valorização do brincar como promotor de interação. Nesse percurso profissional, instalei brinquedotecas em escolas, abrigo infantil, hospitais e unidade prisional. Algumas dessas experiências transformaram-se em Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação e artigos científicos (PEDROSO; LOBATO; MAGALHÃES, 2016; LIMA; OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2016; LIMA; MAGALHÃES, 2013; SILVA; PONTES; MONTEIRO; MAGALHÃES; SILVA, 2012; PONTES; MAGALHÃES; MARTIN, 2008; SILVA; PONTES; MAGALHÃES; BICHARA; SILVA, 2006; PONTES; MAGALHÃES, 2003; PONTES; MAGALHÃES, 2002; MAGALHÃES; PONTES, 2002).

Olhar o brincar por uma perspectiva etológica e buscar entender o fenômeno da brincadeira de forma mais abrangente, à luz das quatro perguntas clássicas da Etologia, formuladas por Tinbergen (1981): a) Sua função, ou seja, quais são as consequências deste comportamento? Por que ele foi selecionado?; b) Sua filogênese, ou seja, como esse comportamento evoluiu no tempo? O caminho percorrido é semelhante em diferentes espécies? Quais os dados e estudos comparativos que podem dar algum indício desse processo?; c) Sua ontogênese, como o comportamento surge e se modifica durante o

desenvolvimento do indivíduo?; d) sua causação imediata, ou seja, quais os fatores proximais que eliciam ou controlam o comportamento?.

À luz da perspectiva evolucionista, a brincadeira surge como uma parte indistinguível da evolução de nossa espécie, cujo modo de vida baseado na cooperação e na tecnologia requer forte flexibilidade comportamental, acarretando uma infância longa e protegida, com amplas possibilidades de exploração e prática em situações não realísticas. Motivação e formas de brincar alteram-se durante o ciclo vital, acompanhando as mudanças gerais em habilidades motora, cognitiva e social. Produto da dinâmica do desenvolvimento do organismo, a brincadeira é também, profundamente afetada pelo ambiente, seja nas circunstâncias físicas circundantes, seja nos parceiros sociais disponíveis, nos relacionamentos construídos no tempo, seja nos elementos culturais que contribuem para a construção dos indivíduos (BICHARA; LORDELO; MAGALHÃES, 2018).

Sendo parte de uma família com duas irmãs, pai e mãe educadores, minha infância (eu, Iani) foi marcada por brincadeiras tradicionais, no interior de Pernambuco, em uma comunidade rural. O local onde morávamos era um internato confessional, onde conviviam alunos, professores e funcionários. Para esse ambiente afluíam pessoas dos vários estados brasileiros. Também, era comum a presença de professores vindos dos Estados Unidos para trabalhar por um período no local. Nós, os filhos dos professores, morávamos na Vila dos Professores. Nas tardes quentes, após fazer as tarefas

escolares, nos reuníamos para brincar em frente de casa: de amarelinha, de esconde-esconde, de subir nas árvores, de andar de bicicleta.

No domingo cedo, íamos, ainda escuro, para a quadra de basquete da escola, para andar de patins. E depois havia o clube de desbravadores, onde tínhamos uma série de atividades lúdicas: passear na mata, arborismo, banhos de rio, acampamentos. Durante essas atividades, planejadas ou não pelos adultos, formavam-se as alianças, dissensões, reconciliações. Também, nesse local, havia a presença marcante de um elemento da natureza que modificava nossa rotina de acordo com seu comportamento: o rio. O rio Panelas era bem pequeno, mas em algumas épocas do ano transbordava e tudo mudava quando isso ocorria. O rio enchia rapidamente, e já sabíamos que no dia seguinte não haveria aula, devido o rio ter passado por cima da ponte, que ligava a Vila dos Professores aos demais locais da escola. Ficávamos então impedidos de ir a outros locais. De madrugada, papai nos acordava para ir ver a enchente. Ficávamos na beira do rio observando a água passando furiosamente.

Ainda criança, mudei para outro internato na Bahia e a rotina, apesar da mudança de estado, era a mesma. Já entrando na adolescência, mudamos para o interior do Pará, passando a viver em um internato em plena Transamazonica. Lá, mais uma vez, vivenciei a proximidade com o rio. Nesse rio nós lavávamos roupas e louças, quando faltava água em casa. Nele também os alunos se banhavam, tanto para higiene como para diversão. E nele meus colegas pescavam e nadavam. Os acampamentos eram sempre às margens do rio. As

melhores brincadeiras ocorriam ao ar livre, em plena natureza. Mais tarde, enquanto profissional pesquisadora das crianças e infâncias, observei sobre a importância dada aos elementos da natureza como um aspecto comum, no cotidiano de brincadeiras dos infantes. Mais ainda, mediante os trabalhos realizados, compreendi como tais elementos são parte de um ambiente rico de estímulos, que evoca atenção, motivação, imaginação e ação.

Bronfenbrenner e Cecci (1994) afirmaram que o desenvolvimento humano acontece mediante processos de interação progressivamente mais complexos, que ocorrem entre um ser humano ativo e as pessoas, objetos e símbolos que estão presentes em seu ambiente imediato. O desenvolvimento então, é estudado a partir da interação entre quatro núcleos que são: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. Essa orientação tem guiado minhas pesquisas realizadas em vários contextos: ribeirinhos, quilombolas, instituições de acolhimento, escolas de educação musical, projetos sociais, espaços terapêuticos. Em comum a esses contextos desenvolvimentais, surgem o brincar e a brincadeira, atividades sempre presentes, ainda que muitas vezes não sejam o objeto de estudo em questão.

Em se tratando das crianças e infâncias ribeirinhas, o brincar se constitui ação do cotidiano, vivenciado junto à natureza, na maior parte do tempo. Carvalho (2006) comenta que nessas brincadeiras realizadas em ambientes com rios, árvores, a criança vai descobrindo seus brinquedos nas sementes, galhos, cipós, folhas, frutos, pedras, terra, que ganham vida e identidade nas brincadeiras.

Outro fator característico apontado na literatura sobre o brincar da criança ribeirinha, diz respeito à mistura da brincadeira com trabalho, como apontam estudos realizados por Medaets (2018), por exemplo. Essa autora afirma que as crianças do Baixo Tapajós trabalham tanto nas tarefas de casa, quanto em atividades de caça e pesca, seja na companhia dos pais, ou sozinhas. Elas intercalam tais atividades com brincadeiras como pular no rio, juntar sementes e buscar frutas, ou elas transformam a própria tarefa de trabalho em uma brincadeira.

Dessa maneira, juntando natureza e atividades do cotidiano das comunidades, as crianças vão criando sua cultura lúdica, que vai sendo produzida, segundo Brougère (2002), a partir de dois movimentos: interno, pelas brincadeiras, e externo, ao sofrer influência da cultura mediante as formas convencionalmente aceitas de brincar, o contexto e os materiais disponíveis. Contudo, a autora nos lembra que as crianças podem de fato, modificar significados que são entregues pelo mundo adulto. Observamos que nesse sentido, Rassmussen (2004), em estudos realizados, apontou claramente, a resignificação de espaços realizada pelas crianças, nomeando tais espaços que foram apropriados por elas como “lugares de criança”. E como outras crianças, os infantes ribeirinhos resignificam espaços e objetos, criando sua cultura lúdica. Assim, no intuito de compreender melhor como ocorre o brincar em comunidades ribeirinhas, fomos guiadas pelas questões: Como as crianças brincam? Quais os espaços nos quais ocorrem as brincadeiras?

O caminho metodológico

Adotamos alguns procedimentos para responder nossa pergunta. O primeiro residiu na busca de estudos de campo já publicados sobre a temática em questão. Optamos pela busca no portal da CAPES, na seção Periódicos, no portal SCIELO e no portal de dissertações e teses da CAPES. Nos portais periódicos CAPES e Scielo utilizamos descritores em português e inglês, que foram: Crianças ribeirinhas, brincar, riverine children, play, playing. No portal de dissertações e teses utilizamos os descritores apenas em português. Em se tratando dos portais de periódicos CAPES e Scielo, o critério de busca restringiu-se a artigos revisados por pares. No portal de periódicos CAPES foram encontrados 86 artigos revisados por pares. No portal Scielo foram encontrados 2 artigos. No portal de dissertações e teses foram encontradas 9 dissertações e 2 teses, totalizando 11 trabalhos. Após a leitura dos títulos, permaneceram 16 textos, sendo 5 artigos, 9 dissertações e 2 teses.

Na sequência preparamos um corpus para análise no software Iramuteq, composto pelo título, resumo e palavras-chave de cada texto. Após o corpus estar preparado, realizamos as estatísticas textuais e nuvem de palavras, para ter uma visão geral do que esses estudos trazem em comum.

Finalmente, realizamos uma análise mais acurada dos conteúdos dos textos, buscando compreender o que esses estudos trazem sobre as brincadeiras de crianças ribeirinhas. Foram analisados cinco artigos, sete dissertações e uma tese, somando 13 textos, dos 16 textos encontrados originalmente. Duas dissertações e uma tese foram excluídas por não terem

sido encontrados os textos completos, disponíveis em meio digital. Além disso, acrescentamos um estudo publicado como capítulo de livro, em 2018, que trata também, das brincadeiras de crianças ribeirinhas em uma comunidade na região oeste do Pará. Esse trabalho é fruto de nossas pesquisas mais recentes sobre o assunto.

Resultados e discussão

O que nos dizem os estudos publicados? O que diz nossa experiência pessoal na pesquisa?

Para a escrita dos resultados, mostramos primeiro os dados referentes à análise de nuvem de palavras, realizada mediante o software Iramuteq (SALVIATI, 2017). A seguir apresentamos os resultados a partir das similaridades encontradas nos estudos, que nos indicam como ocorre o brincar das crianças ribeirinhas. Identificamos também algumas experiências nossas de pesquisa sobre o tema, que acreditamos que acrescentam dados relevantes à discussão. Essa segunda parte de resultados é escrita no formato de uma revisão narrativa, a partir dos textos lidos na íntegra.

Na análise descritiva inicial foram reconhecidos 16 textos, 3.439 ocorrências e 965 formas. As formas ativas mais recorrentes foram: criança (73), brincadeira (27), comunidade (21), crianças ribeirinhas (18), pesquisa (21), cultura (12), brincar (11), cotidiano (13), infância (13), brincar (12), cultura (12), educação (11) e escola (10). Podemos visualizar as palavras com maior ocorrência na Figura 1.

dos resultados levando em consideração essas duas questões: as brincadeiras e os espaços do brincar.

As brincadeiras

Ao analisarmos como acontecem as brincadeiras das crianças ribeirinhas identificamos que elas: a) estão relacionadas ao contexto cultural na qual essas crianças estão inseridas, b) sofrem influência do comportamento do rio, c) as crianças brincam tanto de brincadeiras e jogos tradicionais do Brasil (por exemplo: pega-pega e futebol), quanto brincadeiras típicas da região onde essas crianças moram (por exemplo: Uruá).

Os tipos de brincadeiras realizadas estão fortemente relacionadas às atividades de subsistência realizadas pelos pais. Brinca-se de pescar, de atividades domésticas, de coleta de iscas, de conduzir o barco. A brincadeira de faz-de-conta, portanto, é muito presente (TEIXEIRA; ALVES, 2008; COSTA, 2013; TEIXEIRA, 2014; CRUZ, 2018). Todas essas são ações vivenciadas pelas crianças ribeirinhas, que costumam acompanhar seus pais e/ou cuidadores no cotidiano e participar ativamente do que acontece nas comunidades à beira dos rios. As crianças brincam e auxiliam os adultos e nesse auxílio, transformam tudo em brincadeira.

Reis e colaboradores (2012) encontraram em uma pesquisa realizada com 66 crianças/adolescentes, mediante inventário espontâneo de brincadeiras e observação naturalística, que as brincadeiras estavam sempre relacionadas ao contexto ribeirinho, refletindo as ações cotidianas da população local, como as tarefas domésticas (fazer comidinha, cuidar de bebês)

e ações de subsistência, como caçar e pescar. Em se tratando dos tipos de brincadeiras, foram encontrados: futebol, pira-esconde, cemitério, bandeirinha, casinha e construção de brinquedos a partir de elementos naturais.

Em outro estudo, realizado com 13 crianças de 4 e 5 anos moradoras da Ilha do Combu, Teixeira e Alves (2008) identificaram que as brincadeiras estavam também relacionadas às atividades desenvolvidas pelos adultos, sendo que as crianças participavam ativamente dos momentos da vida em comunidade: no lazer, em casa, no trabalho, nas atividades religiosas. As brincadeiras que tiveram maior frequência foram as de faz-de-conta ou jogos de papéis e brincadeiras ao ar livre e em contato com a natureza, como nadar no rio, soltar pipa, subir em árvores e jogar bola. Também foram observadas correrias nos terreiros e pontes, procura de objetos na mata e passear de canoa. Foram registrados 46 episódios, sendo que 21 deles foram caracterizados como brincadeiras de faz-de-conta. Nesses episódios, o tema mais frequente foi o das atividades domésticas, sendo que em sete dos 21 episódios, o subtema recorrente foi o de mamãe-filhinho, fazer comida, lavar louças, dentre outros.

Em outro estudo para saber como se dá o processo educativo de crianças ribeirinhas, Costa (2013) pesquisou 29 crianças, observando-as no cotidiano, na escola, em casa e na vida em comunidade. O autor percebeu que o brincar é bem presente nas atividades do dia-a-dia, sendo as brincadeiras de faz-de-conta as que mais se apresentaram, sendo essas brincadeiras na maior parte reproduções das atividades dos pais. Essas atividades observadas eram: pesca em pequenas

canoas, catação de iscas e mesmo brincadeiras dentro dos barcos. Por meio dessas brincadeiras as crianças iam aprendendo sobre a pesca, o rio e as matas, ocorrendo o processo educativo de maneira espontânea. O autor percebeu ainda, a ausência de brinquedos industrializados; as próprias crianças fabricavam seus brinquedos.

Um segundo ponto ressaltado na leitura e análise dos textos, foi a influência dos rios sobre as brincadeiras. A proximidade de rios, igarapés e olhos d'água é vivenciada pelos infantes desde que nascem. Em determinadas épocas do ano, o rio está no quintal das casas. O calendário escolar, em algumas regiões pesquisadas, depende da sazonalidade do rio, que se intercala entre épocas de cheia e seca. As crianças, dependendo da comunidade onde moram, vão comumente para a escola utilizando canoas ou barcos (PRIANTE; LAUER-LEITE, 2018). Assim que possível, aprendem a nadar, estimuladas pelos adultos, que vêm na aprendizagem do nado, uma segurança contra afogamentos. As crianças, portanto, aprendem ao longo do tempo os segredos e os perigos representados pelas águas próximas.

Apesar disso, as brincadeiras na água foram as preferidas pelas crianças dos estudos pesquisados. E na água são possíveis várias brincadeiras, sendo uma das mais mencionadas o brincar de “pular n'água”. Contudo, outras brincadeiras foram mencionadas, como briga de galo na água, pega-pega na água, dentre outras.

Em pesquisa realizada por Priante e Lauer-Leite (2018) com crianças ribeirinhas de 5 e 6 anos de idade, da comunidade Tapará Grande, Pará, a sazonalidade das brincadeiras

está relacionada ao movimento do rio, de cheia e vazante. Durante o período de seca ou estiagem é possível brincar de correr no terreiro, brincar de pira, empinar papagaio, jogar bola. Também se brinca de pular na água. Na estação da cheia, as crianças relataram brincar de bonecas (as meninas) e jogar bola (os meninos). A brincadeira de pular na água é presente também nesse período do ano. Foram observadas diferenças de gênero nas brincadeiras e outras compartilhadas por meninos e meninas, como as brincadeiras na água. As crianças não reportaram preferências quanto às estações do rio, mas apontaram em suas narrativas as mudanças que ocorrem a partir dessa sazonalidade, como por exemplo, as brincadeiras no pátio da escola durante a estiagem.

Às margens do rio Solimões, no Amazonas, Oliveira e Peralta (2020) investigaram os processos e significações relativas à aprendizagem do nado. Nesse estudo, realizado mediante entrevistas semi-estruturadas e observação participante, os autores identificaram que o aprendizado do nado ocorre através de brincadeiras. Além das brincadeiras na água, as crianças brincam de futebol nos finais de tarde e após os serviços religiosos no final de semana. Em se tratando das atividades lúdicas na água, brincam de “pular n’água”, briga de galo e pira ou pega-pega. Em se tratando da brincadeira de pira, brincam apenas as crianças que sabem nadar. No caso dessa comunidade, esse aprendizado ocorre antes dos 5 anos, pois com essa idade elas já nadam com desenvoltura.

A temática das brincadeiras na água também esteve presente em uma pesquisa conduzida por Carvalho (2006), que objetivou averiguar as brincadeiras que permeiam a ludicidade

no imaginário social da criança ribeirinha. Esse autor encontrou que as brincadeiras preferidas são aquelas que ocorrem na água e nas árvores, próximas à escola, correndo entre as árvores e subindo nelas. Carvalho relata que mostrou à 24 crianças, seis fotografias de crianças brincando: crianças brincando de amarelinha, nas árvores, cabo de guerra, pulando corda, jogando bola e brincando na água. Das vinte e quatro crianças participantes da pesquisa, dezesseis apontaram a fotografia de brincadeiras na água como preferida, quatro apontaram a imagem de brincadeiras na árvore, duas preferiram a imagem de brincadeiras de bola, uma apontou a brincadeira de amarelinha e uma relatou gostar de brincar de roda. Mas todas aquelas que apontaram outras imagens para além da imagem de brincadeiras na água, afirmaram gostar de brincar no rio diariamente.

Resultados semelhantes também foram encontrados por Moraes (2010), que pesquisou brincadeiras de crianças de um assentamento na Ilha de Mosqueiro. Nesse caso, as brincadeiras preferidas aconteciam nas praias de água doce de Mosqueiro e também na piscina do assentamento. Outras brincadeiras encontradas foram as tradicionais brincadeiras de pira, bola/futebol, brincar de boneca, de adivinhação e as brincadeiras de faz de conta, essas citadas pelas crianças menores.

Um terceiro ponto comum, que nos indica como ocorre o brincar das crianças ribeirinhas, diz respeito aos tipos de brincadeira em si. Identificamos nos estudos pesquisados que as crianças ribeirinhas apreciam e realizam brincadeiras tradicionais, que ocorrem também em outras partes do país e nos

mais variados contextos. As crianças gostam de brincar de pega-pega e suas variações, nomeando essa brincadeira, especialmente na região norte do país, como pira. Existe o pira-pega, pira-alta, pira-baixa, pira na água, pira-cola, pira-esconde, dentre outros. Brincam de bandeirinha, amarelinha, peteca ou bola de gude, queimada e brincadeiras de roda. Existem ainda algumas brincadeiras típicas do local, como encontrado por Brandão (2019) em pesquisa realizada na comunidade de Arraiol.

As brincadeiras tradicionais também aparecem na pesquisa de Costa (2013) realizada com 40 crianças matriculadas em uma escola em comunidade ribeirinha. Os dados foram coletados mediante diálogo interativo, produção textual e grafismo. As brincadeiras citadas foram: manja-pega, manja-cola, correr e pular dentro do rio. Conforme o autor, essas brincadeiras consideradas tradicionais são adaptadas pelas crianças aos espaços ribeirinhos, nos quais elas transitam e se divertem.

Há ainda a ocorrência de jogos, sendo o futebol o mais citado. Nesse caso, em algumas comunidades, crianças, adolescentes e adultos jogam juntos. Em outras, jogam separados, inclusive em espaços diferentes, como encontrado por Silva (2018) em uma pesquisa sobre cultura e educação de crianças ribeirinhas em Santo Antônio do Tracajá, Amazonas. Nesse estudo, o autor relata que as brincadeiras mais comuns na comunidade são manja ou pega-pega, esconde-esconde, queimada, peteca ou bolinha de gude, brincadeiras de roda. Contudo, a brincadeira preferida é pular na água. Dentre os

jogos, o futebol é jogado por crianças e adultos, contudo, em locais diferentes. As crianças jogam em um campinho atrás do campo principal, frequentado pelos adultos, ou então na praia.

Cruz (2018) em pesquisa sobre os jogos, brincadeiras e literatura infantil, realizou intervenção mediante um projeto social, com 29 crianças de uma comunidade ribeirinha. As intervenções ocorriam mediante uma programação envolvendo atividades motoras, jogos, brincadeiras e contação de histórias. As crianças envolvidas traziam suas sugestões de brincadeiras, que eram incorporadas às atividades propostas. Dentre as brincadeiras que as crianças trouxeram, Cruz aponta: O jogo de bandeirinha, as cantigas de roda, corre-cutia, pega-pega e apresentações teatrais. Cruz identificou ainda a construção de brinquedos criados a partir de elementos da natureza e com base nos mitos e costumes das pessoas mais velhas da comunidade. A brincadeira de faz-de-conta estava sempre presente.

A construção de brinquedos a partir de elementos da natureza também foi identificada por Brandão (2019), que realizou pesquisa sobre o brincar e as práticas culturais na comunidade de Arraiol, Amapá, com crianças de 4 a 12 anos. Os dados foram coletados mediante entrevistas semiestruturadas, sendo utilizada a técnica da História Oral. Também, foram coletadas falas dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, para compreender como ocorria o brincar, os tipos de brincadeiras e brinquedos e os locais dessas brincadeiras. Foi observado que há sazonalidade nas brincadeiras e nos brinquedos, principalmente naqueles que envolvem materiais alimentícios

como as espigas de milho usadas para fazer bonecas, a melancia, e sementes. Outra brincadeira comum na comunidade é o brincar de lama.

Os espaços do brincar

Quanto aos espaços do brincar, optamos por adotar a terminologia proposta por Rassmussen (2004), como parte da nossa interpretação dos resultados encontrados. Essa autora estabeleceu dois termos para designar os ambientes frequentados por crianças para brincar: os “espaços para criança”, aqueles planejados e preparados pelos adultos para que neles as crianças brinquem (playgrounds, brinquedotecas, quarto da brincadeira, pracinhas infantis, por exemplo) e os “espaços de criança”, aqueles locais que não foram pensados originalmente para uso de brincadeiras infantis, mas que são apropriados pelas crianças, que os utilizam, criando novos usos desses ambientes. As pesquisas que usam essa terminologia, no geral, têm ocorrido com crianças de ambientes urbanos, contudo, consideramos relevante a análise dos textos pesquisados também à luz dessa ideia.

Encontramos que os “espaços para criança” não foram explorados ou identificados nas pesquisas. Por outro lado, os “espaços de criança” abundam. Quanto a estes, identificamos que: a) os espaços para brincar são ao ar livre, b) os locais mais preferidos para brincar são na água, c) as escolas não oferecem espaços preparados para brincadeiras, como é comum nas escolas da cidade.

As crianças brincam predominantemente ao ar livre, nos terreiros das casas, nos rios e igarapés de suas comunidades, sobem nas árvores, correm nos espaços não dominados pela água. Destacamos aqui uma descoberta interessante, realizada por uma estudante de mestrado, em uma pesquisa sob nossa orientação, com crianças ribeirinhas. Em uma sessão de orientação de sua dissertação de mestrado, Basgal (informação verbal, 2019)³, relatou que levou até às crianças da comunidade ribeirinha onde ocorria sua coleta de dados, itens de um questionário que objetivava utilizar com elas, para avaliar a conexão com a natureza. O questionário tinha passado pelo processo de tradução-retradução e precisava de uma análise semântica, para certificação da compreensão dos itens que dele faziam parte. Basgal então informou às crianças que leria algumas frases e elas deveriam reportar se haviam compreendido o sentido da frase ou não. Quando foi lido “Estar ao ar livre me faz feliz”, as crianças questionaram o termo “ar livre” e perguntaram se tinha relação com o ato de respirar. Dado que Basgal havia passado alguns dias na comunidade e acompanhado o cotidiano dessas crianças, ela inferiu que tais infantes não compreendiam o termo em questão porque elas não vivenciavam nenhum tipo de situação antagônica a estar ao ar livre: as brincadeiras ocorriam do lado de fora das casas comumente, a escola tinha espaços abertos e as crianças transitavam de maneira livre na comunidade. Ainda, em conversas informais com crianças e adultos, verificou-se que as crianças não costumavam ir a Santarém (cidade referência para a comunidade), com os pais. Logo, para elas o termo era estranho e não fazia sentido no contexto no qual viviam.

3 Comunicação pessoal de Cleide da Silva Basgal, em 2019.

Outro ponto comum aos textos que fizeram parte de nossa revisão e já mencionado nos resultados que tratam das brincadeiras em si, é a preferência pelo rio como espaço para brincar. No estudo realizado por Teixeira e Alves (2008), o rio Guamá, o Igarapé do Combu e os terreiros das casas foram os principais espaços usados para brincadeiras pelas crianças ribeirinhas. No rio e igarapé elas brincavam de pescar, pegar caranguejo, andar de canoa, nadar e jogar bola.

As crianças também brincavam na beira do rio, nos barcos de suas famílias. Quando as embarcações estavam prontas, elas brincavam de passear e pescar; nas embarcações em construção, brincavam de casinha e de pilotar. Nos espaços livres ao redor das casas ocorriam brincadeiras de empinar pipa, correr, coletar pedaços de madeira. As crianças brincavam menos dentro de casa (TEIXEIRA; ALVES, 2008). Resultados semelhantes quanto à preferência pelos espaços do rio foram encontrados por Moraes (2010) e Carvalho (2006) e Oliveira e Peralta (2020).

Em se tratando do estudo de Moraes (2010), este comenta que a preferência das crianças do assentamento por brincadeiras na água é comum às crianças da região, pois entram em contato com rios, igarapés, praias e olhos d'água muito cedo. Outro espaço preferido para as brincadeiras é a piscina. Também foram mencionados o campo de futebol, as ruas e as árvores.

O terceiro ponto de congruência observado nos estudos diz respeito aos espaços da escola como lugares de brincadeiras. Reis e colaboradores (2012) reportam que as brincadeiras das crianças pesquisadas por eles ocorriam nos arredores das

casas e da escola, sendo que esta não apresentava um espaço específico para jogos e brincadeiras. Elas também brincam nas escolas, contudo, as pesquisas que analisamos não identificam espaços construídos para brincadeiras, como é comum nas escolas da cidade. Em geral, as escolas têm um terreiro, que é um espaço ao ar livre, utilizado para brincar. Em algumas escolas, esse terreiro alaga na época da cheia, como na comunidade Tapará Grande, conforme relatado por Priante e Lauer-Leite (2018) em estudo realizado nessa comunidade.

Cruz (2018), em pesquisa realizada com 29 crianças participantes do projeto Povos das Águas, no Mato Grosso do Sul, relatou que as crianças brincavam em casa, no quintal, na casa dos avós. Em se tratando da escola, afirmavam brincar a maior parte do tempo ao ar livre, porém demonstraram ter poucos momentos de brincadeira com os professores.

Juntando tudo o que encontramos? A natureza...

A análise dos resultados de todas as pesquisas selecionadas e também os trabalhos orientados enquanto pesquisadoras das crianças e infâncias ribeirinhas, delineia-se claramente o elemento unificador e agregador das vivências do brincar nesse contexto: a natureza. Sejam as brincadeiras na Amazônia paraense, amazonense ou amapaense, sejam brincadeiras no Pantanal matogrossense, a natureza e seus elementos desempenham papel principal nos tipos de brincadeiras e nos espaços em que se brinca.

Carvalho (2006) cita que na Amazônia o homem e a natureza estão integrados e mantêm uma relação de proximidade

e estranhamento ao mesmo tempo. O rio determina as ações do homem ao longo da vida, pois o ribeirinho vive à sua mercê. O caboclo vive uma relação de cumplicidade com o rio, conhecendo seus segredos e perigos.

As crianças ribeirinhas desde cedo têm suas vivências permeadas pelo comportamento do rio, como observado mais claramente em alguns estudos realizados. Oliveira e Peralta (2020) retrataram a preocupação dos pais em que as crianças aprendessem logo a nadar, pois o rio estava no quintal de suas casas durante a cheia, acarretando riscos de afogamento para os infantis. No estudo conduzido por Priante e Lauer-Leite (2018) as crianças comentavam sobre um jacaré que havia aparecido nas águas do rio durante a cheia. Nos demais estudos, as brincadeiras mais amadas eram aquelas que ocorriam na água, sendo muito utilizada a expressão “brincar de pular n’água”.

Portanto, brincando nesses ambientes cercados de rios e árvores, as crianças aprendem a se relacionar com a natureza, descobrindo seus prazeres e seus perigos. Na natureza encontram materiais para a criação de seus brinquedos, feitos de sementes, de terra, de cascas de frutas, de galhos de árvores, pedras e cipós. Tais elementos ganham vida através da criatividade (COSTA, 2013).

Brandão (2019) a partir dos resultados de sua pesquisa, afirmou que há um diálogo íntimo das crianças com a natureza, que ocorre quando elas usam os materiais naturais, junto com seus esforços e imaginação, para construir brinquedos e criar brincadeiras.

Tedesco (2006) afirma que o ambiente no qual as crianças ribeirinhas estão, promove o desenvolvimento do lúdico, dado que esse contexto é repleto de lendas, crenças e mitos, sendo o conhecimento da natureza e desse conjunto de lendas e mitos repassado de uma geração para outra. Assim, os infantes constroem sua aprendizagem na relação com a natureza, nas brincadeiras nos rios, nas árvores, vendo e criando seus próprios brinquedos a partir de frutos, flores e sementes.

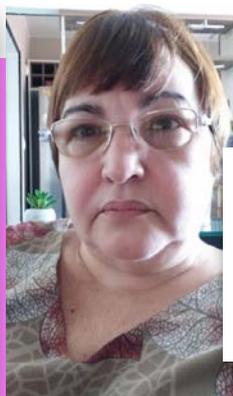
Bronfenbrenner (1996) afirmou que o desenvolvimento ocorre mediante a interação entre quatro núcleos: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. Ao analisar a riqueza do contexto ribeirinho, observamos que os símbolos e objetos presentes no ambiente natural, evocam a atenção, exploração, manipulação e imaginação das crianças, produzindo assim processos proximais que geram desenvolvimento.

Concluindo...

Esse capítulo teve como objetivos compreender o que os periódicos científicos trazem sobre o brincar da criança ribeirinha, pautada em duas questões: como as crianças brincam e onde brincam. Para cumprir o proposto, realizou-se uma pesquisa em três bases de dados com a seleção de textos, de acordo com os critérios previamente estabelecidos. A partir da leitura na íntegra dos mesmos, identificamos que as crianças ribeirinhas brincam predominantemente ao ar livre, preferindo as brincadeiras na água. Elas utilizam brincadeiras tradicionais e algumas típicas de seus ambientes de vida. Percebemos que as brincadeiras são influenciadas pelo contexto cultural fortemente, principalmente aqueles relativos às atividades de

seus cuidadores, como a caça e a pesca. Ainda, as crianças participam ativamente da vida dos adultos e dos eventos em suas comunidades.

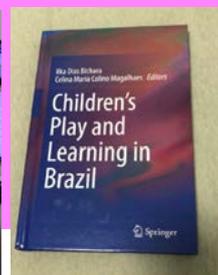
Conclui-se que, apesar das dificuldades que possam caracterizar esses modos de vida, muitas vezes sem os confortos e brinquedos da vida urbana, as crianças têm nos elementos da natureza, os materiais para criar seus brinquedos e brincadeiras. No contexto social do qual fazem parte, elas encontram atividades e histórias que as chamam pela imaginação e exploração. Dessa maneira, vivenciam o contato íntimo com a natureza, aprendendo no cotidiano os limites e as alegrias que essa relação proporciona.



Ana M. A. Carvalho, Celina M. C. Magalhães, Fernando A. R. Pontes e Ilka D. Bichara.

Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1 e 2.

Children's Play and Learning in Brazil. Editora Springer.



Referências

- BICHARA, I. D.; LORDELO, E. R.; MAGALHÃES, C. M. C. Por que brincar? Brincar para que? A perspectiva evolucionista sobre a brincadeira In: **Manual de Psicologia Evolucionista**. 1 ed. Natal: Editora da UFRN, 2018, v.1, p. 1-80
- BRANDAO, P. P. do N. **Saberes Culturais Ribeirinhos: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol - Arquipélago do Bailique/AP**. 23/04/2019. 193 f. Mestrado em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model, **Psychological Review**, Washington, D.C., American Psychological Association, n.101, p. 568-586, 1994.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. [org]. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.
- CARVALHO, N. C. **Um estudo do imaginário e da ludicidade de crianças ribeirinhas**. 01/02/2006. 293 f. Doutorado em Educação Física. Instituição de Ensino: Universidade Gama Filho, Rio De Janeiro. Biblioteca Depositária: UGF / NUTESSES, 2006.

- COSTA, K. P. C. da. **Crianças e Adultos da Barra de São Lourenço e suas Práticas Educativas** (Corumbá-Ms) 21/05/2013. 85 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, Corumbá Biblioteca Depositária: Mabnuel de Barros, 2013.
- COSTA, M. A. C. **Por entre Grafismos e Oralidades:** uma interpretação do imaginário da criança ribeirinha amazônica. 22/07/2013. 111 f. Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Norte - ICHL - Campus Manaus UFAM, 2013.
- CRUZ, M. B. de O. da. **A ciranda dos jogos e brincadeiras nas falas das crianças ribeirinhas.** 07/12/2018. 107 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.
- LIMA, M.B.S; MAGALHÃES, C. M. C. Brinquedotecas Hospitalares em Belém: Criação, espaço e funcionamento. **Psicologia Argumento** (PUCPR. Online). v.31, p.247 - 255, 2013.
- LIMA, M.B.S; OLIVEIRA V.B; MAGALHÃES, C.C. Brinquedotecas Hospitalares: Parâmetros de Avaliação. **Revista De Ensino, Educação E Ciências Humanas.** v.17, p.147 - 152, 2016.
- MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, Fernando Augusto Ramos Criação e manutenção de brinquedotecas: reflexões acerca do desenvolvimento de parcerias.. **Psicologia. Reflexão e Crítica.** v.15, p.235 - 242, 2002.

MEDAETS, C. Crianças na economia familiar do Baixo-Tapajós (Pará): Ajudar, aprender, “se acostumar”. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 411-430, Aug. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-60892018000200411&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 oct. 2020. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2018.2.29605>.

MORAES, E. M. **A infância pelo olhar das crianças do MST:** ser criança, culturas infantis e educação. 01/10/2010. 167 f. Mestrado em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém. Biblioteca Depositária: Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda - ICED - UFPA, 2010.

OLIVEIRA, R. de S.; PERALTA, N. «O rio comanda a vida»: Aprendizagem do nado em uma comunidade ribeirinha do Amazonas. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv**, Manizales, v.18, n. 1, p. 66-92, Apr. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692=715-2020000100066X&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 oct. 2020. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18104>.

PEDROSO, J.S.; LOBATO, C. M.; MAGALHÃES, C.C. Brincar e realidade: verbalizações de crianças em situação de acolhimento institucional. **Psicologia em Estudo** (Online). v.21, p.639 - 649, 2016.

PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A estrutura da Brincadeira e a regulação das relações. **Psicologia. Teoria e Pesquisa**. v.18, p.213 - 219, 2002.

PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da Cultura da Brincadeira: Algumas Possibilidades de Investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica** (UFRGS. Impresso), v.16, p.117 - 124, 2003.

- PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C.; MARTIN, W. L. B. Preferências de crianças no brinquedo de Miriti: A influência do gênero e composição da díade. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v.18, p.170 - 178, 2008.
- PRIANTE, P. T.; LAUER-LEITE, I. D. The riverside children's play on the tapará river, Santarém, Pará. In: BICHARA, I. D.; MAGALHÃES, C. M. C. (Org.). **Children's play and learning in Brazil**. 1.ed.: Springer, v. I, p. 34-48, 2018.
- RASMUSSEN, K. Places for children – Children's places. **Childhood**, v. 11, supl. 2, p. 155-173, 2004.
- REIS, D. C. dos et al. Brincadeiras em uma comunidade ribeirinha amazônica. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 14, n.3, p. 48-61, dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2020.
- SALVIATI, M. E.. **Manual do aplicativo Iramuteq** - versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3. Planaltina, 2017, 93 p.
- SILVA, L. I. C.; PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C.; BICHARA, I. D.; SILVA, S. D. B. Diferenças de gênero nos grupos de brincadeira na rua: hipótese de aproximação unilateral. **Psicologia. Reflexão e Crítica**, v.19, p.142 - 121, 2006.
- SILVA, S. D. B.; PONTES, F. A. R.; MONTEIRO, E. F.; MAGALHÃES, C. M. C.; SILVA, S.S.C. Brincadeiras de rua em Belém-Pa: uma análise de gênero e idade. **Revista de Psicologia : Teoria e Prática** (Online), v.14, p.28 - 42, 2012.

- SILVA, S. J. T. da. **Cultura e educação da criança ribeirinha:** estudo na Comunidade Santo Antônio do Tracajá - Parintins/AM. 04/09/2018. 119 f. Mestrado em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6782>
- TEDESCO, E. da S. F. **Infância pantaneira:** a percepção de mundo e a constituição de identidade das crianças ribeirinhas. Cáceres-MT, 2016. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2016/Elisangela_da_Silva_Franca_Tedesco.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.
- TEIXEIRA, S. R. dos S. O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 855 - 878, set./dez. 2014.
- TEIXEIRA, S. R. dos S.; ALVES, J. M. O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 21, n.3, p. 374-382, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 oct. 2020. <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300005>>.
- TINBERGEN, N. **Comportamento Animal**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1981.

CAPÍTULO 7

O LUGAR DO BRINCAR E O BRINCAR DO LUGAR: BRINCADEIRAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (SÃO PAULO, BRASIL – PISTOIA, ITÁLIA)



Claudia Panizzolo¹



Rochele Andrezza Maciel²

Introdução

Brincar é forma de expressão, por meio da fala, dos gestos e dos comportamentos. É uma atividade dinâmica que produz e resulta de/em transformações. Os brinquedos acumulam significados atribuídos não só pelo indivíduo que com ele brinca, mas também por várias gerações e povos, ao longo da história. A criança ao brincar e ao se socializar com outras crianças aprende, interage e constrói, atribuindo significados e sentidos para suas brincadeiras e criações. A cultura das crianças é construída por meio da dinâmica social que pode ser

1 Pedagoga com Mestrado e Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP). Pós-Doc pela Universidade de Caxias do Sul/ Università degli Studi de Campobasso-Itália. Email: claudia.panizzolo@unifesp.br

2 Educadora Física. Doutora e Mestre em Educação pela UCS. Pós-Doutoranda em Educação pela UCS e UNIFESP. E-mail: rrmaciel@ucs.br

encontrada nos espaços das brincadeiras e de socialização, e é nestes espaços que as crianças criam, fantasiam, imaginam o mundo e suas ações, e se apropriam de modo interpretativo de valores e costumes.

Eu, Claudia, quando criança, gostava muito de brincar de casinha. Amava as panelinhas, as louças e os mobiliários de casa. Tive uma tábua e um ferrinho de passar que gostava muito. Ali, naquele mundo mágico cuidava e alimentava minhas filhinhas... Ah, tive também uma Susi e o Beto, os precursores da Barbie e do Ken, bonecos muito desejados, um belo presente de Natal. Outro presente inesquecível que me lembro com vivacidade até hoje foi uma boneca negra, que nomeei de Tata.

Gostava muito também, de bonecas de papéis e suas roupas. Lembro-me de ir à banca de jornal aos domingos com meu pai, que infelizmente já não se encontra mais conosco, e comprar a revista com a boneca e suas roupas. Que delícia passar horas vestindo as bonecas. Hoje não existe mais este tipo de revista, há, no entanto, similares autoadesivos e temáticos que propiciam desafio e prazer para os que se permitem adentrar no mundo do brincar. Tenho também muitas boas lembranças dos jogos. Amava jogar dominó, jogos de tabuleiro, xadrez, baralho, principalmente o jogo conhecido como “buraco” e depois na adolescência *War*.

O gosto e o prazer pelo brincar acompanham a família Panizzolo. Temos uma filha, a Ana Luisa, que quando pequena brincou muito com bonecas grandes, *Pollys* e *Barbies*; brincou com panelinhas e eletrodomésticos, deu banho em suas filhas e as ninou no berço e carrinho. Teve também muito apreço

por animais, gatos, cachorros e ursos de diferentes tamanhos e materiais, mas seu animal preferido foi o cavalo, ou melhor, os muitos cavalos com que brincou. Com o passar do tempo, agora com 14 anos, os jogos têm nos fascinado e possibilitado tempos de risadas e interações em família. Nossos preferidos são Senet, Serpentes e Escadas, xadrez, Tatu *brasilis*, Detetive etc.

Ao brincar aprendemos, interagimos e construímos. Sem dúvida estes três verbos tiveram importante papel na minha escolha profissional. Escolhi cursar Pedagogia, o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado em Educação e assim, continuo aprendendo, ensinando, interagindo e construindo conhecimento e possibilidades investigativas. Da graduação em Pedagogia cursada na Universidade de São Paulo ficou a marca indelével da criação do Laboratório de Brinquedos, e das aulas ali realizadas, dos empréstimos de jogos, que tive a oportunidade de usufruir e o aprendizado de que criança precisa ser ouvida e respeitada.

Como docente e pesquisadora, a ludicidade me acompanha quer seja nas disciplinas que ofereço, nas pesquisas que oriento, ou na criação e coordenação de Laboratórios de brinquedos, também denominada de brinquedoteca. Minha prática profissional tem sido alimentada por muitas, variadas e importantes produções sobre o brincar, sobretudo, as que compreendem as brincadeiras como manifestações histórico-sociais e o brincar como expressão cultural em oposição ao natural. Dentre estas muitas publicações destaco *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura de Huizinga* (2008); *O brincar e suas teorias*, de Kishimoto (2002); *Brinquedo & Companhia*

(2005) e *Brinquedo e Cultura* (2008), ambos de Brougère; e *História do Brinquedo e dos Jogos*, de Manson (2002). Brincar é um direito fundamental a ser assegurado às crianças no período da infância. É através dele que desenvolvem, aprendem, experimentam, criam possibilidades, inventam, estabelecem relações sociais, desenvolvem sua autonomia, exteriorizam suas emoções, ampliam sua linguagem, enfim, estabelecem relações consigo e com o mundo.

Por meio de minhas memórias afetivas e com uma dose de saudosismo, lembro-me com carinho da Rochele – criança brincando das mais diversas brincadeiras, dentre elas, as preferidas aquelas que eram vivenciadas em meio à natureza, onde gravetos, folhas, árvores, flores, pedrinhas, areia, terra, plantações, demarcaram um lugar especial de muitas invenções e relações com amigos da vizinhança. O brincar e as travessuras de criança faziam parte do dia a dia. A infância vivida no interior oportunizou viver momentos intensos pelas mais diversas possibilidades que uma criança pode vir a ter. Lembro-me especialmente das brincadeiras de amarelinha, de corridas de perseguição, de esconde-esconde, da casinha em cima das árvores, em que seus galhos faziam parte das repartições da casa, das plantações de flores e verduras para fazer nossas experiências de culinária, das construções com terra que davam vida à nossa cidade imaginária, dos pedaços de tecidos que minha avó materna, de profissão costureira, fazia para que nossas fantasias fossem sempre renovadas, enfim, momentos privilegiados de inventar e explorar. Poucos foram os brinquedos industrializados que ganhei, mas alguns

se tornaram objeto de desejo e sonho em tê-los, como uma bola, uma bicicleta, uma boneca bebezinho da marca Estrela e um ursinho de pelúcia.

Estas memórias fazem parte da minha história com o brincar. Entre o presente e o passado, o sentido de brincar é demarcado como um aspecto primordial no desenvolvimento humano. Sentido determinado e constituído por um conceito do que é saudável, que integra um sistema na vida social dos sujeitos e que faz parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos. Destes momentos preciosos vividos na infância, de experimentar e aprender, veio a escolha profissional desde muito pequena em ser professora de crianças. Da experiência técnica e organizacional do magistério à Licenciatura em Educação Física, o brincar sempre tivera um lugar especial nas práticas pedagógicas proporcionadas às crianças.

No presente momento, como professora do Ensino Superior, coordenadora pedagógica da Educação Infantil da rede particular de ensino e pesquisadora, as experiências com o brincar sempre estão sendo potencializadas de diferentes formas no cotidiano, pela experiência da coordenação do Laboratório de aprendizagem – brinquedoteca, em projetos que envolvem a escola, nas orientações de trabalho de conclusão de curso, além da inclusão dessa discussão na dissertação de mestrado que envolveu minha prática docente por territórios que integraram teoria e desejo de transformar as ideias em ações, potencializando a ludicidade, intervindo e contribuindo na realidade escolar, resultando na publicação do livro *Linguagem poética e corporal* (EDUCS, 2012); no

doutorado visitando diversas escolas da Região da Toscana, na Itália, a fim de conhecer a prática pedagógica de vários municípios; e atualmente no estágio de doutoramento realizado na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) com o aprofundamento da pesquisa sobre Pedagogia(s) da infância e as linguagens do brincar.

É nesse contexto que vivo e renovo aprendizagens sobre o brincar. Ao meu lado a família Maciel que convive, fortalece e partilha das concepções de brincar, fazendo com que as minhas crianças pequenas gemelares, Marco e Sophia, de olhos azuis que brilham diariamente em cada descoberta e quando exploram as brincadeiras, me ensinam a compreender a singularidade do pensamento de ser criança. A eles a oportunidade rica de brincar em tempos e espaços de uma infância contemporânea em que natureza, brinquedos e as tecnologias alicerçam o imaginário, fazendo com que novas rotas e memórias afetivas sejam construídas sobre o brincar.

Nesse trajeto construído destaco algumas publicações relevantes de Janet Moyles, *Só brincar: papel do brincar na Educação Infantil* (2002); *A excelência do brincar* (2005); e *Brincar: aprendizagem para a vida* (2008), de Ynka Olusoga, Pam Jarvis, Avril Brock.

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o lugar ocupado pelo brincar em publicações que orientam a prática pedagógica em duas cidades, dos dois lados do Oceano Atlântico. Não se almeja comparar, pelo contrário, trata-se do exercício de compreensão dos modos como lugares distintos lidam com uma questão-chave da educação da infância, a brincadeira. Mas, o que São Paulo no Brasil e Pistoia na Itália

têm em comum? Ambas, buscam qualificar os seus sistemas educacionais por meio do cumprimento de leis e normativas impressas em documentos voltados à formação de professores nas instituições de Educação infantil e o brincar como elemento central para se viver a infância.

Buscou-se entrelaçar os fios emaranhados de cordas para se pular, de vai-e-vem para ser aberto e fechado, de cabelos de bonecas, de lãs de tapeçaria para se tecer, fios de brinquedos, fios que estão aqui e acolá para compreender as singularidades das instituições das duas cidades no que se refere ao brincar.

As cidades de São Paulo e de Pistoia e seus equipamentos para a infância

Dentre os estados mais populosos do Brasil, três são da região sudeste, sendo São Paulo o maior deles, com 45,9 milhões de habitantes, concentrando 21,9% da população do país. Dentre os municípios, o de São Paulo é o mais populoso do Brasil, com 12,25 milhões de habitantes, seguido pelo município do Rio de Janeiro, com 6,72 milhões de habitantes e Brasília com 3,0 milhões³.

Com relação ao atendimento de crianças em creches e pré-escolas, a dependência administrativa dos equipamentos encontra-se distribuída entre o governo federal, estadual, municipal e iniciativa privada, conforme se vê no quadro abaixo:

3 A este respeito consultar os dados do IBGE disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-paulo.html>

Quadro 1- A oferta de vagas em creches e pré-escolas no Brasil em 2019

Nível	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Creche	1178	3701	2.451.704	1.298.509
Pré-escola	1519	55.206	3.953.633	1.207.328
Total parcial	2697	58.907	6.405.337	2.505.837
Total geral	8.972.778			

Fonte: Censo da Educação Básica 2019- Resumo Técnico (BRASIL, 2020).

O município de São Paulo, cuja rede pública de Educação Infantil é a maior do Brasil, no ano de 2019 realizou 345.452 matrículas em creches e 223.280 matrículas em pré-escolas, perfazendo um total de 568.732⁴, sendo portanto, responsável por 6,33% do atendimento às crianças brasileiras em idade pré-escolar matriculadas em creches e pré-escolas, segundo dados do *Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica* (BRASIL,2020). As dimensões geográficas e quantitativas, além de impactarem fortemente nas tomadas de decisões acerca de sua forma de gestão e de atendimento ao público demandante da Educação Infantil, também são fatores importantes que referenciam a rede municipal paulistana como um campo privilegiado para pesquisa.

4 A este respeito consultar os dados disponíveis em https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/Demanda_Matriculacao-Publicacao-trimestral-setembro_2020.pdf.

A Secretaria de Educação é organizada em 13 Diretorias Regionais de Educação⁵ – DREs distribuídas territorialmente ao longo da cidade e as unidades de atendimento às crianças são organizadas em cinco tipos, a saber: Centros de Educação Infantil (CEIs), para crianças de zero a 3 anos e 11 meses; Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem crianças de quatro a cinco anos e 11 meses; Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEIs), que recebem crianças de zero a cinco anos e 11 meses; Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs), que integram os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs) e trabalham com crianças de zero a cinco anos e 11 meses; Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), que atendem crianças de quatro a 14 anos.

Com relação ao ordenamento legal para a oferta de atendimento às crianças entre 0 e cinco anos e 11 meses, faixa etária atendida pela Educação Infantil, além das leis e normativas federais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Secretaria de Educação do município de São Paulo publicou nos últimos anos vários documentos cuja finalidade é subsidiar o trabalho pedagógico, orientando as práticas a serem assumidas e implementadas pelos profissionais de Educação. Dentre as várias publicações, toma-se para análise neste texto, a *Orientação Normativa 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares* (SÃO PAULO, 2014); o *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SÃO

5 – A saber Diretoria Regional de Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/ Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/ Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel.

PAULO, 2015); a Orientação Normativa nº 01/2015- *Padrões Básicos de Qualidade para a Educação Infantil* (SÃO PAULO, 2015); e o *Currículo da cidade* (SÃO PAULO, 2019).

Na Itália, a cidade de Pistoia⁶, localizada na Região da Toscana, é reconhecida pelo trabalho pedagógico peculiar que oferece em seus serviços à criança. O município de Pistoia, premiado como capital italiana da cultura em 2017, possui aproximadamente 90 mil habitantes. É uma cidade que tem importante centro industrial e produtivo, cujo potencial econômico reside na fabricação de vagões de trens e ônibus e no cultivo de árvores ornamentais. Além de proporcionar aos turistas e moradores momentos singulares por meio das riquezas culturais espalhadas pela cidade. A educação é um dos potenciais que se destacam na região e no município. Em 1996, foi criado pela administração municipal o projeto *Città Amica dei Bambini*⁷, ou seja, *Cidade amiga das crianças*.

Nos últimos 40 anos o sistema educacional tem criado um conjunto singular de pressupostos filosóficos e pedagógicos sobre o trabalho com crianças pequenas e suas famílias. A este respeito escreve Iozzeli (2010, p. 75):

Uma história, a dos serviços educacionais em Pistoia, que vem de longe e que, passo a passo, construiu uma identidade clara e definida através de uma aliança entre opções políticas e escolhas profissionais, feita com paciência, tenacidade e continuidade⁸.

6 Os textos foram por nós traduzidos e constam no original em nota de rodapé

7 O projeto não se refere exclusivamente à escola, mas a todos os espaços que fazem parte da vida das crianças.

8 Una storia, quella dei servizi educativi a Pistoia, che viene da lontano e che, ha costruito, passo dopo passo, una chiara identità, definita attraverso un'alleanza fra scelte politiche ed energie

As primeiras experimentações a partir da construção das escolas infantis datam de fins da década de 1960, tendo como princípios fundamentais a prestação de serviços, os critérios de referência para acesso, os métodos gerais de operação e padrões de qualidade, as formas de participação e controle pelas famílias, e os direitos de natureza compensatória pelo descumprimento da prestação do serviço. A Lei N.444 (1968) merece destaque porque instituiu o “nido”, ou seja, a creche. Atribui também ao Estado o dever de estimular a criação de serviços sociais de interesse público para atender às crianças pequenas, servindo como suporte na relação entre o Estado e os cidadãos. Paralelamente, houve a afirmação legal de confiar aos municípios e à família a gestão destes serviços. Segundo Galardini ⁹ (2003) “essa lei foi inovadora, ao valorizar a participação da família na organização e na gestão dos serviços, o que permitiu o fortalecimento da comunidade como fundamento do processo de participação”.

Outra Lei que afirma e amplia os direitos de uma Educação da infância é a N.1.042, de 1971, que estabelece normativas que regem os serviços conveniados com as entidades locais, a fim de propor uma legislação específica às creches de todo país. De acordo com a Lei, as entidades locais (estado e município) têm o dever de assegurar a difusão e a qualidade dos serviços do território, não apenas daqueles geridos por eles mesmos (creches e escolas municipais), como também os de iniciativa privada, serviços que, não sendo diretamente

professionali, portata avanti con pazienza, tenacia e continuità.

9 Questa legge era innovativa, poiché valorizzava la partecipazione della famiglia all'organizzazione e alla gestione dei servizi, che consentiva il rafforzamento della comunità come fondamento del processo di partecipazione.

geridos por entidades públicas, serão considerados idôneos para fazer parte do sistema de serviços, quando satisfizerem padrões qualitativos precisos. (BONDIOLI, 2018).

Além de ordenamentos nacionais, as regiões também estabelecem Leis para o funcionamento de seus equipamentos. A Toscana é uma das regiões que mais investe financeira e culturalmente em serviços para a infância, assegurando a oferta de equipamentos e a qualidade dos serviços ofertados.

A Lei Regional N.32 de 26 de julho de 2002, regula na Região da Toscana a oferta de Educação, seus princípios, além de definir perfil profissional, formação e carreira tendo em vista a construção de um sistema regional integrado que garanta, em conformidade com as estratégias da União Europeia para o desenvolvimento dos recursos humanos, a plena realização da liberdade individual e da integração social e o direito à aprendizagem ao longo da vida como base necessária para o direito à Educação e o direito ao trabalho. Especificamente no município de Pistoia, objeto de interesse neste texto, a infância é reconhecida como uma escolha política dos municípios e, portanto, os direitos das crianças têm prioridade nos atos de planejamento regional.

Atualmente, o município de Pistoia possui um sistema de Educação¹⁰ que acolhe escolas públicas e privadas nomeadas em quatro equipamentos distintos. O primeiro denominado “nido”, termo italiano que faz referência ao ninho, ou seja, um equipamento para receber crianças pequenas de 3 meses a 3 anos. Estes equipamentos são locais acolhedores,

10 Os dados foram obtidos no site do Município de Pistoia, em: <https://www.comune.pistoia.it/aree-tematiche/educazione/nidi-servizi-integrativi-scuole-dellinfanzia-e-aree-bambini/scuole>

ricos de relacionamentos, em que o crescimento social e cognitivo das crianças é incentivado. São oferecidas às crianças, oportunidades e experiências que promovem o bem-estar, estimulam a imaginação, estimulam o conhecimento e o compartilhamento.

O segundo equipamento se refere ao “Centri educativi integrato zerosei”, ou seja, Centro educativo integrado zero-seis que é um contexto educativo específico para experimentação educativa que atende crianças entre zero a seis anos. Algumas condições são necessárias para a organização desse equipamento, como a definição da estrutura de acolhimento, de continuidade temporal, a organização do grupo de crianças, bem como dos profissionais que atuarão no local.

O terceiro equipamento é a “Scuole dell’Infanzia”, ou seja, Escola da infância, é uma instituição de ensino que oferece atendimento educacional a crianças entre três anos e cinco anos, a fim de oportunizar o crescimento da criança por meio da organização de momentos do cotidiano, espontâneos, coletivos e de partilha.

O quarto equipamento é a “aree bambini”, ou seja, área criança, um serviço que atende crianças entre quatro a oito anos, acompanhada de um adulto e representa um exemplo inovador de oferta educacional que tem suas raízes na riqueza de experiências educacionais em centros infantis, pré-escolas e laboratórios/oficinas locais. Essas áreas infantis nascem com diferentes conotações e focos de interesse, valorizando linguagens importantes para as crianças, como as artísticas, científicas e simbólicas. Esse espaço é dividido em quatro áreas diferentes: “area bambini gialla” (área infantil amarela

destinada às narrações e teatro); “area bambini rossa” (área infantil vermelha dedicada à família); “area bambini blu” (área infantil azul destinada à arte e à atividade expressiva e “area bambini verde” (área infantil verde destinada à exploração da natureza)

A seguir um quadro com a oferta de alguns destes equipamentos:

Quadro 2 - Serviços de atendimento as crianças

Equipamento	Mantidos pelo Estado	Mantidos pelo Município	Privados
Ninhos		07	07
Escolas da infância	19	07	08
Áreas crianças		04	

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados disponibilizados em:

<https://www.comune.pistoia.it/aree-tematiche/educazione/nidi-servizi-integrativi-scuole-dellinfanzia-e-aree-bambini/scuole>

Além disso, a cidade conta com outros tipos de equipamentos para atendimento aos genitores como o *Spazio in gioco*, ou seja, espaço de jogo, considerado um espaço de brincar, criado para responder de forma mais flexível às novas e diversificadas necessidades das famílias. É reservado para crianças entre 18 meses e 3 anos, e tem como objetivo oportunizar jogos educativos que potencializem as manifestações expressivas, construindo as primeiras relações entre pares, conquistando autonomia, confiança, autoestima, aproximação às

primeiras regras sociais. A cidade conta com 6 espaços desse tipo. As famílias que buscam por esse serviço estão envolvidas em um processo interativo de Educação através de experiências de oficinas e reuniões destinadas a apoiar as necessidades dos pais, para criar processos positivos de relacionamento educacional.

Outro tipo é o *nido familiare* e *nido domiciliare*, ninho familiar e ninho domiciliar respectivamente, que são considerados serviços de atendimento domiciliares que atendem, no máximo, 5 crianças. No ninho familiar as interações acontecem na casa de uma das crianças usuárias e no ninho domiciliar na residência de uma educadora.

Pode-se perceber que a estrutura política-organizacional do sistema de Educação da primeira infância visa favorecer acolhimentos diversificados e a participação ativa da sociedade na vida e na comunidade escolar da cidade. Nesse sentido, a escola acaba educando não só a criança, mas também os adultos que se dispõem a participar e a própria cidade. Há uma estrutura no sistema educacional que favorece esse sentimento e essa concepção de participação na escola como elemento essencial da prática cidadã, tanto na escola como na sociedade.

Nessa perspectiva, a definição de uma Pedagogia para a infância pistoiense encontra sua expressão na *Carta dei Servizi Educativi* - Carta de Serviços Educativos (2004), como se lê a seguir:

Eles são concebidos como lugares de acolhimento em que cada criança pode encontrar oportunidades e recursos para o crescimento. A educação

cultiva especialmente a iniciativa da criança em dar sentido ao mundo. A educação infantil tem sua especificidade e, portanto, os modelos dessa pedagogia não devem ser buscados em outras instituições de ensino superior. A educação das crianças é realizada através da construção de habilidades pedagógicas dos operadores dos serviços e das famílias¹¹.

A Carta ainda apresenta elementos importantes destacados por Dovrebbe¹² (2018, p. 26):

deveriam ser valorizados, dentre os quais, a educação como processo de construção realizado por meio das contribuições de educadores, pais e crianças; a valorização da participação da família; o valor do contexto educativo quanto à organização do espaço, dos materiais, do tempo e das relações.

O Município de Pistoia investe recursos significativos na construção da rede de intervenções e oportunidades para a construção de um projeto pedagógico e cultural, que tem como eixo o tema da participação e da partilha na vida dos serviços educativos. Para a elaboração da Carta, professores, pais, coordenação pedagógica e professores da Universidade de Pavia estabeleceram parcerias e construíram o documento.

Assim, por meio das Leis promulgadas e a potencialidade de uma política nacional para crianças pequenas é que se

11 Sono concepiti come luoghi accoglienti nei quali ciascun bambino può trovare occasione e risorse di crescita. L'educazione coltiva specialmente l'iniziativa del bambino nel dare senso al mondo. L'educazione infantile ha una sua specificità e quindi i modelli di tale pedagogia non vanno ricercati in altre istituzioni formative di grado più elevato. L'educazione dei bambini si realizza attraverso la costruzione di competenze pedagogiche degli operatori dei servizi e delle famiglie.

12 Dovrebbe essere valutato come educazione come un processo di costruzione realizzato attraverso i contributi di educatori, genitori e figli, inoltre, valutare la partecipazione della famiglia, il valore del contesto educativo come l'organizzazione dello spazio, dei materiali, del tempo e delle relazioni.

almeja alcançar, garantir e avaliar a oferta dos serviços educativos. O seu diferencial reside nos equipamentos que atendem crianças pequenas para oportunizar lugares de crescimento, desenvolvimento da aprendizagem das crianças, famílias e dos adultos que se envolvem nesse trabalho de troca, discussão e colocando à disposição reflexões e experiências vividas nesse cotidiano.

Giocare¹³ e brincar: o que nos contam os documentos de São Paulo e Pistoia sobre as crianças e o brincar

A documentação publicada pela Secretaria de Educação de São Paulo apresenta com bastante detalhamento a concepção de criança, de Educação Infantil e de currículo a ser adotada em suas instituições voltadas à infância.

De acordo com os documentos, na Educação Infantil a criança tem direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção à saúde, à liberdade, à confiança. Ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, quando o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais. (SÃO PAULO, 2014, p. 12)

Bebês e crianças são consideradas sujeitos sociais e de direitos, e como tal produtores de cultura que se utilizam de diferentes linguagens para se expressarem. Por meio da linguagem é que conseguem estabelecer relações, para assim

13 Em italiano *giocare* quer dizer brincar e jogar, não há distinção entre as duas ações.

construírem formas de ver e compreender o mundo. As diferentes linguagens são expressas através dos desenhos, da música, da pintura, da dança, da investigação, da leitura e da brincadeira (SÃO PAULO, 2019, 2015a, 2014).

A brincadeira é considerada uma das linguagens importantes na vida das crianças e na Educação Infantil. A brincadeira favorece a capacidade de tomar decisões, expressar sentimentos, interagir com o meio e com as pessoas, conhecer a si e aos outros, além de conhecer diferentes materiais, espaços e objetos que existem a sua volta, possibilita ainda a criação e a solução de problemas. É um meio rico de expressão corporal, verbal e gestual, essencial para a construção de relações sociais e afetivas. Por esses motivos o brincar constitui-se em um dos direitos fundamentais para os bebês e para as crianças (SÃO PAULO, 2019, 2015a, 2014).

De acordo com a documentação paulistana não deve haver cisão entre propostas curriculares para as crianças que frequentam as creches, as pré-escolas e o ensino fundamental. Ao contrário, a proposta é de um currículo integrado, em que as crianças se desenvolvam em suas particularidades do zero aos doze anos de idade:

Na perspectiva de um Currículo Integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

Ao apresentar os pressupostos para a elaboração do projeto pedagógico, as publicações da rede paulistana

orientam que deve ser um documento dinâmico, sempre revisitado, em que sejam apresentados os encaminhamentos realizados, as dificuldades superadas e as que permanecerão para futuras intervenções. No projeto pedagógico as crianças, as interações e o brincar ocupam lugar de destaque:

Um Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil em consonância com esta normatização deve ser constituído com a proposição de instrumentalizar ao máximo as oportunidades de escuta às crianças; contemplar as dimensões do cuidar e educar, do brincar, da cultura da infância e das culturas infantis (SÃO PAULO, 2014, p. 20).

Especificamente sobre o tempo destinado ao brincar nas instituições voltadas à infância, o Currículo Integrados da Infância (SÃO PAULO, 2015^a, p. 22) assevera que:

Um currículo integrador da infância supera também a cisão entre o brincar e o aprender, por entender que o brincar é uma linguagem, isto é, um modo de a criança se relacionar com o mundo e atribuir sentido ao que vive e aprende. Por isso, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, brincar não é perda de tempo, mas é fundamental para o aprendizado, pois desafia o pensamento, a memória, a solução de problemas, promove negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras. Por isso, será fundamental manter nas Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental um tempo diário para a livre escolha de atividade pelas crianças, para que possam explorar (brincando ou de outras formas) materiais e objetos que chamam sua atenção.

Outro aspecto muito valorizado em todas as publicações paulistanas analisadas é a organização dos ambientes, que devem ser planejados de forma a respeitar a individualidade

das crianças, possibilitar a livre movimentação e escolha, além das interações entre crianças e adultos. Três princípios devem ser respeitados, a saber: a observância das características e singularidades de cada região da cidade; a intencionalidade na constituição dos ambientes, na organização dos tempos e na seleção dos brinquedos, materiais e objetos, e por fim, o espaço como elemento que concretiza a Pedagogia da infância (SÃO PAULO, 2015a, 2015 b e 2019).

Neste ambiente intencional e cuidadosamente planejado bebês e crianças brincam aprendendo e aprendem brincando. Como afirma o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015^a, p. 60), “brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem e expressam o que aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência”.

No Currículo da cidade (SÃO PAULO, 2019), no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015 a), na Orientação Normativa nº 01/2015-Padrões básicos de qualidade na Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015b), e no documento Orientação Normativa nº 01/13 Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (SÃO PAULO, 2014), são apresentadas a relevância da oferta da Educação Infantil, sobretudo, no que se refere à tripla função que desempenha na sociedade brasileira. A primeira é a função social do acolhimento dos bebês e das crianças, cuidando e educando-as em sua integralidade no período em que estão na instituição, complementando e compartilhando a ação da família/responsáveis. A segunda é a função política de promover a igualdade

de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais aos bens culturais e às vivências das infâncias. A terceira é a função pedagógica, no que diz respeito à ampliação e diversificação de repertórios, saberes e conhecimentos comprometidos com a democracia, com o respeito às especificidades e a ludicidade.

Em Pistoia, na Itália, a definição de uma Pedagogia para a infância pistoiense encontra expressão rica e articulada na Carta dei Servizi Educativi – Carta de Serviços Educativos (2004) em que as instituições de Educação Infantil são concebidas como lugares de acolhimento em que cada criança tem oportunidades e recursos para o crescimento. A Educação cultiva especialmente a iniciativa da criança em dar sentido ao mundo, por meio de ações e explorações.

O pressuposto que sustenta o projeto educativo de Pistoia é a de criança ativa, capaz de interagir com a realidade que a rodeia. Uma criança que deseja aprender, descobrir o mundo e dar a sua interpretação. Para tanto, Galardini¹⁴ (2003, p. 94) afirma que “nossa pedagogia não coloca a criança única e esquematicamente como objeto de uma programação adulta, mas parte da escuta dos desejos, das fantasias e das ideias das crianças”.

Nessa Pedagogia, o brincar assume espaço central na vida e nas escolas da infância na cidade de Pistoia, ou seja, o brincar faz parte fundamental do processo evolutivo das crianças e mais ainda quando frequentam as escolas,

14 La nostra pedagogia non pone il bambino solo schematicamente come oggetto della programmazione degli adulti, ma parte dell'ascolto dei desideri, delle fantasie e delle idee dei bambini.

ocupando quase todo o seu tempo, sendo considerada a forma de conhecerem o mundo, se comunicarem, vivenciarem, desenvolvendo assim, aspectos afetivo, cognitivo e social.

Sob o ponto de vista educacional, o brincar nas escolas da infância pistoiense assume características próprias durante a rotina escolar, porque potencializa o jogo simbólico, o heurístico, o exploratório, o sensório-motor, e os jogos ao ar livre na natureza. A brincadeira é muito mais que uma forma de passar o tempo, é sinônimo de aprender. O brincar gera um espaço para pensar, fazendo com que a criança desenvolva o raciocínio, pensamento, estabelecendo contatos sociais, compreendendo o meio, satisfazendo desejos, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e a criatividade.

O envolvimento das crianças nas brincadeiras revela ludicidade e aprendizagem presentes no cotidiano educativo. Ao conhecer as peculiaridades do brincar, o educador implementa estratégias adequadas para enriquecê-lo. A criação de um ambiente provocativo às crianças oportuniza que se desenvolvam pela brincadeira. Brincar, nesse caso, possibilita à criança se expressar e essa expressão deve ser escutada pelo adulto, para planejar o ambiente educacional. Outro aspecto importante, nesse contexto, é a rotina das crianças, ou seja, o tempo disponibilizado para brincar, observando como os grupos se organizam, as brincadeiras criadas, as preferências, os conflitos etc.

Os serviços educativos são, portanto, chamados a resguardar o direito à brincadeira que a criança desenvolve por

sua própria iniciativa ou convidada pela educadora, sozinha ou com outros, nem sempre finalizada, mas realizada pelo prazer que proporciona. Atividade envolvente e gratificante a que se dedica com os tempos e métodos pessoais, para satisfazer a curiosidade, uma forma preferencial de a criança entrar em contato com a realidade interna e externa, um meio de adquirir conhecimento, desenvolver competências, mas também como forma de construir a realidade.

Cabe ainda destacar que o papel da família é essencial na construção de oportunidades de brincar, na criação do hábito de brincar, o que fortalece a formação do vínculo afetivo e melhora as relações. Em Pistoia essa relação é bastante valorizada tanto dentro do ambiente familiar, quanto no entorno social, já que na escola, seus tempos são estruturados e com uma variedade de pessoas e situações para brincar.

O brincar possui múltiplas facetas, nos diz muito sobre a infância e sobre as crianças. Ao brincar, imaginar, criar, explorar, descobrir, socializar, expressar, aprender a partilhar, cooperar, as crianças estão desenvolvendo a noção de respeito por si e pelo outro. Nesse sentido, muitas funções na vida das crianças satisfazem o desejo de movimento e ação, enriquecendo seu conhecimento e permitindo ampliar suas experiências.

A brincadeira não acabou: algumas considerações para não concluir

O estudo das instituições públicas voltadas à infância em São Paulo e Pistoia indica muitas similitudes no que diz

respeito à concepção do brincar. Nas documentações analisadas o brincar não é concebido como inato, natural ou necessidade física, mas sim como um direito das crianças.

Diferentes condutas, ofertas e propostas favorecem de modos distintos o brincar da e na escola. Nas documentações de São Paulo e Pistoia é evidenciado que ampliar o repertório das brincadeiras favorece as aprendizagens das crianças, propiciando explorações, descobertas, criações, inquietações, manipulações, enfim, oportunidades de aprender e apreender o mundo.

Os documentos analisados indicam a centralidade que as crianças devem ocupar nas propostas curriculares, mas nas duas cidades o professor também merece atenção e destaque. São Paulo e Pistoia reconhecem em suas publicações o protagonismo dos docentes quando organizam as condições para os bebês e as crianças serem respeitadas em suas ações. É fundamental a atuação docente mediadora e facilitadora de experiências significativas, além de escuta sensível e diálogo interativo. Nesse sentido, o educador deve entender sobre o brincar, valorizando-o não apenas como forma de garantir que a brincadeira aconteça durante a rotina da instituição, mas se preocupando em favorecer contextos e cenários para as brincadeiras, planejando-as, organizando-as de modo que sejam agradáveis e atendam às necessidades e interesses das crianças (PANIZZOLO, 2013).

Mas como formar estes profissionais? Nas publicações das duas cidades é evidenciada que a formação docente não se encerra na formação acadêmica, ao contrário, apenas nela se inicia. Além de formação continuada na própria instituição

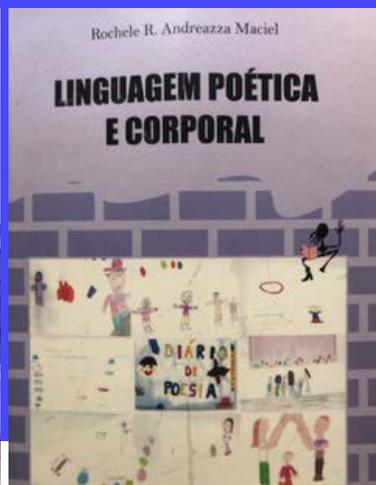
de trabalho, a formação se dá na prática pedagógica cotidiana, no conhecimento e no estabelecimento de vínculos com as crianças, por meio do diálogo, observação, reflexão, planejamento individual e coletivo dos tempos e espaços, nas relações que se estabelecem entre a escola e as famílias e nas vivências organizadas para e com as crianças.

Os documentos publicados pelas cidades dos dois lados do Oceano Atlântico reafirmam a importância e a necessidade do brincar durante a vida humana. Sob a perspectiva pistoiense e paulistana, a brincadeira é muito mais que uma forma de passar o tempo, se traduz em sinônimo de aprender. Brincar, gera espaço para pensar, fazendo com que os bebês e as crianças desenvolvam o cognitivo, o físico, o emocional e o relacional. Mediante o ato de brincar, bebês e crianças exploram o mundo e suas possibilidades, elementos fundamentais para a sua formação.

As instituições voltadas à infância de São Paulo e Pistoia cuidam, investem e propõem em seus ordenamentos legais e publicações que os bebês e as crianças sejam respeitados como sujeitos, consideradas em seu modo de pensar, agir e brincar. Conhecer e compreender melhor o universo infantil nos aproxima mais do que é próprio das crianças, da cultura infantil e da cultura lúdica.

As propostas curriculares de São Paulo e Pistoia incluem o brincar em seus projetos, orientando para que sejam realizados planejamentos, ofertados materiais adequados, convertidos espaços em ambientes convidativos para a realização das brincadeiras. Atravessar o Oceano Atlântico em um mergulho nas propostas das duas cidades nos estimula a sempre e cada

vez mais, buscarmos conhecer e compreender com paixão e encantamento o mundo e as pessoas, unindo fios, tramando a urdidura de uma tela colorida em que bebês e crianças possam brincar, experimentar, escolher, e os adultos possam, de modo crítico e reflexivo, intermediar as experiências pedagógicas construídas por meio da troca permanente, com outros educadores, assim como com as crianças e suas famílias.



Referências

- BONDIOLI, A; . SAVIO, D. **Educare l'infanzia**; temi chiave per i servizi 0-6. Roma: Editore Carocci, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação básica: 2019 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- BROCK, A. et al. **Brincar**: aprendizagem para a vida. Porto Alegre: Penso, 2011.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo & Companhia**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GALARDINI, A. L'asilo nido nell'esperienza italiana. In: GALARDINI, A. L. **Crescere al nido**: gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni. Roma: Carocci, 2003.
- GIOVANNINI, D. Pistoia e bambini. In: MUSSATTI, T. et al. (a cura di). **Stare insieme, conoscere insieme**: bambini e adulti nei servizi educativi di Pistoia. Pistoia: Edizione Junior, 2018.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva. 2008.

- IOZZELLI S. Di storia in storia. In: BECCHI E. (a cura di). **Una pedagogia del buon gusto**; esperienze e progetti dei servizi educativi per l'infanzia del Comune di Pistoia. Milano: Franco Angeli, 2010, p. 75- 102.
- KISHIMOTO, T.M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thompson, 2002.
- MACIEL, R. A. **Itinerários no processo de educar na infância**: diálogos entre pedagogias. 2019. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: < <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5139>>. Acesso em: 30 out. 2020.
- MANSON, M. **História do brinquedo e dos jogos**; brincar através dos tempos. Tradução de Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Lisboa: Editorial Teorema, 2002.
- MOYLES, J. R. (org). **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre Educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MOYLES, J. R. **Só brincar**: o papel do brincar na Educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PANIZZOLO, C. et al. O lugar do brincar e o brincar do lugar. In: PANIZZOLO, C. et al. (orgs). **O direito à infância e ao brincar**. Recife: Pipa Comunicação, 2013. (Série Cadernos de Residência Pedagógica). v. 06.
- PISTOIA (Comune). **La carta dei servizi educativi del Comune di Pistoia**. 2004. Disponível em: < https://www.comune.pistoia.it/sites/default/files/aree_tematiche/images/carta%20dei%20servizi.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

REGIONE TOSCANA. **Legge regionale** 26 luglio 2002, n. 32. Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione , istruzione , orientamento, formação profesional e lavoro. Disponível em: < <https://www.regione.toscana.it>>. Acesso em: 26 out. 2020.

REGIONE TOSCANA. Lei nº1.042, 1971. Estabelece as normativas dos serviços regionais e municipais. Disponível em: < <https://www.regione.toscana.it/documents/10180/71348/legge%20regionale%201971%2000002/a478909b-0344-4d20-af95-5bed47251fd6> >. Acesso em: 26 out. 2020.

REPUBBLICA ITALIANA. Legge 18 marzo 1968, n. 444. Ordinamento della scuola materna statale. Disponível em: < <https://www.edscuola.it> >. Acesso em: 26 out. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da cidade. São Paulo: SME/DOT, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação Normativa nº 01- avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa nº 01/2015: Padrões básicos de qualidade na educação infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015b.

CAPÍTULO 8

MEMÓRIAS DO BRINCAR E A IDENTIDADE PROFISSIONAL



Edna Próspero Marchini¹

Ana Paula de Próspero²



Entender que as crianças têm um olhar crítico, que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheçam as crianças, o que fazem, o que brincam, como inventam, de que falam. Nesta concepção de infância, história e linguagem são dimensões importantes para a humanização: há uma história a ser contada porque há uma infância do homem. Se compreendermos as crianças, compreenderemos melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação.

Sonia Kramer

1 Arte educadora e Pedagoga com MBA em Gestão Educacional. Foi diretora geral do Instituto de Educação José Paiva Neto (LBV) e presidente da ONG Promove Ação Sócio-cultural. É Conselheira da ABBri, Diretora do Instituto ELA e mantenedora da Escola Tarsila do Amaral (SP). E-mail: epmarchini@gmail.com

2 Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia e em Neuropsicologia. Mestre em Psicologia Educacional (UNICAMP). Docente nos cursos de Pós-Graduação em Psicopedagogia da UNIARARAS (SP) e na Fundação Aprender (FAI-MG). Voluntária no projeto satélite 'Vem Ser' do Laboratório ECOEDU AMBIENTAL (UNICAMP). E-mail: apdeprospero@gmail.com

Introdução - Narrar à sombra do pé de Manacá

O convite para a escrita de um texto é sempre um desafio. Encontrar o tom, as palavras e o ritmo na ousadia da nossa criança interior e administrar a crítica e o rigor do nosso adulto castrador. Neste contexto, optamos por narrar na companhia de outros autores e autoras que nos auxiliassem na fundamentação teórica dos temas pelos quais a narrativa está alicerçada.

Para abrir a conversa, Sonia Kramer é nossa primeira convidada, uma vez que dedicou seus estudos em defesa da criança e nos apresenta uma compreensão de infância, que ultrapassa o conceito de preparação para a vida adulta. Assim, entendemos que a infância é uma dimensão da vida adulta e a criança, cidadã de direitos. De tal forma, deve ser reconhecida como “um sujeito humano em formação, vivendo uma idade que não é apenas uma fase de passagem para a idade adulta, mas uma das dimensões da existência humana” (ANTÔNIO, 2013, p. 17).

Neste sentido, nossa infância tece uma das dimensões da nossa história, enquanto rede de experiências vividas, reconhecimento de si, do outro e do meio. Identificar em nossas memórias as marcas que constituem os fios dessa teia é um dos objetivos de nossa conversa.

Ao abrir o baú de nossas memórias nos conectamos aos cheiros, sons, gestos, cores e sabores que nos compõem. Memórias de tempos, nos quais nossa única preocupação consistia em saber a que hora estaríamos livres, para explorar os espaços e encantos dos nossos quintais. Sobre quem seriam

nossos parceiros a percorrer caminhos, ultrapassar muros e adentrar o universo dos possíveis eventos. Sobre quanto tempo teríamos para lavrar a nossa criatividade e abastecer o coração de experiências.

Nesse contexto, o brincar livre aqui representado, é uma linguagem viva, reconhecida e simbolizada por todos os nossos sentidos. Revisitar as marcas que o brincar forjou em nossos corpos, como definiram nossas escolhas e como permanecem em nós, definindo o nosso ser e estar no mundo, é um dos objetivos deste capítulo.

Atravessando tempos, sustentando relações e tecendo sonhos, legitimamos a voz e trazemos luz para a trajetória de uma das parceiras na luta em defesa aos Direitos da criança e, mais especificamente, à sua ludicidade. Nele, Edna Próspero Marchini, uma das autoras, narra as memórias de sua infância em um dos bairros mais antigos e tradicionais de São Paulo, a Freguesia do Ó. Pouco a pouco, ela nos conta o quanto suas vivências delinearão seu olhar para o mundo, suas escolhas profissionais e, mais adiante, os pilares das relações com sua família.

Esta produção é escrita a quatro mãos, como em uma daquelas brincadeiras cantadas de “bate-mão”, nas quais passávamos horas a nos divertir e nos exigia consonância rítmica e parceria.

Sua interlocutora? Ana Paula Próspero, uma de suas sobrinhas, que deu início à sua trajetória profissional na Educação pelo caminho trilhado pela tia, em sua primeira escola de Educação Infantil. Ana, gradativamente, construiu a sua própria jornada e espaço de atuação no interior de São

Paulo, como pedagoga, psicopedagoga, docente em cursos de Psicopedagogia e pesquisadora nas áreas do Aprender, do Brincar e da Inclusão. Profissionalmente, tia e sobrinha passaram anos distantes até que receberam o convite para essa “conversa”.

Porém, antes de abrirmos a caixa de memórias de Edna, convidamos Trocmé-Fabre (2010), doutora em Linguística em Ciências Humanas, pesquisadora em Neurociência e Ciências da vida, a nos deixar um pensamento; ela afirma que “nós não temos memória, nós somos memória”. Deste modo, quando Edna narra suas lembranças da infância, narra de si. Ao tecer os fios que emolduram sua história pessoal, engendra a teia que constitui a sua trajetória em defesa da Infância e do Brincar, temas que lhe são valiosos e aos quais dedicou grande parte de sua vida.

Ainda hoje, há quem afirme que brincar “é coisa de criança, que não é coisa para gente séria”. E, nos ditos populares, “a brincadeira frequentemente, é associada àqueles que não merecem confiança: “Deixe de brincadeira, agora a conversa é séria (!)””, aponta-nos Emerique (2013).

Segundo o autor, nascemos e crescemos imersos numa cultura “antilúdica” e nos acostumamos a ouvir frases como: “brincadeira tem hora”, “você só pode estar brincando comigo!” Da mesma forma, somos impulsionados a abandonar o universo da alegria e espontaneidade da infância com as famosas: “Que criancice! Olha a sua idade... Você não é mais criança!” Neste cenário, felizes são aqueles que não se

renderam aos cerceamentos dessa cultura “antilúdica” e se permitem tornar seus mais doces sonhos, uma linda realidade (EMERIQUE, 2003, p. 13).

Em contraponto, somos uma rede de profissionais, pesquisadores e teóricos marcados pela luta em defesa à identidade da criança e do direito ao brincar. No bojo desta temática, o brincar ganha cada vez mais significância e espaço. São inúmeros os movimentos que reconhecem e valorizam o brincar em suas diferentes versões e contextos. Hoje, podemos dizer que o brincar ganhou lugar e reconhecimento e que a criança tem espaço de escuta e acolhimento. Talvez, isso se deva à dimensão de infância que pulsa dentro de cada um de nós e que nos mobiliza a valorizar a “belezura” desse encontro. Nas palavras de Rubens Alves, vemos isso traduzido:

Na saudade descobrimos que pedaços de nós já ficaram para trás. E descobrimos, na saudade, uma coisa estranha: desejamos encontrar, no futuro, aquilo que já experimentamos como alegria, no passado. Só podemos amar o que um dia já tivemos.

Baú de memórias - seu papel nos ideais de vida

E, comecemos com a pergunta: Quem sou? É uma boa pergunta, que nós fazemos todos os dias. E isso já tem 68 anos! Nascida Edna de Próspero, assumiu o “Marchini” após o casamento. Hoje, reconhece-se mais como Edna Marchini, esposa, mãe de dois filhos e avó de quatro netos. Edna é neta de italianos e filha de uma brasileira com um argentino.

Nasceu e cresceu em um bairro tradicional e periférico de São Paulo, a Freguesia do Ó. Rua de terra onde passavam

boiadas, que ela não tinha a menor ideia de onde vinham, para onde iam e nem, se eram sempre os mesmos. “Só adorava ver aqueles bois, lindos, que me fitavam com seus olhos expressivos, que pareciam se comunicar: - Olá, menina, está aí de novo? Cuidado com o estouro, porque hoje vamos nos rebelar!” E o estouro da boiada acontecia, e todos corriam o mais que podiam... e ela corria também. Ufa! Ela salvou-se mais de uma vez!

O avô Henrique, que desde sempre morou com ela, ficava no alto da casa, observando tudo e gritando... “Endena, core! Endena, arteira, ainda vai se machucar!” E ela se machucou muitas vezes, nas corridas da vida. E respeita cada cicatriz!

Foi uma infância e tanto! Caçula de quatro irmãos, ela aprontava muito. Era conhecida na vizinhança como amante dos animais, fato que lhe reservava sempre presentes diferentes, que enlouqueciam sua mãe: pato, pintinho, cachorro... O que poderia indicar uma futura veterinária. Entretanto, gostar dos animais - que ama até hoje, só fez crescer sua sensibilidade e vontade de entender melhor o ser humano, e mais especificamente, a criança. Ela era muito alegre e vivia cantando, mesmo desafinada que afirma ser até hoje, empenhava-se imitar a Rita Pavone, que quando começava a tocar no rádio, o avô gritava: “Endena, core, la Rita Pavone está cantando”. E seguia, traduzindo a letra, e imitando os famosos passos da cantora, que fazia um grande sucesso com as crianças e adolescentes da época. Segundo ela, uma verdadeira catarse!

Edna afirma que na infância ela pôde apreender os sentidos de ética, da estética, do respeito, valorização ao próximo,

as diferenças... Ela tinha uma amiga, cujo apelido carinhoso era 'Tutu". Em suas memórias, a amiga era linda, com fartos cabelos compridos e de quem a mãe diariamente, sentava na varanda de sua casa e fazia as mais invejáveis tranças... quando a mãe terminava, ela estava pronta para brincar. Brincadeiras que sempre terminavam com Edna puxando aquelas lindas madeixas elaboradas.

O avô, do alto de sua sabedoria, que a tudo enxergava, disse: "Endena, pare de puxar as tranças da menina, que elas não vão pular para a sua cabeça... Cada um como Deus o fez".

Entender a criança pode ser uma das mais belas artes. Na época ela parecia não entender e anos depois, já adulta e estudando o desenvolvimento infantil, percebeu que a sabedoria do avô antecipava o conhecimento teórico, que viria a acessar muitos anos depois. Naquele momento, tudo o que ela desejava era ter um cabelo igual ao da amiga 'Tutu", e esse desejo era diariamente revelado no espelho do quarto materno, com uma toalha enrolada na cabeça, imitando o cabelo longo da amiga. Assim, o avô, com sua inteligência emocional e uma vida repleta de experiências, descortinava os sentimentos da neta.

Infância, "tempo de levezas, sonhos e certezas": "Quando crescer vou fazer isso, aquilo; quando crescer, vou casar, ter filhos e vou ser professora." De todas as suas certezas, que eram muitas, as três mais importantes se concretizaram. Depois de cair de muitas árvores e ter os joelhos ralados, pernas quebradas e muitos esfolados pelos cinemáticos tombos dos carrinhos de rolimã, pulando corda, brincando de Mãe da Rua ou Correm Cotia, nasce a professora.

Em sua trajetória, se encantou com a Educação Infantil, pois percebeu que tudo começava ali, naquele cantinho do cérebro, em que as lembranças nem sempre permitem chegar, mas que certamente, fizeram toda a diferença na construção de sua identidade.

Todas as suas formações teóricas sempre foram amparadas pelas emoções vividas na infância. Valoriza especialmente a escuta da criança, porque entende que teve um adulto, na figura do avô, que fazia isso o tempo todo: escutava-a e a fazia escutar. E, mesmo com toda energia para empregar nas brincadeiras que a rua lhe oferecia, dedicava boa parte do seu tempo à escuta atenta das histórias narradas pelo seu avô, sentados à sombra de um pé de Manacá.

Dessas histórias, Edna guarda apenas fragmentos, porém afirma que lhe fizeram “toda a diferença”. Suas lembranças fixaram-se nos gestos e cenários. Lembra-se da postura do avô, sentado em uma cadeira de espaldar redondo, que marcou o tronco do lindo pé de Manacá da Serra, que só sumiu quando anos depois, foi obrigado a dar lugar à modernidade de uma garagem construída por seu pai. Ela lembra das risadas do avô e daquilo que parecia ser uma história das travessuras infantis vivenciadas em sua cidade natal, Áquila, na Itália.

Em outros momentos, relembra que o avô descrevia a sua “jornada do herói”, nas aventuras do jovem inquieto que deixou o conforto do lar em uma família de calorosos italianos, para descobrir as possibilidades de uma vida do outro lado do Atlântico. Certamente, teve que enfrentar muitos medos, mas a sua determinação foi maior. E assim, motivado pelo sonho

ou pela necessidade, foi o autor da sua própria história e, anos depois, sem nem mesmo saber o quanto, inspiração para a sua neta.

Na essência da sua narrativa, Edna ilustra a força das memórias na constituição do ser e a presença do ancião como interlocutor dos diferentes tempos históricos. Neste contexto, o avô conduz a criança no contato com a sua ancestralidade, conectando memórias, tecendo histórias, construindo significações e alimentando repertórios.

Corroborando com a ideia apresentada por Trocmé-Fabre (2010, p. 74) de que “somos memória”, excedemos a concepção de memória enquanto armazenamento de informações pré-codificadas e nos direcionamos a compreensão de que ela é fruto de um “processo essencialmente dinâmico, e em constante evolução” e, acrescentamos: “alimentada por afetos”.

Quando Edna refere “um cantinho do cérebro em que as lembranças não permitem chegar, mas que fizeram toda a diferença no seu comportamento”, é possível fazer um paralelo com os achados da Neurociências que confirmam o que essa experiência expressa, sobre o que Trocmé (2010) chama de papel constituinte das emoções em nossas memórias. De tal modo, reconhecemos em nossas reações mnemônicas a sua pluralidade e sua “preferência” por um ou vários aspectos da vida cognitiva: gestão sensorial, por meio dos cinco sentidos, “imagens mentais (visuais, auditivas, cinestésicas, motoras), associação semântica, ou conceitual” (TROCMÈ, 2010, p. 75).

Assim, mais do que um acúmulo de experiências, nossa memória é marcada por “aquilo que nos passa, aquilo que nos

acontece". Neste contexto, dialogamos com o pedagogo e filósofo Larrosa (2014), quando este nos conduz à compreensão dessas expressões mencionadas e, ainda, acrescenta "aquilo que nos toca", afirmando que "a experiência como aquilo que nos atravessa, deixa marcas e define a singularidade de cada um" (LARROSA, 2014, p. 18).

Desse modo, nosso cérebro tem uma história que conta "outra história", a história da vida em nós. E, assim, "nessa superabundância de possíveis, a vida não deixa de escolher" (TROCMÉ, 2010, p. 71).

A menina, pela escuta das narrativas do avô, constrói um mundo de imagens e significações, em cuja relação, ela sentia-se acolhida pelos olhos e sorrisos atentos do avô e ele, por sua vez, com o olhar alegre, oportunizava o espaço necessário para as descobertas da neta. Neste encontro continente, assinalava-se o valor da ancestralidade na teia de sua história, "criando um clima de acolhida e brincadeira, deixando-a partir para a vida e encontrar a maravilha acontecer por si mesma" (GUTFREIND, 2010, p. 125).

Nessa escuta amorosa, neta e avô, centravam-se mais no processo do que no produto, mais dependente do caminhar junto, do que chegar a um lugar certo (TEBAS; DUNKER, 2019, p. 56).

Ao contar suas histórias, o avô chancela a identidade da neta e, simultaneamente, reconhece o seu lugar nesse contínuo. Sua postura, sentado à sombra do "pé de Manacá" remete-nos à imagem daqueles que compreenderam que no momento presente, segundo Saramago (2006) mencionado por Gutfreind (2010, p. 117), "cada uma (hora) tinha apenas

sessenta minutos, e, mais tarde ainda, tiveram a certeza de que todos estes, sem exceção, acabavam ao fim de sessenta segundos”.

A primeira escola concretizada - experiência de “conto de fadas”

Desde o início de sua trajetória profissional, seu interesse dirigiu-se ao universo da Educação Infantil. Talvez, como um desejo de eternizar a mesma leveza com a qual fora conduzida na sua própria infância.

Assim, no início dos anos oitenta, sua primeira oportunidade chegou através do convite da amiga, Lydia de Godau Pereira, companheira da graduação em Educação Artística e parceira dos sonhos. Juntas, puderam conceber a “Lyramater - Escola de Educação Infantil”, que surgiu mais como um “conto de fadas” e que, como não poderia deixar de ser, com seus “monstros” sempre presentes.

Hoje, ao olhar para esta primeira experiência, entende que seus medos foram gerados pela falta de conhecimentos mais profundos sobre a Pedagogia e a Ciência da Infância. Apesar disso, olha com afeto e reverência como uma rica experiência, que mostrou o quanto o estudo da infância se faz vital, tanto na teoria como na prática escolar. É exclusivamente na junção dos dois que encontramos o norte capaz de oportunizar vivências e aprendizagens significativas.

Anos depois, de posse desta primeira experiência, aprofundou seus estudos no conhecimento específico de um MBA

em Gestão Escolar, cuja falta foi percebida na administração da Lyramater e que, posteriormente lhe abriu novas oportunidades, tanto na área Educacional, quanto na Ação Social.

Nesse contexto, participou da criação do Instituto de Educação José de Paiva Neto, da Legião da Boa Vontade (LBV). Iniciado com uma pequena creche, para 100 crianças em situação de vulnerabilidade e, ao fim de 10 anos, abrigava uma média de 1500 crianças, do Berçário ao Ensino Médio e ainda hoje, acompanhando todos os movimentos de modernização e transformações, é um espaço educacional de referência!

O trabalho nessa entidade foi uma rica experiência para a vida de Edna. Todas as suas possibilidades de criação eram frequentemente aprovadas e facilitadas. A fundamentação pedagógica parte dos preceitos morais, filosóficos e religiosos que embasam todas as ações da Instituição. Foi uma das primeiras escolas brasileiras a ter uma brinquedoteca, dentro dos parâmetros científicos que chegavam ao Brasil, pelas mãos de Nylse Cunha e outros pesquisadores, como Elena Bautista, educadora colombiana, que veio ao Brasil para concluir seu Mestrado e, comprometida com as causas sociais, constituiu-se em uma grande parceira deste empreendimento. Em pouco tempo, expandiram a proposta da brinquedoteca escolar para as demais unidades educacionais da LBV, tanto do Brasil quanto do exterior.

Mais tarde, já com ampla experiência na área social e educacional, direcionou-se à contribuição social na ONG Promove Ação Sócio Cultural. Edna iniciou como parte integrante do Conselho de Administração da Promove, tendo Marilena Flores Martins como professora na arte de administrar uma

ONG e dando os seus primeiros passos nessa categoria de projetos, chegando posteriormente, a assumir um mandato de quatro anos na presidência da instituição.

Ainda hoje, Edna preserva o hábito de participar dos projetos sociais e, atualmente, está como voluntária do Conselho Administrativo da ABBri (Associação Brasileira de Brinquedotecas) e do Instituto ELA Educadoras do Brasil.

Durante toda a sua trajetória profissional investiu significativamente em cursos e viagens educacionais. Hoje, reconhece a relevância de todo esse investimento e como ainda, pode aplicá-los tanto nas suas atividades em gestão escolar quanto nas ações sociais.

Nasce a Escola Tarsila do Amaral - escola criativa e transformadora

Em 2006, anos depois da experiência na gestão de sua primeira escola, já de posse de suas “aprendizagens mais significativas” e embasada em projetos pedagógicos visitados no Brasil e no Exterior, nasce a Escola Tarsila do Amaral. Seu desejo mais genuíno era de que essa nova proposta fosse reconhecida como uma Escola criativa e de vanguarda, como tantas daquelas que havia conhecido ao longo de sua jornada até ali.

Nesse intento vanguardista, idealiza a pintora brasileira como inspiração para o nome de sua escola e amplia os horizontes do seu novo projeto para que ali se constituísse um espaço de cultura e preservação da infância, que retratasse um pouco do que foi a sua, com muitas brincadeiras, árvores

frutíferas (12 pés de jabuticabas), vozes felizes, espaço de escuta e, principalmente, atento aos desejos e necessidades diários da criança. Um espaço mágico!

O primeiro reconhecimento de que a escola seguia por um caminho ao encontro dos seus sonhos, foi com a visita da professora Maria de Borja Solé, da Universidade de Barcelona. Com muitos livros escritos e reconhecidos internacionalmente, tinha como linha de pesquisa as aprendizagens por meio das brincadeiras e se dedicou muito aos estudos das brinquedotecas em diferentes contextos.

Encantada com a escola, da qual Edna muito se orgulha, convidou o Professor Saturnino De La Torre, para conhecê-la. Na época, o Professor Saturnino estava iniciando um projeto audacioso na Universidade de Barcelona, de unir escolas de várias partes do mundo para encontros e trocas de experiências que fossem consideradas criativas. Assim, nasceu e cresceu o RIEC (Rede Internacional de Escolas Criativas) que a Escola Tarsila do Amaral teve a honra de fazer parte na ata de sua constituição, ao lado de outras escolas e pesquisadores renomados do Brasil e do Exterior.

Em 2010, a Escola Tarsila do Amaral foi reconhecida oficialmente, como uma Escola, integrante da Rede Internacional de Escolas Criativas da Universidade de Barcelona. Hoje, o RIEC é um projeto consolidado e muito reverenciado por professores e pesquisadores das escolas e Universidades do Brasil e outras partes do mundo.

Nessa mesma época, a Escola Tarsila do Amaral recebeu o certificado do PEA-UNESCO – Programa Escolas Associadas à Unesco, sendo autorizado o uso do logo da Unesco em todos

os seus documentos, por ser considerada uma escola pautada nos quatro pilares da Educação (1999): “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”.

Em consonância com a definição de infância como dimensão da vida adulta, Edna ressignifica suas memórias e articula o seu fazer enquanto educadora em defesa dos Direitos da Criança. Nesta trajetória, reconhece abordagens teóricas que conversam com seus valores éticos e humanos e, mais especificamente, valorizam a infância, a criatividade e o universo lúdico.

Ao obter o reconhecimento de uma Escola Criativa, a Tarsila do Amaral, que se caracteriza como um contexto educativo no qual “se aprende, transforma e inova” (TORRE, 2009). E, nesse sentido, vislumbramos que o conceito de sua nova escola compreende não apenas uma metodologia de trabalho pedagógico, mas um modo de funcionamento de todos os ambientes da Tarsila e, em especial, da própria gestão organizacional.

Assim, a instituição caracteriza-se pelos quatro aspectos fundantes descritos por Torre (2009, p. 55):

O reconhecimento da complexidade na qual está inserida, a consciência de metas compartilhadas, a liderança transformadora e o caráter ético. Em uma gestão destacada pelo conhecimento de suas forças e fraquezas, adaptação às condições do contexto, combinação de racionalidade e intuição, previsão de dificuldades e problemas, enfatizando o clima organizacional pela importância que tem no desenvolvimento da criatividade tanto pessoal como grupal e coletiva.

De tal modo, que se as nossas escolhas definem nossas concepções, a designação do nome da artista brasileira para a escola, anuncia os pressupostos da criatividade e a ousadia como valores determinantes daquele espaço educativo. Criatividade concebida aqui, como uma qualidade que não se restringe “exclusivamente aos indivíduos, mas também às organizações, comunidades, povos e culturas” (TORRE, 2009, p. 57).

A criatividade a partir de um paradigma da complexidade e da interação sociocultural é um potencial que aflora ali onde se dão as condições e climas apropriados para que aflorem ideias novas, sem temor de serem rejeitadas. Valorizadas como gérmen de mudanças, deixam cada vez mais evidente que a pessoa e o ambiente ou o contexto organizativo não são realidades independentes e sim complementares. (GOLEMAN; KAUFMAN; RAY, 2000 apud TORRE, 2009)

Isto posto, quando o conceito de criatividade é aplicado às escolas, significa que nelas deveríamos encontrar os indicadores, qualidades ou atributos nos quatro parâmetros ou dimensões substanciais da criatividade: as pessoas, os processos, os ambientes e os resultados. (TORRE, 2009, p. 57).

As escolas criativas são aquelas que vão além de onde partem, que dão mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera, que reconhecem o melhor de cada um, que crescem por dentro e por fora buscando a melhora permanente. [...] A construção de uma escola é um olhar para o todo, é um espaço de mudanças constantes. Um projeto pode ter um início, mas nunca um fim, ele vai se transformando enriquecido pelos olhares e fazeres que por ele passam. Alguns deixam

marcas arraigadas, fortes e sedimentadas com tijolos e argamassas, e são incorporados nas fortes paredes (TORRE, 2009, p. 68).

No caso da Tarsila, uma bela casa dos anos 50, localizada no bairro da Água Fria, na zona norte de São Paulo. Atende crianças de quatro meses a cinco anos de idade em uma área de 2000 m² cercada de horta, árvores frutíferas, doze jabuticabeiras e um lindo pé de Manacá que recepciona a todos que ali chegam.

A escola tem na sua base de formação, o pressuposto do “aprender a aprender” e, como um espaço de cultura à infância, aberta a trocas constantes. Neste cenário, já recepcionou estudiosos de diversas linhas da Educação nacional e internacional.

Em uma de suas viagens, Edna conheceu a Índia e teve contato com pensadores e educadores que têm na espiritualidade um forte componente de seus projetos. Na Educação, essa presença transborda em forma de calor humano e muita empatia, tanto nos espaços formais das escolas, como em qualquer projeto de cunho social e educacional. Vashima Goyal, educadora indiana, idealizadora do Projeto EduRetreat, foi quem lhe apresentou alguns desses ricos projetos e mais tarde esteve no Brasil, conhecendo de perto o cotidiano da Tarsila.

Outro notável educador, Aldo Fortunati, criador da Abordagem de San Miniato para a Educação das crianças, deu à Tarsila do Amaral a honra de colocar em destaque o Logotipo da Escola em um dos seus espaços educacionais na região da Toscana (Itália). Em uma de suas passagens pelo

Brasil, também esteve na escola e participou de uma Roda de conversas com os educadores e com as crianças, adicionando valores ao trabalho da equipe, que o tem como forte referência nos projetos da escola.

Na trajetória dessa narrativa, o brincar se faz enquanto linguagem viva, engendrada pelas nossas experiências e codificada pelos nossos sentidos. Como afirma Winnicott (1975, p. 63), “brincar é fazer”.

Retomando a ideia apresentada por Trocmé-Fabre (2010, p. 74), de que “somos memória”, compreendemos a memória como fruto de um processo essencialmente dinâmico e em constante evolução. Neste contexto, Edna, em consonância com a definição de infância destacada na apresentação deste capítulo, ressignifica suas memórias ao tecer o seu fazer enquanto educadora.

Na tessitura do Projeto Pedagógico da Tarsila, a fundamentação teórica baseia-se na premissa de que a primeira infância é engendrada por um universo de experiências e aquisições que perpetuarão por toda a vida – definições inspiradas nas abordagens italianas de Reggio Emilia e San Miniato.

Os ambientes da escola foram projetados de modo a favorecer o acolhimento, o contato com a natureza, o desenvolvimento da imaginação, o florescimento de ideias e o desenvolvimento de projetos de trabalho, que estimulam a criatividade das crianças em todos os contextos: na construção de brincadeiras, nas experiências do fazer, na criação de linguagens e na exploração de recursos e entornos.

De acordo com Marchini (2009, p. 132), o diferencial da Tarsila está na dimensão do olhar e da escuta que acolhe. Na compreensão, do “cuidar” que se configura não apenas como sinônimo de conforto e segurança física, mas também do estreitamento das relações e na transmissão de confiança em um atendimento de qualidade e que respeita o ritmo de cada criança. Deste modo, na relação estabelecida entre o educador e a criança, o autoritarismo dá lugar à participação e, assim, as propostas educativas “se organizam a partir do ‘mundo da criança’, de seus interesses imediatos, brincadeiras, necessidades e curiosidades”.

O brincar, contemplado neste contexto, é compreendido como linguagem que regula a dinâmica dos ambientes, das relações entre os atores dos diferentes cenários e dos parâmetros curriculares que sustentam o cotidiano da escola. Ao percorrer seus espaços físicos, este conceito está presente nas vozes, movimentações e sorrisos das crianças. Assim como na circulação dos profissionais e na participação das famílias.

Reconhecida como integrante da Rede de Escolas Criativas (RIEC), Tarsila caracteriza-se como um contexto educativo no qual “aprender, transformar e inovar são premissas fundamentais e presentes em todos os âmbitos” (TORRE, 2009). Nesse sentido, o conceito “escola criativa” está para além da metodologia de trabalho pedagógico e envolve o funcionamento de todos os ambientes da escola, desde o contato direto com os alunos até a própria gestão organizacional.

Gestão que busca constante discernimento de suas forças e fraquezas, se adapta às situações e às condições do contexto, estabelece uma combinação entre racionalidade e intuição, antecipa dificuldades e problemas e, finalmente, enfatiza o clima organizacional pela importância que tem no desenvolvimento da criatividade tanto pessoal como grupal e coletiva (TORRE, 2009).

E assim, acolhendo as demandas do momento no qual o mundo parou em decorrência da pandemia do COVID-19, a equipe Tarsila mobilizou sua criatividade, redimensionando o seu fazer exclusivamente ao segmento da Educação Infantil e, a partir do ano de 2021, ampliará os horizontes de sua atuação se inserindo no universo do Ensino Fundamental.

Com gratidão - finalizando a história

Encerrando nossa conversa, Edna afirma que quando vê os espaços da escola, ocupados com as crianças e suas brincadeiras, pode jurar que sua infância voltou e perdura nos gestos de todas as crianças que passaram e ainda, as que passarão, e quem sabe, na vida dos seus bisnetos! E, comove-se “posso repetir a sabedoria de meu avô, em seus 90 anos, e ser a escuta silenciosa de todas as crianças, e caso eu já tiver partido, ficarei quietinha nas copas das árvores e entre cores e flores, estarei observando novas gerações desabrochando... feito os pés de Manacá!”

O que sempre existe na alma do educador são as considerações de gratidão que Edna também dedica: “...todo

meu carinho, amor e respeito ao meu marido, José, meus filhos, Rodrigo e Thiago, minhas noras, Karina e Danyelle, e meus netos Enzo, Victor, Júlia e Luísa, que tornaram possível a realização dos meus mais lindos sonhos”, porque essa jornada de mulher profissional, muitas vezes, exigiu renúncia e compreensão de toda a família, assim como acontece com tantos outros profissionais e pesquisadores da Educação”.

Edna ressalta seu carinho a quem sempre esteve presente na Tarsila, a Professora Doutora Maria Ângela Barbato, amiga e profissional de excelência e, como não poderia faltar, o agradecimento é estendido a todos aqueles que fizeram e fazem parte da linda história da Escola Tarsila do Amaral.

Ao revisitarmos a trajetória da narrativa desta educadora, reconhecemos que no encontro com a criança que fomos, acolhemos o adulto que somos e assim, identificamos duas dimensões de uma mesma jornada. Neste sentido, o desafio está em conciliar “experiência e inocência”. Sabedorias complementares que requerem alternância de focos e capacidade de sair e entrar em situações. Assim, quando o adulto titubear, o pequeno lhe puxa para a frente: “Vai! E quando a criança interna estiver muito afoita ou imprudente, a experiência do adulto lhe disser: ‘Espera... calma...’” (Dunker, 2019, p. 186)

Nesta jornada chamada vida, a criança que vive em nós, alguns dias fala alto e forte, deseja, ousa e se alegra. Em outros, teme, chora, faz birra e se entristece. Tem ainda aqueles dias, nos quais ela nos chama baixinho, com voz mansa e amorosa para ver a tarde cair à sombra do pé de Manacá.



As autoras em Portugal, 2019.



A avó Edna e netos à "sombra" do pé de Manacá.



Imagens dos estudantes da Escola Tarsila do Amaral.

Referências

ALVES, R. Rubem Alves Instituto. Disponível em: <<https://institutoalves.org.br/frases/>>. Acesso em: 28 set. 2020.

ANTÔNIO, S. **Uma pedagogia poética para crianças**. Americana, SP: Adonis, 2013.

- ARROYO, M. Direito da infância a territórios públicos. In: **Curriculo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CARNEIRO, M. Â. B.; MARCHINI, K. A. C. A linguagem da comida: um projeto criativo. In: SUANNO, M. V. R.; DITTRICH, M. G.; MAURA, M. A. P. (Orgs.). **Resiliência, criatividade e inovação**: potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia: UEG/Ed. América, 2013.
- DUNKER, C. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- GUTFREIND, C. **Narrar, ser mãe, ser pai e outros ensaios sobre a parentalidade**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- KRAMER, S. **O papel social da Educação infantil**. Disponível em: <https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: MARCHINI, E.; PAULA, T. da S. **Tremores, escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.
- MARCHINI, E.; PAULA, T. da S. Uma escola de educação infantil criativa: a experiência da Escola Tarsila do Amaral. In: WIEREWICZ, M.; TORRE, S. de la. (Orgs.), **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação, Florianópolis: Insular, 2009.
- SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004>. Acesso em: 28 set. 2020.

TORRE, S. Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: WIEREWICZ, M.; TORRE, S. de la. (Orgs.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação, Florianópolis: Insular, 2009.

TROCMÉ-FABRE, H. **Reinventar o ofício de aprender**: o único ofício sustentável atualmente. São Paulo: TRIOM, 2010.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.

CAPÍTULO 9

A CRIANÇA E O ESPAÇO RUMO A UMA CIDADE AMIGA DO BRINCAR LIVRE



Frederico Lopes¹

Introdução

No primeiro trimestre de 2020, o mundo inteiro começa a debater-se com a pandemia causada pela COVID-19. Desde logo se começa a perceber como esta gravosa ameaça à saúde pública vai condicionar o modo de vida, nomeadamente, ao nível das rotinas diárias das famílias, dos adultos e crianças, bem como o impacto negativo em termos do seu bem-estar e das suas comunidades. Os países viram-se forçados a um extenso período de confinamento, o qual foi fundamental

¹ Psicólogo, Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária e Doutor em Motricidade Humana. Professor e Investigador na FMH-ULisboa. Áreas de pesquisa no Jogo, Desenvolvimento Motor e Sociologia da Infância. Cofundador e Brinconauta no “1 2 3 Macaquinho do Xinês”. E-mail: fred.lopes3@gmail.com

para tentar gerar proteção familiar e comunitária em termos de propagação, transmissão e letalidade associada ao novo Corona Vírus.

Contudo, associado a este isolamento forçado, mas necessário, os níveis de saúde e bem-estar físico e mental das crianças foram afetados, em particular, pelo facto das crianças não poderem frequentar as escolas e também, circular e brincar nos diferentes espaços públicos do seu quotidiano. Esta foi uma situação que afetou o mundo minoritário, tal como o maioritário. Em ambos os casos, na era pré-Covid, muitos dos países já sofriam de uma flagrante invisibilidade infantil de cariz motórica e lúdica no seio do espaço público, o que foi efetivamente acentuado durante o período de confinamento.

Os primeiros sinais de confinamento nas vidas das crianças foram tão negativamente premonitórios, que em abril de 2020, as Nações Unidas emitem um “policy brief” (UNITED NATIONS, 2020), o qual chama à atenção para os efeitos profundos da atual pandemia no bem-estar das crianças, em particular pelos impactos socioeconomicos, e em alguns casos, pela medidas de mitigação de contacto da COVID-19 poderem ser mais lesivas do que protetoras. Sendo esta situação ainda mais catastrófica para as crianças provenientes dos países mais pobres, ou residentes em vizinhanças mais pobres e para aquelas que já se encontravam numa situação desprivilegiada ou de maior vulnerabilidade. Mais ainda, reforçam que o risco de contágio, bem como as medidas usadas para evitar a propagação do vírus, põem em causa os esforços, à longo prazo, para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e o cumprimento dos Direitos das crianças.

O “Play Safety Forum”, uma organização do Reino Unido, cuja missão é considerar e promover o bem-estar das crianças e jovens, assegurando um equilíbrio entre segurança, risco e desafio relativamente, à provisão de jogo e de lazer, emitiu uma nota esclarecedora sustentada em evidências científicas e opinião de especialistas, sumariando as evidências emergentes nos efeitos das restrições do brincar, considerando o risco de transmissão de COVID-19 na população e as consequências resultantes destas restrições para as crianças. Nesta nota fica claro que as restrições de oportunidades para as crianças brincarem provocaram uma diminuição de contacto social entre pares e o aumento do risco de pensamentos de auto-flagelo e de sentimentos, incluindo a derrota, encarceramento, solidão/isolamento social, desespero, raiva e de pensamentos auto-destrutivos (BALL; GILL; YATES, 2020).

O impacto em termos da saúde física também se fez sentir, nomeadamente, o aumento de inactividade física e dos níveis de sedentarismo; maior tempo de atividades de ecrã escolares e de lazer, tal como foi demonstrado por um estudo recente conduzido em Portugal sobre o efeito do confinamento, resultante de Covid-19, nas rotinas de vida das crianças e jovens (POMBO; LUZ; RODRIGUES; CORDOVIL, 2020; POMBO ET AL., 2020). Restrições adicionais para a utilização de amenidades no espaço público surgiram com a atual pandemia, nomeadamente ao que concerne o uso de espaços de jogo e de recreio (parques infantis) e de outros lugares públicos habitualmente frequentados pelas crianças e suas famílias. Um trabalho recente reforça a necessidade de repensar como serão implementados futuros desenhos, práticas e regras do

espaço público para dar resposta às necessidades de determinados grupos vulneráveis e minoritários, nos quais as crianças e os jovens estão incluídos (HONE; ROSÉS ET AL., 2020).

As crianças e jovens necessitam de um contacto corporizado com o espaço público de modo a desenvolverem a sua autonomia, mobilidade autónoma, relações significativas e conhecimento ambiental com os diferentes lugares do seu quotidiano (LOPES; CORDOVIŁ; NETO, 2018; RISSOTTO; TONUCCI, 2002). “grounded on the theory of affordances, it may also stem from direct perception-action processes, which enable the formation of immediate perceived functional, social or symbolic meaning of place” (Raymond, Kytta, & Stedman, 2017). Mais ainda, o bem-estar das crianças aparece associado às oportunidades disponíveis para brincarem no exterior. Num relatório recente da UNICEF sobre as disposições necessárias para o bem-estar das crianças, nos países minoritários, refere que mais tempo de brincadeira no exterior está ligado a níveis mais altos de felicidade, ainda que as oportunidades para tal acontecer nas suas vizinhanças ou bairros sejam escassas (INNOCENTI, 2020).

Neste seguimento, será importante refletirmos em primeira instância, sobre o teor da relação entre o corpo da criança e o espaço urbano, a partir dos seus próprios interesses e perspetivas. Aqui a visão transaccional “ator-ambiente” (ALTMAN; ROGOFF, 1987; HEFT, 2013), descrita à luz da Psicologia ambiental é particularmente significativa. Em segunda instância, centrar a reflexão sobre a necessidade de uma crescente adequação do espaço urbano, ao modo como as crianças se apropriam deste em função da sua natureza lúdica.

Assim, torna-se crucial conceptualizar uma cidade amiga do brincar livre (HUGHES, 2001; VOCE; STURROCK, 2018), uma cidade também verdadeiramente lúdica.

As crianças enquanto atores lúdicos no seu ambiente

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança², adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989, os 194 países que a ratificaram devem aderir ao princípio da não discriminação (todas as crianças têm o direito de desenvolver todo o seu potencial, em todas as circunstâncias, em qualquer momento, em qualquer parte do mundo); ao do superior interesse da criança (em todas as ações e decisões que lhes digam respeito); ao da sobrevivência e desenvolvimento (garantia de acesso a serviços básicos e à igualdade de oportunidades para que as crianças possam desenvolver-se plenamente); e ao princípio da opinião da criança (dar voz às crianças e tê-las em consideração relativamente aos assuntos que se relacionem com os seus direitos). Ainda que este Tratado de Direitos Humanos seja indivisível, o que significa pensar os Direitos das crianças enquanto um todo e na sua interdependência, olhamos com especial atenção para os artigos 31º e 12º, nos quais se encontram inscritos o Direito ao brincar e a participar, respetivamente. Mais concretamente, encontra-se assinalado no Artigo 12 que:

1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir

2 UN General Assembly, **Convention on the Rights of the Child**, 20 November 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. Disponível em: <https://www.refworld.org/docid/3ae6b38f0.html>. Acesso em: 27 out.2020.

livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

2. Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.

E no Artigo 31 que:

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.

2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.

O cumprimento destes dois Direitos, a partir da implementação de políticas públicas centrais e locais amigas das crianças, constitui-se um desafio societal e comunitário acrescido, num tempo contemporâneo marcado por uma crescente urbanização dos estilos de vida, afastamento da natureza, crescimento e uso exponencial de tecnologias, declínio abrupto das oportunidades para as crianças brincarem livremente no espaço público, aumento da inatividade física e do sedentarismo e escassas oportunidades para as crianças participarem efetivamente, em igualdade com os adultos, nos assuntos que lhes dizem respeito (LOPES; NETO, 2014; CARLOS NETO, 2000).

Deste modo, consideramos vital perspetivar o espaço urbano como um campo sociofísico livre de ação para a criança, que cruza a liberdade de movimento, a diversidade de oportunidades de interação e a flexibilidade de manipulação do mesmo (KYTTÄ, 2004). Estes espaços e trajetos, que se deveriam desdobrar desde a casa da criança até aos diferentes lugares do seu quotidiano, nomeadamente no seio do seu bairro ou vizinhança, devem ser promotores de uma progressiva autonomia de mobilidade, sem a supervisão de adultos, permitindo que estas explorem o ambiente físico e social, de acordo com a sua iniciativa e o seu próprio ritmo (RISSOTTO; TONUCCI, 1999; TRANTER, 1994), e uma representação mais consistente do espaço sociofísico, ao longo do tempo (LOPES; NETO, 2013).

Assim, os processos proximais interativos que a criança estabelece com os diferentes microsistemas da sua vida quotidiana (ex.: família, escola, pares, vizinhança etc) e a interdependência gerada entre estes (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006) são fundamentais para que o brincar e socializar possa emergir nos espaços públicos. Assim, a independência de mobilidade da criança surge como a própria guardiã do brincar e da socialização da criança, enquanto ator relacional e dialogante com os seus territórios significativos. De acordo com esta perspetiva, a independência de mobilidade da criança é um processo predominantemente relacional, gerado num compromisso intergeracional para o brincar e socializar, enquanto processo coletivo de pessoas, lugares e práticas sociais (WALES; MÅRTENSSON; JANSSON, 2020).

Considerando a rotina diária da criança enquanto uma rede interdependente de experiências de lugar, o corpo fundamentalmente ativo da criança nos diferentes espaços sociofísico responde, aproximando-se, ou afastando-se a um conjunto de provocações de ordem funcional, motora, social, emocional, simbólica e cognitiva. A visão transacional exprime a relação da criança no lugar e em ação e o seu sentido de lugar, em construção contínua e dinâmica, a partir da análise do contexto e do próprio processo de transação (GRAUMANN, 2002; LIM; BARTON, 2010). Isto significa que para entender a “criança em ação” é necessário captar a relação interativa e relacional estabelecido entre a criança e o lugar (GRAUMANN, 2002).

De acordo com Bonnes e Bonaiuto (2002), a perspectiva transacional “ator-ambiente” reforça a importância de olhar para a dimensão do contexto ao estudar a experiência específica do local; centra-se numa perspectiva holística da relação pessoa-ambiente dentro de um sistema multi-lugar de experiências de lugar e acomoda processos sociais-psicológicos por trás das interdependências entre indivíduos e entre indivíduos e seus contextos significativos, tanto localmente, como ações locais específicas do lugar e globalmente, como parte de dinâmicas coletivas de lugar social, as quais moldam a identidade e as práticas ambientais comuns.

Neste seguimento, os mesmos autores apresentam um conjunto de princípios e de ideias associadas à relação transacional entre as pessoas e o ambiente, e que são relevantes no âmbito da conceptualização da “criança em ação”. A pessoa-no-ambiente fornece a unidade de análise; tanto a pessoa

como o ambiente, definem e transformam-se mutuamente ao longo do tempo, como aspetos de um todo unitário; a estabilidade e a mudança coexistem continuamente; a direção de mudança não é pré-estabelecida; as alterações que ocorrem a um nível afetam os outros níveis, criando novas configurações pessoas-ambiente; e o ambiente físico ou o *setting* incorpora propriedades socio-físicas e processos psicológicos, inerentes à interação com este, transformando-se numa unidade experiencial do ambiente geográfico que emerge individual e coletivamente por meio de propriedades espaciais-físicas, atividades e experiências ou significados cognitivos ou avaliativos (BONNES; BONAIUTO, 2002, p. 30).

Compreender esta relação entre a criança e o espaço a partir da sua experiência de lugar requer um olhar que não se foca apenas na criança, ou apenas no espaço em si, mas sim em simultâneo nos dois, algo que nem é só do indivíduo, ou só do ambiente, mas de ambos (HEFT, 2012). É com este olhar que o conceito transacional de "*affordance*" introduzido por Gibson (1979), enquanto uma propriedade psicológica significativa percebida pelo indivíduo ao interagir com o ambiente socio-físico. Quando um indivíduo percebe uma "*affordance*" num dado espaço por meio de um processo de ação sensorial imediata, uma característica ou pista significativa na paisagem física específica, uma possibilidade de ação de acordo com as características de desenvolvimento do indivíduo e a característica específica dentro desse espaço, com o significado ambiental e as normas sócio-culturais (GIBSON, 1979; KYTTÄ, 2002; HEFT, 2012).

Trabalhos recentes têm demonstrado que esta mutualidade psicológica entre o ator e o ambiente expressa pelas "*affordances*" que se estendem às dimensões simbólica, social, cultural, emocional, espacial etc (CHATTERJEE, 2005; CHRISTENSEN; MIKKELSEN, 2013; LIM; BARTON, 2010; FREDERICO LOPES ET AL., 2018). Isto é particularmente significativo quando nos referimos a "*affordances*" de lugares associados a significados de lugar, que surgem de relações co-constitutivas entre o ambiente, cultura, corpo e mente, enquanto partes integrantes de ecossistemas corporizados (RAYMOND; KYTTÄ; STEDMAN, 2017).

Assim, entendemos que as relações transacionais criança-espço são sempre especificadas pelas "*affordances* multidimensionais" percebidas e/ou realizadas pela criança, enquanto "actor-corpo"; e que estas "*affordances*" possibilitem à criança o emergir de significados "corporificados" das suas experiências de lugares. Mais ainda que o próprio "sentido de lugar", para além de ser fruto de uma construção social lenta de índole cognitiva, é também construído pela criança neste conjunto alargado de interações e significados imediatos decorrentes da percepção direta e imediata.

Kyttä (2004) apresenta-nos um modelo de relação entre o sujeito e o ambiente mediado pela emergência de "*affordances* potenciais" as quais se podem expressar no seio dos campos de ação promovida, constrangida e livre. Os lugares e trajetos significativos para a criança estão pautados por um número infinito de "*affordances*" que atuam como um potencial para a atividade humana multidimensional. É dentro desta gama de potencial ambiental que se realizam ciclos

de percepção-ação intencional. Para que isso aconteça uma correspondência entre a corporalidade do indivíduo, expressa pelas suas características físicas, sociais e psicológicas, competências e necessidades, e as características materiais e socioculturais do ambiente têm de ser concretizadas. Esta atualização do ajuste pessoa-ambiente, enquadrada por uma imensidão de potenciais "*affordances*", é visível por um subgrupo de "*affordances*". Estas são percebidas, utilizadas e moldadas pela criança, de forma ativa e intencional, num dado momento e *setting*, ao qual estão associadas características socioculturais, que também condicionam o comportamento do ator.

Vejamos como pode este modelo compreendido a partir do uso lúdico de um espaço público por crianças e jovens. Por exemplo, um *skate park*, a praça, ou um largo, enquanto *behaviour-setting*, ou seja, um conjunto estável de relações interdependentes entre o indivíduo e as características socio-físicas ambientais, delimitado no espaço e no tempo (BARKER, 1968; HEFT, 2018; SMITH et al., 2016) funcionará como um "campo de ação lúdica promovida, regulando quais as "*affordances*" que podem ser concretizadas, bem como o momento, o local e o modo como podem emergir de forma socialmente aprovada. Ou seja, num *skate park*, é socialmente expectável que as crianças e jovens possam andar ou brincar com o *skate*.

Contudo, se pensarmos no uso de um *skate* dentro de um recreio escolar, num espaço com os atributos físicos que possibilitem o seu uso, apesar de "andar de *skate*" ser uma *affordance* potencial para uma dada criança, basta apenas que exista uma proibição relativa ao seu uso, por parte dos professores e/ou auxiliares de Educação, para que essa "*affordance*"

se possa concretizar. Este seria o “campo da ação constrangida” refere-se às restrições socioculturais (regras sociais e influências culturais) e às restrições materiais, em termos de concepção física de elementos e características, que ativamente dificultam ou mesmo impossibilitam a realização das “*affordances*”. Por seu lado, o “campo de ação livre” refere-se às “*affordances*” que o ator realiza livremente, à medida que explora e descobre o seu meio envolvente.

Esta descoberta autónoma de “*affordances*”, em termos de número, conteúdo, complexidade e diversidade, depende da personalidade, competências, preferências da criança, bem como do desenvolvimento perceptual, motor e social. No caso das crianças, as “*affordances*” que emergem do seu “campo livre de ação” surgem, frequentemente, quando não há supervisão dos adultos, ou quando esta se trata de uma supervisão amigável. Será impossível para os adultos saberem quais os campos de ação lúdica livres da criança, pois as crianças procuram sempre extendê-los, como se de uma transgressão de produção de ação no espaço se tratasse. Os adultos podem sim atuar no sentido de aumentar potenciais campos de ação livres, ou seja, criarem condições para que o jogo livre se manifeste mas não o jogo livre em si mesmo.

Recorrendo à “*affordance*” relativa ao andar de *skate*, poderíamos referir, por exemplo, uma situação na qual três crianças descobrem a possibilidade de sentarem na tábua do *skate* e o usam como se fosse um carrinho na descida de um declive mais acentuado. Um olhar mais atento relativamente ao modo como as crianças definem os campos de ação lúdicos livres, não poderá apenas se cingir à observação de uma

“*affordance*” funcional (o deslizar do declive) mas terá, frequentemente, também que considerar as dimensões simbólicas e fantasiosas associadas às manifestações das culturas lúdicas das crianças.

Esta visão playgroundiana de olhar as crianças enquanto atores lúdicos no ambiente (LOPES; MADEIRA; NETO, 2020) exige uma imperiosa transformação da cidade, enquanto organismo que cria condições para que o jogo livre aconteça, no sentido de se permitir a ela (cidade) um potencial de objectos, recursos, materiais e corpos em relações não-convencionais, irracionais, prazerosas, imprevisíveis, espontâneas, recíprocas, não-hierárquicas e não-instrumentais (STEVENS, 2007). Neste sentido, aludimos de seguida a um horizonte de possibilidades da redefinição da cidade a partir do ethos do brincar enquanto manifestação oriunda dos campos de ação livres.

Um “*ethos*” de cidade focado no brincar livre

We aim to provide a play environment in which children will laugh and cry; where they can explore and experiment; where they can create and destroy; where they can achieve; where they can feel excited and elated; where they may sometimes be bored and frustrated, and may sometimes hurt themselves; where they can get help, support, and encouragement from others when they require it; where they can grow to be independent and self-reliant; where they can learn—in the widest possible sense—about themselves, about others, and about the world. (WILSON, 2010, p.5 / Stuart Lester in *The Playwork Prime*).

Refletir sobre a cidade enquanto organismo que se abre à ação lúdica livre das crianças e das suas diferentes infâncias, implica um maior enfoque do brincar pelo seu valor

intrínseco e um menor enfoque no valor do brincar em termos instrumentais (o modo dominante de compreender o valor do brincar). Esta triangulação do valor do brincar, recorrendo à triangulação de John Holden, aparece explicada no relatório final do projeto Erasmus *Playfriendly Schools* (BURTON; RUSSELL; SUHAJDA; VASTAG, 2019, p. 29). Estes autores referem que o valor intrínseco se relaciona com o simples prazer do brincar pelo brincar, o que é difícil de medir em termos de resultados; o valor instrumental é decorrente de uma instrumentalização do brincar de modo a que este se traduza em benefícios e expectativas que vão de acordo com os desejos adultos; e o valor institucional relaciona-se com o modo como a escola pode acrescentar valor ao que oferece, tornando-se amiga do brincar.

As abordagens de entendimento dominantes relativas ao brincar (pelo seu valor instrumental) estão associadas a uma visão da infância no mundo minoritário (países desenvolvidos nos quais uma minoria da população habita) muito marcada por um cunho desenvolvimentista, isto é, enquanto fase biológica e psicológica do desenvolvimento humano, na qual as crianças partem da sua imaturidade, incompetência e incompletude para progressivamente se tornarem adultos competentes e completos que alcançam a maturidade, através de estádios universais, previsíveis e mensuráveis, os quais se traduzem pela aquisição de competências (LEE, 2005; MOSS, 2007; PROUT, 2005).

Trata-se de um modo de perspetivar a infância na qual a sua função se assume enquanto uma preparação para um estado de desenvolvimento subsequente, e não pelo valor

intrínseco que as próprias infâncias encerram sobre si mesmo, como período no qual as crianças se afirmam enquanto atores e construtores nos seus mundos físicos, sociais e culturais (LOPES, 2009; LOPES; NETO, 2014; SARMENTO, 2002). Não se trata de negar a imaturidade da criança enquanto um facto biológico, mas sim o de reconhecer que o modo como essa imaturidade é entendida e tornada significativa ser marcado por um quadro cultural (PROUT, 2005). Isto significa que para se entender a infância pela própria infância e o brincar pelo próprio brincar, é necessário ajustar a moldura cultural no sentido de um posicionamento, olhar e valorização da criança e dos seus modos de relação, de construção e de significação com o mundo envolvente mais centrado no “aqui e agora”.

Neste enquadramento (reductor) de consubstanciar as infâncias, enquanto uma preparação para a vida adulta, o brincar é entendido como instrumento que possibilita às crianças desenvolver as competências apropriadas que vão ser necessárias enquanto adultos. Esta instrumentalização do tempo e espaço para brincar conduz a uma sobreposição e colonização por parte dos adultos das agendas das crianças no que concerne a organização do seu brincar, para que este possibilite às crianças aprenderem as competências certas, do modo certo e no tempo certo (LESTER; RUSSELL, 2008).

Aliás, esta retórica explicativa do brincar encontra-se proposta por Brian Sutton-Smith, na sua obra *The Ambiguity of Play*, enquanto “retórica do progresso”, a qual faz parte de um conjunto moderno de tomadas de posição crítica sobre o conceito de jogo e do seu valor, mais centrados na experiência do indivíduo, das quais fazem também parte a “retórica

do imaginário” e a “retórica do *self*” (SUTTON-SMITH, 2001). O mesmo autor demonstra que existem ainda outro conjunto de teorias e de explicações mais centradas na experiência do coletivo ancestral (mas que se manifestam ainda na atualidade), das quais integram as retóricas do “destino”, “poder” e “identidade”. Uma sétima retórica, a da “frivolidade”, é definida por Sutton-Smith como uma retórica de índole responsiva (na dimensão ancestral), e que surge como uma contra-resposta às explicações dominantes sobre o propósito do jogo, as quais frequentemente excluem nas suas assunções formas e modos de brincar que parecem não servir para nada e, como tal, designados pelo autor enquanto triviais ou frívolas.

Nesta obra seminal sobre o Brincar, este conceito é apresentado como ambíguo, no sentido de que pode simultaneamente se refletir em todas as sete retóricas apresentadas, o que implica apreender a sua complexidade através de um entendimento síncrono como algo profundamente sério e complexo que serve um propósito, uma espécie de trabalho e algo profundamente superficial e frívolo, que não serve a nenhum propósito, apenas o de gerar prazer e diversão, sendo essa ambiguidade a sua maior força.

A ambiguidade surge também entre os grupos de retóricas “moderno” versus “ancestral” e ao nível intra-grupal. Por exemplo, a ideia de que brincar serve como comportamento adaptativo e que possibilita o desenvolvimento (retórica do progresso) é oposta à ideia do brincar pelo simples gozo, ou pelo prazer de brincar sem alcançar nenhum objetivo em particular (retórica da frivolidade); a ideia de que o brincar serve para exercer o poder e estabelecer hierarquias (retórica do

poder) é dissonante da ideia do brincar enquanto comportamento prazeroso frívolo (retórica da frivolidade); a ideia de que o brincar está associado à entrega da vida à chance e à sorte, como algo que não é controlável pelo ser humano, mas sim por deuses e figuras mitológicas (retórica do destino) é de certo modo conflituante com a retórica do progresso e mesmo, com a retórica do poder.

Em uma análise que efetuamos à literatura sobre os benefícios e valor do brincar (LOPES; NETO, 2014) compreendemos o seu valor em termos dos benefícios e fins imediatos e deferidos no tempo, ao nível do bem-estar e do desenvolvimento da criança. De um modo sintetizado, são os seguintes:

- **Fonte de prazer-diversão.** Estas sensações estão associadas a mais respostas flexíveis e abertas a situações e com a eficiente resolução de problemas, auto-controlo, capacidade de pensar no futuro e cautela em situações perigosas. O cenário e dinâmicas de jogo oferecem um contexto seguro onde as crianças podem experimentar emoções primárias como a alegria, a raiva, o medo, a tristeza, o choque e a angústia, sem no entanto, sofrerem as consequências reais destas. No seio da brincadeira, as crianças podem enfrentar um estresse moderado e temporário, sobre o qual sentem um elemento de controle, o que poderá trazer benefícios em situações reais quando expostas a tipos de estresse mais nocivos.
- **Mediador-facilitador de interação socio-emocional.** O jogo é um processo fundamental para o

estabelecimento de vinculações entre a criança e os seus pares e entre crianças e adultos. As culturas de jogo das crianças surgem dentro das amizades entre os pares e estas assumem um papel importante na geração de prazer e de estados emocionais positivos, regulação emocional e resposta ao estresse moderado, o que possibilita às crianças criarem uma arquitetura emocional terapêutica que lhes permite lidar com experiências negativas, difíceis e por vezes, de caráter doloroso.

- **Mediador-facilitador da relação criança-espço.** O jogo é situado num tempo e num espaço, e através disto a criança ganha um sentido de familiaridade, intimidade e vinculação, no sentido de uma progressiva amizade, familiaridade e intimidade recíproca com o lugar. Isto permite à criança tornar-se, à médio e à longo prazo, mais preocupada e ativa nos cuidados para com os seus ambientes locais e significativos, os quais foram lugares privilegiados de jogo. As "*affordances*" que a criança deteta nos seus lugares de jogo e que lhe permite também, se vincular de modo imediato com os diversos recursos do envolvimento, irão dar origem a novas "*affordances*" e novas descobertas, o que por seu lado, promovem sensações de prazer e de bem-estar, reforçando o sentimento de pertença das crianças aos espaços. Este processo de construção e de reconstrução emergentes de significados em tornos dos espaços de jogo, permite à criança fazer uma leitura

emocional personificada e coletiva desses mesmos espaços, o que contribui para a transformação dos espaços em lugares.

- **Estimulador neuronal.** A investigação científica recente tem demonstrado a existência de uma correlação positiva entre quantidade de jogo e o desenvolvimento do córtex pré-frontal, sendo esta uma zona do cérebro responsável por grande parte da alta-cognição. O envolvimento ativo no jogo contribui positivamente para que o cérebro se adapte às novas informações, de forma a produzir um sentido sobre estas. Outras investigações referem que o período máximo de jogo em cada espécie está relacionado com a taxa e o tamanho de crescimento do cerebelo, estrutura que é fundamental para a coordenação e controle motor e, também, para funções cognitivas como a atenção, o processamento da linguagem, a sensação de ritmo musical, entre outras. Mais ainda, a vitalidade, interconexão, riqueza e dinâmica de mapas perceptuais, estabelecidos numa rede complexa de neurónios interconectados, que são potenciados e moldados pelos estados internos decorrentes do jogo.
- **Instrumento de resiliência.** A essência profundamente biológica do jogo, o seu papel como mecanismo adaptativo e o prazer associado à sua prática permitem à criança descobrir e explorar a realidade de forma criativa e flexível; criar, testar e otimizar estratégias cognitivas de resolução de problemas;

estabelecer ligações afetivas com pessoas e lugares; e lidar com o imprevisível. Este exercitar de diferentes funções e capacidades que permitem à criança criar a arquitetura emocional promotora e protetora do seu bem-estar na sua relação com o espaço e recursos envolventes de natureza física, social, emocional, afetiva e simbólica e o expressar de uma vitalidade experiencial são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da sua resiliência e capacidade para ultrapassar as adversidades.

Considerar o brincar deste modo abrangente, por um lado, enquanto um processo ambíguo (SUTTON-SMITH, 2001), podendo por exemplo, ser entendido como uma narrativa de poder, e ao mesmo tempo não ser uma narrativa de poder, ou ser uma narrativa de progresso e em simultâneo, não ser uma narrativa de progresso; e por outro, considerando os seus benefícios no imediato e concomitantemente ao longo do tempo, é fundamental para idealizar uma cidade cujo *ethos* se centra no brincar livre. Todavia, considerando o declínio abrupto ao longo das últimas décadas do brincar livre (GRAY, 2011), enquanto processo pessoalmente dirigido, livremente escolhido e intrinsecamente motivado (WILSON, 2010), é fundamental ter um olhar sobre o brincar mais centrado naquilo que a criança é no momento e menos naquilo em que a criança se torna no futuro (BROWN, 2017).

Esse modo *sui generis* de entender o brincar é nos trazido pelo *Playwork*, enquanto prática reflexiva que possibilita criar espaço para e atender à resposta a este *drive* biológico que suscita o brincar, considerando essa resposta infinita na

adaptabilidade e de formas potenciais (VOCE; STURROCK, 2018). Os Brinconautas, (termo adotado pela “Associação 1,2,3 Macaquinho do Xinês” como tradução de *Playworkers* para a Língua Portuguesa) são profissionais com formação especializada cujo principal papel é o de criar condições para que o brincar livre possa ocorrer (BROWN, 2012). Professor in playwork and Lecturer at Leeds Metropolitan University in the United Kingdom, has become best known in North America over the last decade for helping expose the plight of abandoned and abused Romanian orphans. Brown advocates for environmental design strategies that enrich children’s play environments, and he is the author, editor, or coauthor of a number of works, including two that are forthcoming: *Playwork: Theory and Practice*; *Foundations of Playwork*; *The Venture: A Case Study of an Adventure Playground*; *Rethinking Children’s Play and Play and Playwork: Reflections on Practice*. In the interview that follows, Brown discusses the development of playwork as a discipline, a child’s inherent right to play (and the consequences of denying that right). Os *Playworkers* trabalham com as crianças na expansão do seu potencial para explorar e experienciar através do jogo (STURROCK; ELSE, 1998), num contexto que reconhece e integra as suas necessidades biológicas e a integridade derivada a partir destas, dentro da sua prática, estabelecendo uma relação de caráter colaborativo e não-hierárquico com as crianças (HUGHES, 2001).

Um dos elementos únicos do *Playwork* é o de que durante a brincadeira a “criança que é” é mais importante do que a “criança que se torna” (BROWN, 2017). Assim, de acordo com o autor anterior, o adulto facilitador do contexto de jogo livre deve situar a sua perspectiva do brincar, aprender

e do desenvolvimento na dimensão de que as “crianças brincam e desenvolvem-se enquanto brincam” em detrimento da dimensão na qual as “crianças brincam e desenvolvem-se através do brincar”. A diferença entre “enquanto” e “através” é sutil do ponto de vista linguístico, no entanto é diferenciadora em termos do modo de olhar a criança que brinca num dado tempo e espaço, bem como da sua própria infância. Sobre este posicionamento crítico, Benson (2019) faz uma consideração explicativa muito relevante.

A autora, inspirada no livro *Childhood and Society* de Nick Lee, chama à atenção da necessidade de questionar a validade de dicotomias entre a Biologia e a Sociologia e entre o “ser-se” e o “tornar-se”, uma vez que os seres humanos (adultos e crianças) se encontram num estado perpétuo de mudança integrados num mundo, também em constante mudança e no qual nada é estável. Ou seja, o “tornar-se” não é uma negação do “ser-se” da criança ou do adulto, uma vez que os seres humanos não se transformam em algo e permanecem nesse estado ao longo do seu ciclo de vida, pois o “tornarem-se” e o “re-tornarem-se” (a mudança) é constante quer sejam adultos ou crianças. Adultos e crianças encontram-se assim, num permanente estado de se tornarem em algo, enquadrados por uma essência biológica e cultural totalmente entrelaçada e inseparável.

Ao rejeitar as dicotomias, é possível focar o ser humano enquanto um fazedor, uma vez que os nossos atos são importantes para ambos, o “sermos” e o “tornarmo-nos” e para a criação de condições nas quais acreditamos, irão melhorar o estado coletivo de sermos no mundo. Neste seguimento, a

autora propõe que o *Playwork* deve considerar o adulto e as crianças enquanto seres num estado de “emergente tornar-se” através das suas interações ao longo da vida, a qual é uma narrativa prolífica e de fim aberto.

Reconhecer o brincar nos diferentes espaços da cidade (mesmo e particularmente os que não foram idealizados par tal fim), enquanto um entrelaçado emergente entre o ser que constantemente procura o tornar-se, constitui um desafio para o dominante olhar adulto, de caráter instrumental, segregador, securitário, e adultocêntrico, relativo à relação entre o corpo da criança (entrelaçado biologicamente e culturalmente) e o espaço e tempo para brincar livremente.

Os contributos seminais de Lester e Russell (2014), a partir das abordagens filosóficas pós-humanistas e dos campos conceituais da relacionalidade, materialidade e da performatividade são particularmente relevantes para a provisão adequada de tempo, espaço e de recursos para as crianças brincarem no espaço público. Para estes autores, brincar terá que ser entendido como uma emergente coprodução coletiva intra-dependente de um enredado de corpos, afetos (de afetar e ser afetado), objetos, espaço e histórias, de modos que tornam a vida melhor durante o tempo de brincadeira.

O tempo de vida na brincadeira torna-se assim mais prazeroso, pois estes momentos coletivos intra-ativos de produção de espaço coletivo criam um potencial de saúde, bem-estar, resiliência e de aprendizagem centrado no aqui e agora, que continuamente emerge e se ressignifica e (re)torna-se em novos momentos do aqui e agora. Estes modos próprios de brincar das crianças são muito marcados por interações que

combinam e recombinaam o real, a imaginação, a fantasia e o onírico em momentos mágicos ordinários (Russell, 2018) de “faz-de conta que...”, muito frequentemente desprovidos de sentido (*non-sense*), ou de sentidos reconfigurados, os quais acontecem num espaço que terá de ser seguro, flexível e que acautele toda a imprevisibilidade característica do brincar, enquanto criação deliberada de incerteza (LESTER; RUSSELL, 2014) e uso e co-produção clandestinos do espaço (LESTER; RUSSELL, 2010).

A clandestinidade da coprodução do espaço encontra-se associada, por um lado, pelo facto de que dadas as condições certas, o brincar, enquanto comportamento aberto, espontâneo, imprevisível e autoexplicativo, que pode emergir em qualquer lugar enquanto expressão de força vitalícia da existência do ser e do seu “tornar-se em...”, contrariando uma visão mais racional e desenvolvimentista do processo de desenvolvimento humano (LESTER, 2014); e por outro, pelo facto de muito frequentemente, acontecer na coexistência das brechas no tempo e espaço, que é controlado pela ordem dos adultos (LESTER; RUSSELL, 2010), ou como modo de resistência à subordinação e dominância do mundo adulto, contrariando as suas lógicas, sentidos e produções (BROWN, 2017).

Deste modo, o brincar livre das crianças na cidade deverá ser entendido como uma linha de fuga intra-ativa (LESTER, 2013), enquanto coletivo formado pela relação “afetante” e “afetada” criança-espaço num dado momento do tempo (nas suas diversas dimensões, ex: física, social, emocional, simbólica, fantasiosa, estética, narrativa etc), a qual, através de novas relações de carácter não-instrumental (nenhuma função

produtiva em particular), imprevisível e frequentemente irracional, descodifica e recodifica as imagens e práticas da urbe (STEVENS, 2007). Esta (re)territorialização dos cenários urbanos decorrentes do brincar livre terá eco numa visão playworkiana de cidade assente nos princípios orientadores da prática do *Playwork*, os quais se baseiam no reconhecimento que a capacidade das crianças e jovens para um desenvolvimento positivo será melhorada se lhes for dado acesso ao conjunto mais alargado de ambientes e de oportunidades para brincar (HUGHES, 2001; PLAY WALES, 2015); e nas suas qualidades particulares de compreender o brincar e a infância (VOCE; STURROCK, 2018).

Os princípios do *Playwork* (e o que guia o trabalho do *Playworker*) é o apoiar e facilitar o brincar livre das crianças e dos jovens; possibilitar às crianças e jovens alargar o seu brincar para níveis mais arriscados e desafiantes, apropriados ao seu desenvolvimento e bem-estar; atuar na defesa do direito a brincar em face de agendas definidas pelos adultos; apoiar todas as crianças e jovens na criação de um espaço no qual possam brincar; estudar a literatura científica atual e refletir no seio de pares sobre o processo de brincar; reconhecer o seu impacto no espaço de brincar e também o impacto que o brincar das crianças e jovens lhes provoca; escolher um estilo de intervenção que permita às crianças e jovens estender o seu brincar; e equilibrar o risco com o benefício para o desenvolvimento e bem-estar das crianças (PLAY WALES, 2015).

Quanto às qualidades específicas do *Playwork*, Voce e Sturrock (2018) referem-se a seis. O *Playwork* é emergente, uma vez que reconhece o brincar como imprevisível, complexo

e imediato, sendo que o nexo da prática de *Playwork* é estar consciente do processo de jogo, cocriando espaços de jogo com as crianças e em resposta aos seus sinais, brincar conscientemente com elas. O *Playwork* é ético, pois tem por base os direitos da criança, mais especificamente o direito de brincar, considerando, porém, que os direitos são interdependentes e indivisíveis, privilegiando-os de modos que não são comuns dentro de outras práticas e serviços com crianças e mesmo, dentro da sociedade mais alargada. O *Playwork* é político, por ser sensível a diferenças nas relações de poder entre adultos e crianças e na alocação de uso de recursos, e resiste a intervenções na criança brincante que anexam o jogo para cumprir outras agendas. O *Playwork* é situado, uma vez que se ancora nas vidas das crianças, das famílias, das comunidades e das suas lutas. O *Playwork* é advocatório, pois reconhece que as crianças estão envolvidas na luta pelo seu Direito a brincar, e defende esse seu Direito por elas, não só no “espaço de jogo mediado”, mas também dentro dos domínios alargados das vidas das crianças e do domínio público. O *Playwork* universal, por ser aplicável transversalmente a todas as crianças, independentemente do seu contexto, ou origem, e não só a grupos específicos de crianças, pois a luta pelo Direito a brincar é um fator da infância.

A transposição destes princípios e qualidades para a elaboração de um modelo de cidade, cujo “ethos” assentaria no brincar livre, iria criar condições para que as crianças e jovens pudessem estabelecer com os espaços e pessoas circundantes relações mais centradas na emergência do seu corpo em

movimento enquanto coprodutores de uma vitalidade lúdica e de uma força criativa, reparadora, renovadora, inovadora, da sua própria vida, bem como da vida da cidade.

Conclusão

O *ethos* do brincar livre na cidade é um dos eixos fundamentais para a construção de uma cidade amiga das crianças, associada ao eixo da mobilidade ativa e independente e ao eixo da participação (TONUCCI, 2005). De acordo com Sarmiento (2018), um modelo de cidade que possibilita o exercício da cidadania infantil acontece por meio da personalização simbólica dos espaços; da fruição imediata das experiências emergentes de caráter diverso no decorrer da realização das possibilidades de ação que surgem entre a criança e o ambiente (*affordances*); da experiência alargada e o conhecimento apropriado pela relação regular com a diversidade de ofertas sensoriais, exploratórias, artísticas, culturais, estéticas e educativas; da partilha de experiências de índole participativa, recreativa e culturais que possibilitem o contacto intergeracional; e da participação e urbanidade na construção de comunidades coesas, conviviais e dialogantes que procuram o bem-comum no espaço público.

Ao refletirmos sobre as proposições anteriores que criam condições para a emergência de lugares amigos das crianças, entendemos que a promoção de tempo, espaço e recursos apropriados para que o brincar livre aconteça nos diversos contextos sociofísicos pelos quais as vidas e rotinas das crianças emergem, tais como, as ruas, os largos, as praças, os espaços verdes, os espaços exteriores de jogo e de desporto,

o espaço à beira-rio, os espaços comerciais, os espaços recreativos e de lazer, as escolas, os espaços habitacionais, os espaços de vizinhança (LOPES et al., 2020), entre outros, mas também nos interstícios e passagens entre os diferentes espaços, é uma condição estruturante para o *design* de ambientes amigos das crianças, mas também para a própria interação e vivência com esses mesmos ambientes.

A Convenção sobre os Direitos das Crianças aparece agrupada em 3 seções, a dos Direitos de Proteção, Provisão e de Participação (UN GENERAL ASSEMBLY, 1989). Segundo Lester e Russell (2010), apesar de existir um artigo específico para a preservação, promoção e defesa do brincar, como este é uma característica de fundo da infância, e como é um princípio dos Direitos Humanos que os diferentes artigos são indivisíveis e interdependentes, o brincar deverá ser considerado através do prisma da Proteção, Provisão e Participação. Isto significa então, que o brincar em vez de ser entendido como uma atividade separada que pode ser providenciada pelos Estados-partes, encontra-se entrelaçado ao longo de todos os artigos da Convenção.

Brincar é a principal forma de Proteção e de Autopreservação das crianças na medida em possibilita a construção da resiliência através do seu papel na ativação do prazer e diversão, na regulação emocional, nos sistemas de resposta ao estresse e na construção de vínculos com pessoas e lugares (Lester; Russell, 2008). Brincar é também uma das principais formas que as crianças têm de participar no quotidiano das suas comunidades, nomeadamente, no seio das culturas de pares e não apenas em processos formais

democráticos orientados por adultos, ou seja, brincar é em si, um processo participativo (LESTER; RUSSELL, 2010; NETO; LOPES, 2017).

No que concerne à Provisão, as crianças – em condições adequadas, o que implica que os adultos garantam as condições necessárias (tempo, espaço, segurança, permissão) para que o brincar possa emergir e desenrolar-se enquanto comportamento flexível e imprevisível – conseguem montar a sua própria provisão de brincar (LESTER; RUSSELL, 2010).

Neste sentido, torna-se fundamental a promoção de políticas públicas que viabilizem um modelo de cidade com um dos vetores estruturantes assente na premissa de que o brincar livre situado na criança, que ao ser no aqui e agora está em simultâneo e de modo emergente e iterativo a tornar-se e a (re)tornar-se em algo, esteja presente em todos os campos de ação das crianças e da própria cidade.

Nestes termos, uma visão *playworkiana* da cidade poderá oferecer uma moldura biocultural útil para que o brincar livre não seja a exceção dos diferentes espaços e interstícios da cidade, mas sim a regra. Com toda a certeza estaremos perante um esforço hercúleo para que as cidades possam ser (re)imaginadas de acordo com os princípios e qualidades do *Playwork*. Todavia, e considerando os desafios mais recentes trazidos pela atual situação pandémica causada pela Covid-19, impera a necessidade de retirarmos as crianças e as suas diferentes infâncias das suas invisibilidades espaciais e socio-culturais. E essa talvez seja até a maior força que o brincar livre

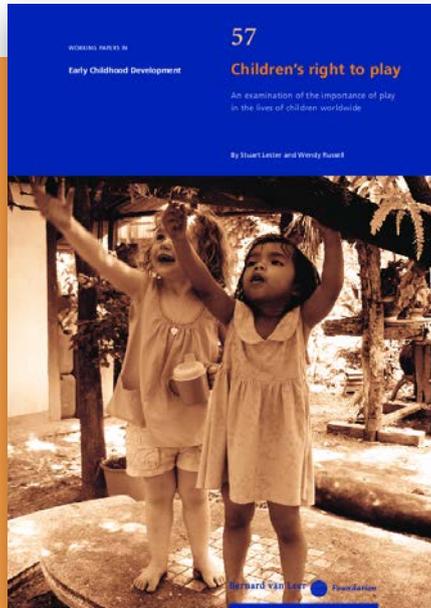
traga consigo, a reafirmação das infâncias num mundo cada vez mais apressado e esquecido destas, e com isso a revolução que ainda falta fazer... a das Crianças.

25 de Abril

*Esta é a madrugada que eu esperava
O dia inicial inteiro e limpo
Onde emergimos da noite e do silêncio
E livres habitamos a substância do tempo.*

Sophia de Mello Breyner Andresen
em “O Nome das Coisas”, 1974.





Referências

- ALTMAN, E.; ROGOFF, B. World views in psychology: Trait, interactional, organismic, and transactional perspectives. In: STOKOLS, D.; ALTMAN, I. (Eds.), **Handbook of environmental psychology**, 1987, v. 1, p. 7–40. New York: Wiley. DOI: <https://doi.org/citeulike-article-id:4045038>
- BALLI, D.; GILL, T.; YATES, A. Covid-19 and Children's Play. **Play Safety Forum**, 2020.
- BARKER, R. G. **Ecological Psychology**: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior. Stanford U. Stanford, CA., 1968

- BENSON, L. Being and Becoming. **Retrieved**, 2019, January n.8, 2021. Disponível em: <https://playworkfoundation.org/2019/03/21/being-and-becoming/>.
- BONNES, M.; BONAIUTO, M. (2002). Environmental Psychology: From Spatial-Physical Environment to Sustainable Development. In: BECHTEL, R. B.; CHURCHMAN, A. (Eds.), **Handbook of Environmental Psychology** p. 28–54, 2002. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In: LERNER, R. M. (Ed.), **Handbook of Child Psychology**- Theoretical Models of Human Development, 2006, v. 1 (6th ed., p. 793–828). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- BROWN, F. Playwork, Play Deprivation, and Play: An Interview with Fraser Brown. **American Journal of Play**, 2012, v.4, n.3, p. 267–284.
- BROWN, F. K. **What is Unique About Playwork**, 2017.
- BURTON, L.; RUSSELL, W.; SUHAJDA, E. V.; VASTAG, Z. **Children's Access to Play in School** (CAPS): The Play-friendly School label. A Handbook for Schools. Brussels: European Commission, 2019.
- CHATTERJEE, S. Children's Friendship with Place: A Conceptual Inquiry. **Children, Youth and Environments**, 2005, v.15, n.1, p.1–26.
- CHRISTENSEN, P.; MIKKELSEN, M. R. There is Nothing Here for Us..!' How Girls Create Meaningful Places of Their Own Through Movement. **Children & Society**, 2013, v.27, n.3, p.197–207. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00413.x>

- GIBSON, J. J. **The ecological Approach to Visual Perception.** Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1979.
- GRAUMANN, C. F. (2002). The phenomenological approach to people-environment studies. In: BECHTEL, R. B.; CHURCHMAN, A. (Eds.), **Handbook of environmental psychology.** New York: John Wiley & Sons, Inc., 2002, p. 95–113.
- GRAY, P. The Decline of Play and the Rise of Psychopathology. **Children and Adolescents, American Journal of Play,** 2011, v.3, n.4, p 443–463.
- Heft, H. Foundations of an Ecological Approach to Psychology. In: CLAYTON, S. D. (Ed.), **The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology,** New York: Oxford University Press. 2012, p. 11–40).
- HEFT, H. Environment, cognition, and culture: Reconsidering the cognitive map. **Journal of Environmental Psychology,** 2013, n.33, p.14–25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.09.002>
- _____. Places: Widening the Scope of an Ecological Approach to Perception–Action With an Emphasis on Child Development. **Ecological Psychology,** 2018, v.30, n.1, p.99–123. DOI: <https://doi.org/10.1080/10407413.2018.1410045>
- HONEY-ROSÉS, J.; ANGUELOVSKI, I.; BOHIGAS, J.; CHIREH, V.; DAHER, C.; LITT, J.; NIEUWENHUIJSEN, M. **The Impact of COVID-19 on Public Space:** A Review of the Emerging Questions. OSF Preprints, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31219/osf.io/rf7xa>

HUGHES, B. **Evolutionary playwork and reflective analytic practice.** Evolutionary Playwork and Reflective Analytic Practice. London, UK: Routledge, 2001. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203478653>

KYTTÄ, M. Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. **Journal of Environmental Psychology**, v.22, n.1-2, p.109-123, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0249>

_____. The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. **Journal of Environmental Psychology**, v.24, n.2, p.179-198, 2004. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0272-4944\(03\)00073-2](https://doi.org/10.1016/s0272-4944(03)00073-2)

LEE, N. **Childhood and Human Value.** Maidenhead: Open University Press, 2005.

LESTER, S. Playing in a Deleuzian Playground. In: RYALL, E., RUSSELL, W.; MACLEAN, M. (Eds.), **Philosophy of Play.** London: Routledge, 2013.

LESTER, S.; RUSSELL, W. **Play for a change Summary report-Play, Policy and Practice:** A review of contemporary perspectives. London, 2008.

LESTER, S. Bringing play to life and life to play. In: **19th IPA World Conference.** Istanbul, 2014.

LESTER, S.; RUSSELL, W. **Children's right to play:** an examination of the importance of play in the lives of children worldwide (n. 57). The Hague, The Netherland, 2010.

- LESTER, S.; RUSSELL, W. Turning the World Upside Down: Playing as the Deliberate Creation of Uncertainty. **Children**, v.1, n.2, p.241–260, 2014. DOI: <https://doi.org/10.3390/children1020241>
- LIM, M.; BARTON, A. C. Exploring insideness in urban children's sense of place. **Journal of Environmental Psychology**, v.30, n.3, p.328–337, 2010.
- LOPES, F. **Putos do Pombal**: uma nova narrativa social? University of Aveiro, 2009.
- LOPES, F.; MADEIRA, R.; NETO, C. O Direito das Crianças à Cidade apropriada como lugar de Liberdade e de (inter) Ação. **Sociologia: Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto**, 2020, Número Temático-Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais), p.31–52. DOI: <https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020a2>
- LOPES, F.; NETO, C. Independência de mobilidade das crianças nas cidades: a diversidade metodológica e as políticas públicas. In: CARVALHAL, M.; COELHO, E.; BARREIROS, J.; VASCONCELOS, O. (Eds.), **Estudos em desenvolvimento motor da criança VI**, Vila Real: UTAD, 2013, p. 183–187.
- LOPES, F.; NETO, C. A criança e a cidade: a importância da (re) conciliação com a autonomia. In: CORDOVIL, R.; BARREIROS, J. (Eds.), **Desenvolvimento Motor na Infância**. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Edições FM, 2014, p.265-292.
- LOPES, F.; CORDOVIL, R.; NETO, C. Independent Mobility and Social Affordances of Places for Urban Neighborhoods: A Youth-Friendly Perspective. **Frontiers in Psychology**, v.9, p.1–21, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02198>

- MOSS, P. Meetings across the paradigmatic divide. **Educational Philosophy and Theory**, v.39, n.3, p.229–245, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00325.x>
- NETO, C.; LOPES, F. **Brincar em Cascais**. Cascais: Câmara Municipal de Cascais, 2017.
- NETO, C. O Jogo e o Tempo Livre nas Rotinas de Vida Quotidiana de Crianças e Jovens. In: **Seminário de Tempos Livres: A Criança, o Espaço, a Ideia**. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, 2000, p.1-10.
- POMBO, A.; LUZ, C.; RODRIGUES, L. P.; CORDOVIL, R. COVID-19 Confinement In: **Portugal: Effects On The Household Routines Of Children Under 13**. Research Square. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-45764/v1>
- POMBO, A.; LUZ, C.; RODRIGUES, L. P.; FERREIRA, C.; CORDOVIL, R. Correlates of Children’s Physical Activity During the Covid-19 Confinement in Portugal. **Public Health**, v.189, p.14–19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.09.009>
- PROUT, A. **The Future of Childhood**. London: Routledge Falme, 2005.
- RAYMOND, C. M.; KYTTÄ, M.; STEDMAN, R. Sense of Place, Fast and Slow: The Potential Contributions of Affordance Theory to Sense of Place. **Frontiers in Psychology**, v.8, n.1674, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01674>
- RISSOTTO, A.; TONUCCI, F. **Urban mobility as a measure of democracy in the city** - The child as a unit of measure. Medio ambiente y responsabilidad humana. Rome, 1999.

- RISSOTTO, A.; TONUCCI, F. Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. **Journal of Environmental Psychology**, v.22, n.1-2, p.65-77, 2002.
- RUSSELL, W. Thinking a little differently about resilience and play. In: W. RUSSELL, W.; SCHUUR, K.(Eds.), **European Diversity for Building Children's Resilience through Play and Drama: A collection of articles from the EU Erasmus Plus ARTPAD project 2015-2018**, Gloucester University, 2018, p. 92-98..
- SARMENTO, M. J. AS CULTURAS DA INFÂNCIA NAS ENCRUZILHADAS DA 2a MODERNIDADE. Retrieved January 17, 2013. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf
- SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, v.41, n.2, p.232-240, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.31317>
- SMITH, W.R.; MOORE, R.; COSCO, N.; WESOLOSKI, J.; DANNINGER, T.; WARD, D. S.; RIES, N. Increasing Physical Activity in Childcare Outdoor Learning Environments: The Effect of Setting Adjacency Relative to Other Built Environment and Social Factors. **Environment and Behavior**, v.48, n.4, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013916514551048>
- STEVENS, Q. **The Ludic City**. Oxon: Routledge, 2007.
- STURROCK, G.; ELSE, P. The playground as therapeutic space: playwork as healing- "The Colorado Paper." In: **Play in a Changing Society: Research, Design, Application**. Colorado: IPA/USA Triennial National Conference, 1998, p. 1-28.
- SUTTON-SMITH, B. **The ambiguity of play**. Harvard: Harvard University Press, 2001.

- TONUCCI, F. Citizen Child: Play as Welfare Parameter for Urban Life. **Topoi**, v.24, n.2, p.183–195, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11245-005-5054-4>
- TRANTER, P. Children's travel behaviours in Canberra: car-dependent lifestyles in a low-density city. **Journal of Transport Geography**, v.2, n.4, p.265–273, 1994. DOI: [https://doi.org/10.1016/0966-6923\(94\)90050-7](https://doi.org/10.1016/0966-6923(94)90050-7)
- UNITED NATIONS. General Assembly. UN Convention on the Rights of the Child. Treaty Series. United Nations, 1989.
- UNICEF. Worlds of Influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries, Innocenti Report Card 16. Florence, 2020.
- UNITED NATIONS. Policy Brief: the impact of Covid-19 on Children. United Nations, 2020.
- VOCE, A.; STURROCK, G.. **A situated ethos of playwork**. England: The Playwork Foundation, 2018.
- WALES, M., MARTENSSON, F.; JANSSON, M.. You can be outside a lot: independent mobility and agency among children in a suburban community in Sweden. **Children's Geographies**, 2020, p.1–13. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1773401>
- WALES, P. **The Toolkit**: Use of school grounds for playing out of teaching hours. Cardiff: Play Wales, 2015.
- WILSON, P.. **The Playwork Primer**. College Park, MD: Alliance for Childhood. 2010



Sobre Beatriz Picolo Gimenes

Psicóloga Clínica NeoReich/Gestat/Arteterapia. Doutoranda Qualificada em Ciências (EPE-UNIFESP). Mestre em Psicologia da Saúde (UMESP). Especialista em Psicopedagogia, Terapia Familiar em Hospital (Psiquiatria/EPM-UNIFESP) e Neuropsicomotricista. Autora de Coleções: “Fazer, jogar... Sentir e compreender” e “Brincar e Saúde” pela WAK. “Brinquedoteca: Manual em Educação e Saúde” pela Cortez. E co-organizadora/autora de e-books de outras editoras e artigos científicos. Professora em cursos de Pós-Graduação, Especialização e Formação. Ex-Coordenadora do CMDCA/São Bernardo do Campo, SP-Brasil. Membro Titular da ABPp. Presidente do Conselho Consultivo da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri). Membro do GT: Brinquedo, Aprendizagem e Saúde (ANPEPP) e da *International Toy Library Association* (ITLA). Pesquisas: Desenvolvimento Humano, Ludicidade, Arteterapia e Neurociências.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/3086946323731485>

Email:

beatrizpgimenes@gmail.com



Sobre Rosely Perrone

Psicóloga com Certificado Europeu em Psicologia. Mestre em Psicologia da Saúde. Doutoranda em Psicologia Clínica pela Universidade de Lisboa. Autora do livro "Prematuridade, Aleitamento Materno e Desenvolvimento do Bebê - Estudos, Instrumentos e Avaliações." (Gênio Criador Editora). Co-organizadora da Coleção Brincar e Saúde - "Ludicidade, Saúde e Neurociências" (Wak Editora). Autora de capítulos de livros e artigos científicos. Professora em cursos de Pós-Graduação, Especialização e Formação. Membro do "Conselho Correspondente da Associação Brasileira de Brinquedotecas - ABBri, do GT Brinquedo, Aprendizagem e Saúde" da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP, da *American Psychological Association* - APA, da Associação *La Cause des Bébés* e do Centro Português de Psicanálise - CPP e Membro fundador da *International Play Association* Portugal - IPA Portugal. Concentra seus estudos em torno dos temas: gravidez e maternidade, perinatalidade, parentalidade, prematuridade, aleitamento materno e ludicidade.

Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5867795422986897>

Email:

roseprandi@hotmail.com