

CADERNO

BRINCAR

Propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de Educação Infantil



O LUGAR DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO

Refletir sobre a atividade das crianças e dar espaço para a imaginação, a interação e a criatividade leva ao desenvolvimento e à aprendizagem

**RESPEITO ÀS DIFERENÇAS • A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA
CRIAÇÃO DE CULTURA INFANTIL • A FORMAÇÃO DO BRINCANTE
O DIREITO À IMAGINAÇÃO • ESPAÇOS QUE AJUDAM O BRINCAR
A PEDAGOGIA LÚDICA • O DESAFIO DA TECNOLOGIA**



Fundação
Volkswagen

Caros educadores,

É com imensa alegria e satisfação que apresentamos o Caderno de Educação Infantil, elaborado numa parceria entre a Fundação Volkswagen e a Revista Nova Escola.

Este material foi produzido por especialistas e reúne uma ampla abordagem das temáticas que devem ser trabalhadas em sala de aula, como parte do material de formação do projeto *Brincar*, que oferece formação continuada a educadores das redes públicas de ensino e que acreditam na Educação Infantil inclusiva como chave para transformar o mundo.

O processo educacional é uma fase da vida que reflete diretamente no comportamento futuro de cada indivíduo. É nessa fase que as pessoas aprendem a lidar com as dificuldades, obstáculos, limitações e diferenças.

A escola deve se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa.

Estamos sempre inovando e buscando novas formas de contribuir com a educação. Desde 1979, investimos em projetos de educação e desenvolvimento social, promovendo e realizando ações que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública em nosso país e que fomentem o desenvolvimento social de comunidades de baixa renda. Nossas atividades são realizadas em

parceria com os setores públicos, privados e a sociedade civil organizada (organizações não governamentais – ONGs) para, conjuntamente, implementar projetos que influenciem políticas públicas e que sejam sustentáveis a longo prazo.

O projeto *Brincar* acontece da mesma forma, em parceria com a Mais Diferenças e com as secretarias municipais ou estaduais de Educação das localidades onde é realizado.

Acreditamos e investimos nos educadores porque trabalhamos para garantir um direito que a todos pertence: o de aprender.

Boa leitura!



Keli Smaniotti

Diretora de Administração e Relações Institucionais

SUMÁRIO

6

Brincar é para todos: um tema em oito abordagens

Tizuko Morchida Kishimoto

20

Infância e diferença na escola

Maria Teresa Eglér Mantoan

30

Música da Cultura Infantil: significado e importância

Lydia Hortélio

40

A organização do espaço e suas relações com o brincar

Maria da Graça Souza Horn

50

Brincar e imaginar: para todo mundo e para a vida inteira

Maria Walburga dos Santos
e Cleonice M. Tomazzetti

62

Brincar e as tecnologias na Educação Infantil

Maria do Carmo Kobayashi
e Wagner Antonio Junior

74

A cultura, a brincadeira e as culturas infantis

Maria Carmen Silveira Barbosa
e Sandra Simonis Richter

88

Formação do brincante para uma pedagogia lúdica

Mônica Appezzato Pinnaza e Meire Festa

102

Uma cidade que respeita as diferenças

Maria Salete de Moura Torres
e Daniele Vanessa Klosinski

Brincar é para todos: um tema em oito abordagens

Aspectos diferentes da discussão, cada qual em um artigo, entram na roda para revelar a importância do brincar na Educação Infantil e para a inclusão. Especialistas convidados reforçam a necessidade de escuta das crianças e de formação específica para enriquecer a teoria e transformar a prática.

TIZUKO MORCHIDA KISHIMOTO

é professora titular e pesquisadora sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua na formação de professores de Educação Infantil, investiga e publica livros e artigos sobre o brincar, as pedagogias e as culturas da infância. Coordena ações formativas com organizações nacionais e internacionais.



A

brincadeira e as interações são dois eixos que marcam a Educação Infantil e abrem caminhos para viabilizar a integração de todas as crianças nas escolas, dando visibilidade e voz também às da Educação Especial.

Com intenção de colaborar na formação dos profissionais de Educação Infantil, esta publicação destina-se a divulgar o foco do brincar como parte das ações de inclusão escolar. Neste projeto, em que atuei como curadora de oito artigos escritos por especialistas, ressaltei concepções que detalho ao longo deste texto introdutório. Entre as principais discussões estão o significado do brincar para todas as crianças e o impacto das culturas institucionais, que

dificultam ou facilitam a produção da cultura lúdica.

A cultura é peculiar às atividades humanas e o brincar, enquanto cultura, é atividade da criança, uma forma de expressão gerada, processada e formatada em um tempo particular, conforme menciona Mouritzen, em seu livro *Child Culture – Play Culture*. Embora crianças e adultos brinquem, aqui se destaca o brincar na Educação Infantil como direito de todas as crianças, independentemente do sexo, da cor, raça, família, das diferenças e diversidades individuais e de contextos familiares, econômicos, sociais e culturais. Esse direito, para ser plenamente exercido, necessita da atenção dos adultos para sua viabilidade. A pluralidade de concepções veiculadas nos

contextos educativos construídos pela equipe escolar nem sempre garante esse direito, o que nos leva a indagar: “Quais significações sobre a infância e o lúdico prevalecem nas escolas de Educação Infantil?”. Crianças da Educação Especial incluídas nas salas têm direito à diferença na igualdade dos direitos, como salienta Mantoan em artigo inserido nesta publicação (página 20)?

Tais questionamentos decorrem das relações estabelecidas pelas escolas de Educação Infantil entre o lúdico e as culturas da infância, o que requer a clareza sobre o significado de tais relações. Para uns, cultura da infância significa dar voz às crianças para brincar. Para outros, representa a produção de dramatizações, livros, música, jogos e brinquedos feitos por adultos destinados aos pequenos. Mas, nesse último caso, embora relevante para a Educação, não se contempla a ação protagonizada pela criança. Em outras

situações, significa produzir cultura com crianças, na qual os adultos e elas, juntos, fazem uso de materiais e produzem artefatos, mas aqui nem sempre está presente o lúdico. Quando professores/as oferecem materiais para produzir objetos ou atividades com jogos, com regras postas apenas por adultos, a ação lúdica é cerceada. Para alguns, tais atividades podem ser “jogos”, para outros, especialmente para as crianças, elas reduzem-se à reprodução das regras definidas pelos adultos, afastando-se do lúdico. Tais significados requerem o detalhamento do brincar.

O significado do brincar na Educação Infantil

O brincar para crianças pré-escolares produtoras de cultura, especialmente aquela chamada de cultura de pares, na acepção de William Corsaro, é ponto de partida e de chegada. Nessas relações entre os pares surge a cultura lúdica, que significa imaginar, expressar, ter o direito ao encantamento, à exploração, a ser criança, fazer amizades e também aprender enquanto se brinca.

Dúvidas sobre o binômio brincar/aprender trazem a indagação: “Aprende-se brincando?” As respostas variam: aprende-se quando se ensina novos jogos e regras diferentes, em brincadeiras com outros, com música, movimentos veiculados pela tradição da infância, uso de novas tecnologias e meios de comunicação, jogos de regras, brincadeiras imaginárias, de construção, assim como na expressão das 100 linguagens, como diria o italiano Loris Malaguzzi, criador da abordagem pedagógica de Reggio-Emília. O modelo do ensino-aprendizagem, típico do contexto escolar, não é suficiente ao brincar pela hegemonia do adulto e ausência da escuta da criança. Se o desejo é que os pequenos brinquem, é preciso um ambiente educativo típico da educação informal, com pouco controle do adulto, que garanta o protagonismo deles. No entanto, relacionar brincar e aprender requer outras reflexões.

O brincar e o aprender têm a mesma raiz. A intenção do sujeito que aprende/brinca mobiliza a decisão da criança e gera seu protagonismo. É possível potencializar tanto o aprender como o brincar por meio de contextos culturais planejados, construídos com

O brincar na Educação Infantil é um direito de todas as crianças, independentemente do sexo, da cor, raça, família, das diferenças e diversidades individuais e de contextos familiares, econômicos, sociais e culturais. Esse direito, para ser plenamente exercido, necessita da atenção dos adultos para sua viabilidade.



espaços, materiais e interações que enriquecem e permitem escolhas e o protagonismo da criança, além de profissionais bem formados. Em síntese, o segredo do brincar está na decisão da criança, como diz Brougère, no interesse da criança, como aponta Dewey, na sua ação, como sustenta Piaget, e na situação imaginária, como assegura Vygotsky.

Também se pergunta: “Ou isto ou aquilo? Ou o brincar ou o aprender?”, como questiona Cecília Meirelles. As crianças querem o brincar e as escolas o aprender. Buscar a

terceira via em que o brincar e o aprender, embora distintos, partilham de um elemento comum se dá pelo protagonismo infantil. Não se brinca sem tomar decisão e sem protagonismo. Da mesma forma, não se aprende quando a criança não quer, quando ela não se envolve. Psicólogos como Piaget, Vygotsky, Bruner, Leavers, sociólogos como Brougère e Corsaro e filósofos como Dewey e Wittgenstein têm, entre tantos conceitos, um ponto de concordância: a criança brinca e aprende quando quer e se interessa.

Mas como criar esse ambiente para que o envolvimento e o protagonismo da criança possam emergir? Essa é tarefa de adultos que se desnudam da intenção pedagógica destinada apenas à aprendizagem de conteúdos escolares esperados e buscam a formação de seres criativos que sabem escolher, criar cultura, que valorizam o imaginário, o protagonismo infantil e a liberdade para se expressar. O brincar, como linguagem expressiva, é também mola propulsora para aprendizagens significativas. A oposição entre o brincar e o aprender se anula quando há clareza de que é pelo brincar que se chega a outros conhecimentos.

Esse é o ponto de partida do filósofo John Dewey e de sua filha, a psicóloga Evelyn

Dewey, para os quais do brincar emergem interesses e necessidades das crianças que podem ser ampliados por meio da investigação e de processos reflexivos. Na mesma direção, Vygotsky propõe que a brincadeira, como ato de decisão da criança para expressar uma situação imaginária, se transforme na atividade principal da fase pré-escolar. Quando mediada, ela alavanca a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Ações lúdicas, típicas das culturas da infância, surgem relacionadas com a aquisição das diferentes linguagens no processo da emergência do letramento, como prática social. É nesse sentido que as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), de 2010, concebem o brincar como linguagem da criança, iniciada por ela, como voz da criança portadora de múltiplas linguagens.

Tais linguagens podem ser propiciadas quando se dispõe de ambientes educativos com brincadeiras similares às da família e da comunidade, visando ao fluxo contínuo de experiências e ao encorajamento da criança na incorporação de atividades de letramento da casa para a escola e vice-versa. Pesquisadores americanos que estudam a linguagem na Educação Infantil como Kathleen Roscos, professora do Departamento de Educação e Psicologia Escolar da Universidade John Carroll, e James Christie, da Universidade do Estado do Arizona, indicam forte presença do brincar quando há cenários ou espaços físicos tematizados que ajudam a criança a desenvolver habilidades, estratégias, linguagem oral e escrita. Diante de um ambiente em que liberdade e orientação coexistam, a criança aprende a tomar decisões alavancando sua própria aprendizagem. Outra contribuição do lúdico na linguagem infantil surge de estudos de Katherine Nelson e Susan Seidman, professoras americanas da Universidade da Cidade de Nova York, que estudam o mundo social na mente infantil e mostram como guias mentais complexos construídos pelas crianças na brincadeira de faz de conta levam à ampliação de narrativas. Os guias simples têm único roteiro, como ir e voltar da escola, acompanhados por narrativa curta. Quando um guia é sempre o mesmo, sem diferenciação, algo simples que se imita e



se repete da mesma forma, o brincar produz prazer, que, embora importante, não é suficiente para a educação de crianças pré-escolares com potencialidade para avançar em suas expressões lúdicas.

Os guias complexos contemplam situações com vários personagens e ações, produzem diálogos mais ricos e longos, prolongam-se por vários dias, semanas, com simbolismos variados criados com uso de diferentes objetos e que têm impacto na ampliação do conhecimento e fazem a diferença na vida da criança do período pré-escolar.

Essa abordagem pode ser ampliada com o uso da cultura popular, que, por meio de seus vários objetos, como pôsteres, caixas de lanche, computadores e jogos, acessórios, livros, pintura no corpo, mobiliário, cartas, rádio, alimentos e bebidas, artefatos para role-play, ritmos, piadas, raps, brinquedos, música, telefones móveis, roupas, sapatos, lojas, televisão, vídeos, entre outros, favorecem também a emergência do letramento. Essa orientação já era apontada pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire que enfatizava a relação entre cultura popular, letramento e escolarização. Em sua cultura popular, a criança, menino ou menina, aprecia brincadeiras com super-heróis e princesas, espadas, Pokémon, Xuxa, bonecas, que propiciam muitas aprendizagens. Os jogos de computadores, super-heróis e programas Disney, preferidos pelas crianças, são pouco valorizados pelos adultos, que os consideram de baixo valor educativo.

Mas a desconstrução dessa visão do adulto já se nota em algumas experiências que afloram nas práticas de professoras de algumas escolas de Educação Infantil em São Paulo, que, após processos formativos, escutam os pequenos e aceitam o envolvimento constante deles com brincadeiras de super-heróis e princesas e investem na sua ampliação. Partindo dos personagens preferidos dos meninos, como Homem-Aranha e Super-Homem, as crianças investigam heróis da infância dos familiares (pais, mães, avós) até chegar aos da mitologia grega, como Aquiles, dos pés ligeiros, e Poseidon, deus do mar, portando tridente e acompanhado pelos golfinhos. Atena, deusa da guerra e da sabe-

**Muitos perguntam:
"Aprende-se brincando?"
Para uns, aprende-se
quando se ensina novos
jogos e regras diferentes.
Mas também brincando
com outros, em contextos
de educação informal, em
brincadeiras com música,
uso de tecnologias e meios
de comunicação.**



doria, com seu arco e flecha, Artemis, deusa da caça, e Pégaso, representado pelo cavalo alado, símbolo da imortalidade, entre outros, que encantam meninos e meninas.

As crianças surpreendem pela rápida compreensão da identidade de cada personagem – com seus poderes e adereços – durante as brincadeiras e a criação de novos cenários. Nesse processo, planejado com apoio delas, de professoras e familiares, nota-se a desconstrução de gênero, de meninas assumindo personagens dos heróis; envolvimento de todos na produção de cenários e artefatos; multiplicidade de linguagens que expressam saberes nos desenhos e nas histórias criadas; domínio do vocabulário; culturas corporais com gestualidades partilhadas pelos novos códigos culturais assumidos entre crianças; uso de materiais que se reciclam na produção de adereços e fantasias; busca da estética nas produções e ética nas ações cotidianas e o prolongamento por meses desse processo lúdico e investigativo, que dá riqueza e complexidade à educação dessas crianças.

As professoras descobrem, nesse processo, que interesses sobre super-heróis e princesas se integram aos temas previstos pelo projeto pedagógico como identidade do eu e do outro, ampliação de diferentes linguagens verbais e não verbais, sustentabilidade, acolhimento dos pais, tendo clareza de que a educação que parte do brincar e da experiência da criança leva aos conteúdos propostos pela escola. Desse modo, meninos e meninas ampliam seus códigos culturais, dando maior complexidade à cultura de pares, pela expressão de novos personagens, com identidades que se manifestam na linguagem oral, nos gestos, nos enredos e na criação de novas versões de histórias dos heróis, dos monstros e das princesas.

O valor da diversidade e do protagonismo

O direito à diferença se aplica também ao brincar, pois cada criança expressa a cultura lúdica de forma pessoal. É a singularidade de cada ser humano que deve ser privilegiada no ato lúdico. O eixo que move esta publi-



cação é não enquadrá-las como iguais, mas garantir a expressão livre da identidade de cada criança e valorizar seu protagonismo em pedagogias participativas. No entanto, a cultura peculiar produzida pelas atividades humanas depende da importância dada ao brincar. Ela fica visível na análise de currículos e práticas em países com culturas diversas. Na Educação Infantil japonesa e de países nórdicos, privilegiam-se os espaços, os materiais e os tempos destinados à educação informal como potencializadores do brincar. Culturas mais conteudistas valorizam a direção, a orientação e o letramento sistemático buscando o enquadramento, a classificação, a seriação, em atividades dirigidas e, em muitas situações, iguais, com pouco espaço para o protagonismo infantil. Esse é o caso dos contextos franceses, chineses e de várias partes do Brasil. Embora em nosso país as DCNEI apontem a brincadeira e as interações como eixo da prática pedagógica na Educação Infantil, além de valorizar a inclusão das crianças da Educação Especial garantindo-lhes todos os direitos, nem sempre os pressupostos curriculares alinham-se à prática.

Assim como diferentes países adotam concepções sobre o brincar e educar que são próprias da cultura, a diversidade de concepções prevalece entre os profissionais da Educação Infantil no Brasil e isso é visível também na cidade de São Paulo, que dispunha de 2.575 unidades de Educação Infantil em maio de 2016. Essa rede de grandes dimensões, espalhada em 13 Diretorias Regionais de Educação, abriga uma população escolar com perfis culturais e representatividade geográfica de todo país. Isso provoca impactos na forma de pensar, agir e brincar. Essa diversidade no plano dos usuários (crianças e familiares) e de seus formadores (professores, gestores e outros) exige o apoio de todos na garantia do lúdico.

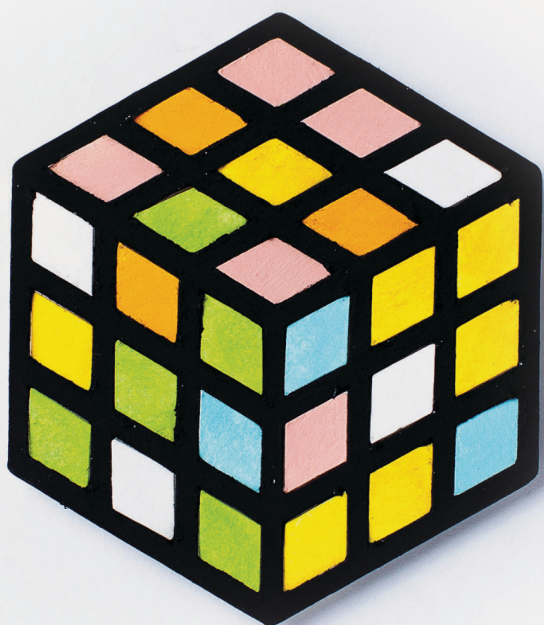
O desafio, nesta publicação, é a busca de aproximações e pontos de chegada. Deseja-se unir o brincar, a infância e a educação respeitando direitos à diferença e à igualdade. Diante de tais ponderações, apresento uma síntese de cada artigo que você lerá nas páginas seguintes.

Em *Infância e diferença na escola* (página 20), Maria Teresa Eglér Mantoan explicita a direção adotada nesta obra e esclarece que a palavra *diferença* utilizada na área da Educação Especial pode ampliar a exclusão. A autora discute o conceito de *diferença* exemplificando como a produção da identidade e da diferença permeia as práticas de inclusão. Ela ressalta que a singularidade que marca a construção da identidade distancia-se da categorização do ser humano em oposições como sadio/doente e normal/especial. A palavra *diferença* cria armadilhas na esfera da inclusão, pois especificando e enfatizando tais diferenças corre-se o risco de excluir. A oferta de brinquedos considerados por adultos como adequados apenas para quem é cego ou tem baixa visão, por exemplo, deixa de dar oportunidade às crianças de participarem em outras brincadeiras partilhadas pelos colegas do grupo.

Maria Teresa propõe a diferença como contrário do diverso. Ela não é repetição do mesmo, está sempre se diferenciando, pois cada criança é singular, é única. A infância

O brincar e o aprender têm a mesma raiz. É possível potencializar tanto um como o outro por meio de contextos culturais planejados, construídos com espaços adequados, materiais e interações que enriquecem e permitem as escolhas das crianças.

As crianças querem o brincar e as escolas o aprender. Buscar a terceira via em que ambos, embora distintos, partilham de um elemento comum se dá pelo protagonismo infantil. Afinal, não se brinca sem tomar decisão e não se aprende sem querer e sem se envolver.



padronizada – a mesma que se nota em práticas como salas divididas em faixas etárias – pode se reproduzir em brincadeiras segmentadas por gênero ou classificadas segundo tipologias de crianças. A autora esclarece que propor direitos iguais é diferente de tornar iguais as crianças, por enquadrá-las em identidades a elas atribuídas.

O artigo denominado *Música da Cultura Infantil: seu significado e importância* (página 30), de Lydia Hortélio, concebe a Música como uma das modalidades da cultura infantil no vasto campo das manifestações da cultura da criança. Apresenta a evolução da musicalização desde os pequeninos até a adolescência, evidenciando as origens da música brasileira na mistura das tradições indígena, ibérica e africana. Lydia esclarece o significado da Música na cultura da criança como fruto de experiências, que fincam raízes potencializando a criatividade. Sua importância reside na possibilidade de descobertas e expressão dos fazeres das crianças entre si enquanto interagem. Sua ação produz conhecimentos geradores de sensibilidade, inteligência e vontade, características que as acompanham em todas as esferas da vida.

Um ponto que se destaca no texto é a informação sobre o registro da voz da criança, um aspecto pouco investigado pelos pesquisadores da infância. Ao documentar a voz das crianças expressa em suas brincadeiras, em Serrinha, no sertão da Bahia, a autora evidencia como elas criam uma cultura que integra “música, palavra, movimento e o outro”, formando um todo que não se separa. Lydia remete à memória dos brinquedos de nossa infância desde as cantigas de rodas, os brinquedos ritmados, as brincadeiras do repertório atual, os brincos infantis cantados e divulgados nos jardins de infância, as rodas de versos, o encanto das histórias cantadas que se transformam em brincadeiras e faz um convite para a escuta das crianças.

O texto *A organização do espaço e suas relações com o brincar* (página 40), de Maria da Graça Souza Horn, evidencia o papel do adulto na organização do espaço para favorecer o brincar. Na Educação Infantil, é importante discutir a desconstrução de espaços físicos “escolarizados”, já que essa é a realidade vi-



gente em muitas localidades. De certa forma, boa parcela não percebe a especificidade da educação das crianças pequenas, que requer cenários diversos para o florescimento das brincadeiras.

Para garantir a construção desses cenários e para que eles se transformem em lugares de convivência e de produção de culturas infantis, a autora discute o papel da cultura material, dos objetos, da arquitetura do edifício, dos lugares criados pelo adulto para propiciar a expressão lúdica. Dewey, no início do século 20, já notava a importância do ambiente na educação das crianças. Lóris Malaguzzi reforçou o valor do ambiente

(materiais, mobiliário e construções), visto como terceiro educador para além da família e dos professores. Por tais razões, o espaço físico deixa de ser mero espaço para tornar-se ambiente educativo, um lugar para criação e reconstrução das culturas da infância. E ele só se torna possível se for planejado, com apoio das políticas públicas, dos familiares e da comunidade para se tornar um lugar que marca a experiência infantil, dialoga com crianças, traz recordações, segurança ou inquietações, além de sensações.

O artigo *Brincar e imaginar: para todo mundo e para a vida inteira* (página 50), escrito por Maria Walburga dos Santos e Cleonice

M. Tomazzetti, trata da imaginação, da capacidade simbólica característica do ser humano que está no cerne do ato lúdico, pois não se brinca sem pensar, sem imaginar. Nesse texto, que valoriza a escuta da criança, o leitor se delicia com os relatos de pequenos narradores que falam sobre o que eles pensam ser imaginação e brincadeira. Um deles menciona que, ao acordar, gosta de ficar pensando sem sair da cama. Tem a clareza de que o pensar, no seu caso, requer a imobilidade do corpo, para que a mente percorra o túnel da imaginação. Outra narradora, cega, experimenta fotografar e comenta que “sente a imagem” pela sensibilidade no toque na máquina acompanhada da imaginação. Ambos os relatos evidenciam não apenas a consciência sobre o que se passa em suas mentes mas também o fluir das capacidades imaginária

e inventiva, que têm potencialidade para a transformação progressiva do ser pensante.

A escuta das crianças esclarece como cada uma delas utiliza ferramentas mentais, marcada pela sua singularidade. Também prova que, além da fala e da escrita, é possível o uso de diferentes linguagens para despertar e registrar sensibilidade, curiosidade, envolvimento, satisfação e energia mental. Nesse processo, reitera-se a importância da visão da criança sobre seu pensamento, como tais circunstâncias podem ser discutidas e teorizadas, e que brincar e imaginar são direitos de todos e válidos para a vida inteira.

Em *Brincar e as tecnologias na Educação Infantil* (página 62), Maria do Carmo Kobayashi e Wagner Antonio Junior discutem a legislação brasileira que dá suporte ao direito do brincar e adentram na história para



mostrar como a tecnologia dos brinquedos é antiga. Os autores percorrem a história do brinquedo sustentada pelo historiador Michel Manson, para o qual as mudanças ocorrem no plano material e nos conteúdos veiculados, mas reconhece que as regras do jogo continuam as mesmas do passado. Gilles Brougère usa o termo “ciranda dos jogos” evidenciando a permanência e a circulação dos jogos em formatos e materiais diversos ao longo da história trazendo conteúdos que se alteram. Há permanência apenas da essência do jogo, ou seja, regras criadas pelos brincantes, crianças ou adultos.

As tecnologias da informação e da comunicação do século atual trazem para o cotidiano outros objetos como tablets e smartphones, que acolhem a diversidade do conteúdo lúdico acumulado e fazem circular a tradição das brincadeiras infantis em novos formatos, dando sequência à ciranda dos jogos. A história mostra que, na emergência de novas tecnologias como o rádio, a televisão e os brinquedos eletrônicos, continuam surgindo inquietações sobre a perda do espaço para a infância entre pais e especialmente nas escolas de Educação Infantil. Stephen Kline, na obra *Out of Garden* alerta para o perigo de ignorar os conteúdos da cultura de massa e das tecnologias, que são os recursos que a criança utiliza para partilhar códigos culturais de seu tempo.

Na discussão sobre *A cultura, a brincadeira e as culturas infantis* (página 74), conduzida no artigo de Maria Carmen Silveira Barbosa e Sandra Simonis Richter, as autoras colocam uma questão inicial: “A brincadeira ocupa espaço na cultura dos adultos ou se insere na das crianças?”. As autoras discorrem sobre o contexto em que predominava a hegemonia da “grande cultura”, ou “alta cultura”, centrada na visão do adulto. Ao longo do século 20, outros elementos foram acrescentados à discussão, gerando a pluralidade cultural. Nela se inserem os novos estudos sobre a infância produzidos por especialistas de vários campos do conhecimento, entre os quais o sociólogo português Sarmento, que esclarece que o lúdico depende do protagonismo da criança e da escuta de seus pontos de vista.

O direito à diferença se aplica também ao brincar, pois cada ser humano expressa a cultura lúdica de forma pessoal.

O eixo que move esta publicação defende garantir a expressão livre da identidade de cada uma das crianças e valorizar seu protagonismo em pedagogias participativas.



É a singularidade de cada ser humano que deve ser privilegiada no ato lúdico. O brincar não pode ser associado a classificações, categorizações, uma vez que tais tipologias são feitas por adultos e incluem várias crianças dentro da mesma categoria.



Ao longo do texto, as autoras mostram que a visibilidade da cultura infantil integra-se no amplo e tradicional espaço da cultura do adulto, não configurando oposição. Vários autores são mencionados para a discussão da temática, evitando polarizações e dando espaço para cada uma das culturas. A valorização da infância e a escuta das crianças geram novos saberes que indicam que, durante a brincadeira, os brincantes nutrem-se na cultura do adulto, recriando a cultura infantil e lúdica, o que evidencia o papel mediador dos códigos culturais, dos objetos e das interações humanas como base que alimenta o lúdico.

A *Formação do brincante para uma pedagogia lúdica* (página 88), tema aprofundado por Mônica Appezzato Pinnaza e Meire Festa, focaliza o papel da formação e da mediação do adulto na “pedagogia-em-participação”, que leva o formador não somente formar-se com o outro mas também a transformar-se. As autoras discutem o significado do brincar como atividade principal da criança pré-escolar com base em teorizações de Froebel, Bruner e Vygotsky, evidenciando o importante papel da brincadeira para autoaprendizagem e desenvolvimento, além de sustentar condições para situações de desafios e exploração que alavancam o lúdico.

Ao criticarem as práticas cotidianas das escolas de Educação Infantil que marginalizam o brincar na adoção de modelos acadêmicos de ensino, elas aspiram por uma pedagogia-em-participação. Divergindo da pedagogia tradicional, cujo foco é o domínio acelerado de conhecimentos mínimos postos pela escola, sem o protagonismo da criança, a pedagogia-em-participação se faz com a escuta do outro e a participação do outro, gerando envolvimento e aprendizagens contínuas na co-construção de conhecimentos, o que favorece a cultura lúdica. O brincar visto como algo “sério” traz desafios na adoção da prática de escuta das crianças. É indispensável observar os interesses delas para prosseguir na criação de um ambiente educativo favorável ao lúdico. E isso ocorre somente quando o educador passa por um processo formativo que o faz ter consciência de que ele também afeta a brincadeira.



Para falar de *Uma cidade que respeita as diferenças* (página 102), Maria Salete de Moura Torres e Daniele Vanessa Klosinski descrevem a realidade que implantou políticas públicas relacionadas à inclusão de crianças da Educação Especial nas salas da Educação Infantil, na cidade de Erechim, no RS. Partindo do princípio de Todos na Escola – Respeito às Diferenças, a cidade abraçou o desafio de criar uma “cidade que respeita a diferença”. Com uma rede pequena de 15 escolas, oito de Educação Infantil e sete de Ensino Fundamental, o município estruturou a inclusão. O sucesso da experiência de Erechim segue as orientações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusi-

va, que inclui o brincar e as interações e dá rumos ao trabalho pedagógico.

O brincar é visto como fundamental em qualquer fase da infância e também para a criança da Educação Especial. Depoimentos de profissionais da rede municipal indicam que o brincar leva à afirmação do eu, ao respeito pelo outro, que é um fazer pedagógico importante para o desenvolvimento da criança, que promove interações e experiências significativas para todos que têm acesso ao lúdico. Assim como Erechim assumiu a tarefa de tornar realidade a política de inclusão no ensino público, a mensagem do artigo é mostrar a viabilidade desse processo para garantir o direito ao brincar a todas as crianças.



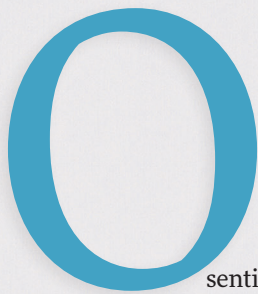
Infância e diferença na escola

A inclusão é uma ideia poderosa e desafiadora, assumida por quem tem o compromisso de disseminar, em um mundo habituado a modelos e diferenciações excludentes, a garantia do direito à diferença, na igualdade de direitos.

MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN

é Pedagoga, doutora em Educação, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp) e Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – Laped/Unicamp





sentido da diferença, que orienta a concepção e as práticas de ensino inclusivo, ainda é pouco difundido no Brasil, e por razões até certo ponto plausíveis. A diferença é comumente confundida com o diverso, com o diferente, que se contrapõem ao igual. Mas, ao contrário do diverso, a diferença não é a repetição do mesmo. Está sempre se diferenciando. Em outras palavras, somos seres singulares, mutantes e escapamos de toda e qualquer possibilidade de nos encaixarmos em categorizações, classificações, qualidades que possam nos representar e nos definir por meio de uma identidade predefinida e estável.

A inclusão é exigente em seus propósitos. Trata-se de uma ideia poderosa e desafiadora, assumida por quem tem o compromisso de disseminar, em um mundo povoado e habituado a modelos e diferenciações excludentes, a garantia do direito à diferença, na igualdade de direitos. O tempo em que vivemos é adverso ao que pretendemos com a inclusão e regido por princípios que asseguram a alguns o poder de ditar o que é melhor para todos. De fato, somos seres singulares, particulares, unívocos. Só existe um de nós e como nós. Sobreviver neste mundo nos faz recalcar as diferenciações constantes e contínuas que sofremos. Desde a concepção, podemos nos livrar da condenação a uma existência limitada e das representações que reduzem o que realmente somos e conseguimos ser, quando não nos enquadrarmos em moldes representativos, que nos definem, nos limitam.

Há muito a fazer para que abracemos com força cada vez maior o ideal de uma sociedade inclusiva, que reconhece, questiona e considera a diferença em si mesma e que não se submete às exigências das representações, das identidades formatadas. Todo ser é um devir, e essa é uma forma totalmente nova que Gilles Deleuze, um fi-

lósofo francês contemporâneo, em sua tese de doutoramento *Diferença e Repetição*, nos propõe para conceituar o ser. Para esse autor, no qual este texto se apoia, somos, cada um de nós, uma multiplicidade de seres em contínua diferenciação.

A diferença tem sido uma referência pela qual alguns grupos discutem seus traços com base em concepções de “comunidade”, enfatizando suas necessidades comuns. Já identidade costuma ser compreendida como algo fixo e imutável. Ao colocar em xeque sua estabilidade, a inclusão denuncia que as identidades existentes são construídas, artificiais. Dessa forma, a inclusão vai contra todo modelo e padrão identitário.

Ambas, diferença e identidade, são questões de fundo da inclusão e de suas práticas. Quando se discutem critérios que implicam oposições binárias, como sadio/doente, rico/pobre e outras, desconhecem-se a natureza instável da identidade e a capacidade multiplicativa da diferença. Nenhuma delas admite ser contida nas malhas das categorizações firmadas pelo poder social de criar maneiras de identificar e de diferenciar estáticas e discriminatórias.

As classificações confinam a diferença em desvios de um modelo escolhido ou inventado. Por exemplo, os obesos em relação aos magros, os idosos aos jovens. As diferenças definidas por agrupamentos constituídos pela semelhança de um ou mais atributos se desdobram em subclasses e tendem a se tornar permanentes. Assim se descarta o caráter mutante da diferença e sua capacidade de escapar a toda convenção possível. Temos, contudo, de ter muito cuidado com a armadilha da inclusão: conceber e tratar as pessoas igualmente esconde suas especificidades, porém, enfatizar as suas diferenças pode excluí-las do mesmo modo!

Ocorre que as peculiaridades definem a pessoa e estão sujeitas a diferenciações contínuas. Estamos convencidos e habituados às formas de representação da diferença, que são resultantes de comparações e de contrastes externos: mais alto do que a maioria; menos inteligente que os demais; o mais politizado do grupo... Para Nicholas Burbules, autor de um capítulo do livro *Currículo na Temporalidade – Incertezas e Desafios*, em que se propõe a apresentar uma gramática da diferença, essas representações constituem formas de pensar a diferença, como *diferença entre*.

Ao se apoiarem no sentido da *diferença entre*, nossas políticas públicas educacionais confirmam, em muitos momentos, o projeto igualitarista e universalista da Modernidade, baseado na identidade idealizada e fixa do aluno, do cidadão modelar. Embora já tenhamos avançado muito, desconstruir o sentido da *diferença entre* em nossos cenários sociais é ainda uma gigantesca tarefa.

A infância padronizada

A criança tomou o seu lugar na história e esse lugar foi alcançado pelo avanço que tivemos no reconhecimento e valorização de seus direitos na vida familiar, social, cultural, nas instituições em geral. Ela se tornou alvo de estudos, objeto de trabalhos que buscam conhecê-la cada vez mais e melhor, seja pelos que teimam entendê-la nas suas diferenças ou pelos que a encaixam facilmente em um perfil universal e predefinido.

Não é preciso fazer grandes voltas para constatar o que existe em nosso entorno e que é determinado especificamente para as crianças, com a boa intenção de torná-las capazes de viver “em conformidade” com as exigências do seu mundo familiar, social e cultural.

Quanto se conhece e se prediz, hoje, sobre os bebês, os primeiros tempos de vida

das crianças! Os manuais, as escalas de desenvolvimento, as teorias que fundamentam as práticas educativas estão por toda parte. Os brinquedos escalonados por idade, a infinidade dos jogos pedagógicos são alguns itens desse mercado promissor que se criou em torno do universo infantil. Os filmes, os teatrinhos, as bonecas, os robôs, os jogos eletrônicos, as revistinhas especializadas constituem nichos de mercado bem explorados. Móveis, animaizinhos de estimação, salões de festa para os aniversários, animadores e programas de televisão, estilistas, os monitores de hotéis, acampamentos de férias, centros de lazer, as escolinhas de arte, ludotecas estão em alta. Não faltam “marqueteiros” para tirar proveito do que as crianças são capazes de promover, vender e consumir.

Agrupam-se em torno da criança professores especializados, psicólogos, médicos, promotores da infância e seus juizados, testes, leis, estatutos, organizações do terceiro setor, projetos governamentais de saúde, educação, serviço social, estudos, teses, pes-

Temos de ter muito cuidado com a armadilha da inclusão: conceber e tratar as pessoas igualmente esconde suas especificidades, porém, enfatizar as suas diferenças pode excluí-las do mesmo modo!

Consideram-se diferenciadas as escolas de Educação Infantil que investem em práticas e buscam um ajuste entre a criança descrita nos tratados psicológicos, pedagógicos e nos autores desenvolvimentistas da moda e aquela de carne e osso de suas salas de aula.

quisas científicas, levantamentos de opinião, a publicidade... Todas essas “praças”, inclusive a escola, têm a pretensão de deter um saber sobre a infância e fazem uso dele de diversas maneiras e para os mais impensáveis fins.

Consideram-se diferenciadas as escolas de educação infantil que investem em práticas e buscam um ajuste entre a criança descrita nos tratados psicológicos, pedagógicos e nos autores desenvolvimentistas da moda e aquela de carne e osso de suas salas de aula. Procuram encaixá-la nas sequências evolutivas da motricidade à simbolização e, nessa luta pelo domínio do conhecimento da infância, submetem seus alunos a modelos essencialistas, que negam a singularidade desses aprendizes.

Exames preliminares ainda são aplicados, em geral por escolas de educação infantil das redes particulares de ensino, para selecionar os alunos por suas capacidades, levando em consideração um quadro arbitrariamente concebido de qualidades e de condições desejáveis para a admissão em suas turmas.

Para fugir ao que é considerado constrangimento moral e psíquico à criança, a

justificativa é ainda mais desastrosa, falsa e inadequada, pois se baseia na necessidade de a escola conhecer melhor os alunos que irá receber em suas salas de aula, ou melhor, de selecioná-los, com base em uma concepção de mérito e de formação de turmas escolares que excluem, restringem alguns alunos por não corresponderem às idealizações e perfis que estipulam. Em 2004, a procuradora da República Eugênia Gonzaga deixou claro em seu livro *Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na Diversidade* que um teste, por mais disfarçado que seja, pode ser percebido pela criança e, se ela não conseguir ser aprovada, ainda é pior. Sentir-se sem condições suficientes para fazer jus à escola já é um mau começo.

A infância indecifrável

Normalizar o aluno e regular a sua educação, desde a Educação Infantil, é consequência do pensar a infância como uma etapa da vida que nós, professores e adultos, “manipulamos” pelo que dela entendemos e sistematizamos, seguindo as prédicas controladoras da Modernidade.

Félix Guattari e Gilles Deleuze, em 1976, ao se referirem à produção subjetiva, ou melhor, aos modos de subjetivação que fixam identidades, atribuindo-as a de fora, alertaram sobre o fato de uma pessoa poder se tornar tributária de verdades universais, naturalizadas, que as fazem perder a sua singularidade e as aprisionam na representação pela qual é definida.

O poder de subjetivação de pessoas influentes na vida da criança, como seus pais, professores, pode nos desviar do que realmente essas crianças são e do que poderão ser. E, nesse sentido, todas as ações educacionais podem ser determinadas e calculadas por um possível conhecimento que vai ajustar e/ou produzir sujeitos idealizados e previamente concebidos/produzidos, cuja realização final já está prevista no princípio da vida escolar (e até mesmo antes de ela começar!), no que é o desejo dos pais, dos educadores e do imaginário social.

Precisamos, portanto, estar atentos, quando se trata de questões relacionadas à Educação Infantil, para não negarmos o fato de que

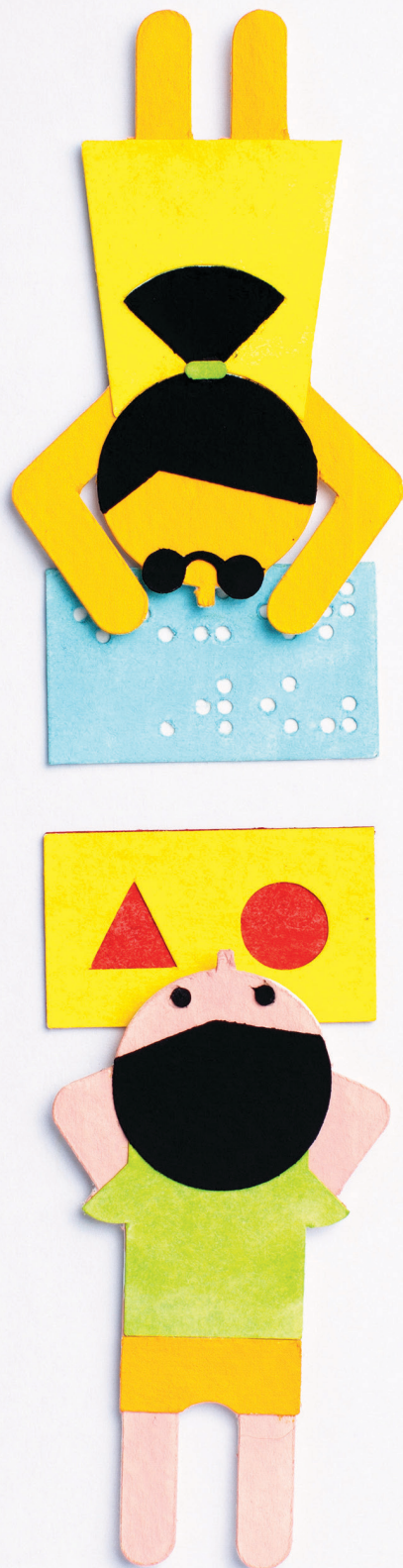


as crianças são a novidade, a contradição. E que precisam ser estranhas ao que conhecemos, para que possam ser reconhecidas, percebidas como uma renovação, uma recriação do que somos, uma possibilidade de nos resignificarmos ilimitadamente como sujeitos e como grupo, como advertiu a filósofa Hanna Arendt em um dos capítulos de seu livro *Entre o Passado e o Futuro*.

Como os demais movimentos organizados por grupos historicamente excluídos da escola e da cidadania plena, a inclusão escolar se opõe ao que Hanna Arendt chama de *abstrata nudez*, em seu livro *A Condição Humana*, quando critica a ideia de homem abstrato, vazio, que é próprio das formas modernas da igualdade.

Quando se abstrai a diferença para se chegar a um sujeito universal, a inclusão perde o seu sentido. Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas, desde as etapas iniciais de ensino, e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.

Para assegurarmos o direito à educação de um aluno, em qualquer nível de ensino, sem quaisquer exclusões, cabe-nos repensar nossas propostas e práticas educacionais. O primeiro passo nessa direção é considerar o aluno como tal, em suas potencialidades, interesses, e esquecer o ensino que se baseia em um modelo vazio, impessoal, padronizado de aprendiz.



O direito à diferença na igualdade de direitos

A educação brasileira, na Constituição de 1988, tem como princípio a observância do direito incondicional e indisponível de todos os alunos à educação e a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, assimilada ao nosso Ordenamento Jurídico pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, corrobora esse direito.

A garantia do acesso e permanência de todos à escola comum é absolutamente necessária, mas insuficiente para que a educação inclusiva se efetive em nossas redes de ensino. O direito à diferença é determinante para que sejam cumpridas as exigências dessa educação, propiciando a participação dos alunos no processo escolar geral, na medida das capacidades de cada um.

Um imperativo da inclusão escolar é prover a todos os alunos uma educação reveladora de suas diferenças. Combinar igualdade e diferenças no processo escolar — da Educação Infantil ao Ensino Superior — é uma situação que nos faz andar no fio da navalha. No entanto, é condição sem a qual não se consegue qualificar para melhor os processos e práticas pedagógicas para todos os alunos, como propõe a inclusão.

O sociólogo português Boaventura Santos defende, em seu livro *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*, que temos o direito à igualdade, quando as diferenças nos inferiorizam, e o direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza. Essa máxima reafirma que a diferença não pode ser negada, desvalorizada, embora implique o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a precariedade e a impossibilidade do cálculo e das definições precisas sobre as pessoas.

Quando nos referimos à igualdade de direitos à educação, estamos falando de direitos iguais e não de alunos igualados e reduzidos a uma identidade que lhes é atribuída: os bons e maus alunos, os repetentes, os bem-sucedidos, normais, especiais. Quando defendemos o direito à diferença, estamos tratando da diferença entre os alunos, que, mesmo passíveis de serem agrupados por uma semelhança qualquer, continuam dife-

rentes entre si, dado que a diferença tem o seu sentido adiado, infinitamente.

Diferenciar para incluir ou para excluir

Uma escola para todos cria descontinuidades na gênese histórica da educação pública brasileira, problematizando o seu projeto educativo hegemônico, eurocêntrico e excludente. Vozes dissonantes têm se pronunciado, problematizando um jogo de poder perverso, multifacetado e pulverizado nas instituições e nas relações sociais. Apesar de contravérsias, resistências, obstáculos, tais vozes resistem, clamando por um compromisso ético-estético-político, solidário, emancipador e justo.

A *diferença entre*, referida anteriormente, está subjacente à maioria aos entraves às mudanças propostas pela inclusão. Velada ou de forma explícita, ao fazermos comparações, fixamos padrões desejáveis, definimos classes e subclasses com base em atributos que não dão conta das pessoas por completo, excluindo-as por fugirem à média e/ou à norma estabelecida. As pessoas sempre excedem aos atributos que podemos listar para defini-las.

O poder que está por detrás dessas comparações promove diferenciações para excluir pessoas e populações, limitando seus direitos de participação social, de decisão, de opinar. A diferenciação para incluir, como saída para enfrentarmos as ciladas da inclusão, está se impondo aos poucos e cada vez mais se destacando e promovendo a inclusão total. Tal processo de diferenciação implica a quebra de barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais, que impedem algumas pessoas em certas situações e circunstâncias de conviverem, cooperarem, estarem com todos, participando, compartilhando com os demais da vida social, escolar, familiar, laboral, como sujeitos de direito e de deveres comuns a todos.

Ao diferenciarmos para incluir, estamos reconhecendo o sentido multiplicativo e limitado da diferença, que vaza e não permite contenções, porque está se diferenciando sempre, em cada sujeito. Essa forma de diferenciação é fluida e bem-vinda, porque não

celebra, não aceita, não nivela, mas questiona a diferença! Rejeita o pluralismo entendido como uma incorporação da diferença pela mera aceitação, tolerância do outro, sem conflitos, sem confronto.

É possível diferenciar para incluir quando o estudante ou beneficiário de uma ação afirmativa qualquer estiver no gozo do direito de escolha ou não dessa diferenciação. Um exemplo desse direito é o aluno poder optar pelo lugar que ocupará em uma sala de aula, quando usa cadeira de rodas, sem ser obrigado a se sujeitar à imposição de sentar-se sempre à frente de todos, em um lugar especial, definido por outrem. Tal opção resguarda o seu direito à igualdade – estudar e compartilhar conhecimentos com os colegas de turma e o direito à diferença – aquele em que se sente melhor para participar das aulas e aprender, além, se for o caso, do uso de equipamentos, tecnologias de apoio, recursos outros que lhe sejam necessários. O mesmo pode acontecer quando um aluno cego tem à sua escolha um texto em braile, digitalizado ou disponível em audiolivro.

Deslizes que possam ocorrer no entendimento dos processos de diferenciação criam problemas e caminhos equivocados para os

Quando se abstrai a diferença para se chegar a um sujeito universal, a inclusão perde o seu sentido. Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas.

Temos o direito à igualdade, quando as diferenças nos inferiorizam, e o direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza.

que buscam construir uma pedagogia alinhada aos preceitos inclusivos. Os processos de diferenciação precisam ser cuidadosamente observados para que, na intenção de acertar, as escolas não acabem se perdendo e caindo em ciladas difíceis de escapar.

Muitos professores, e escolas, desconhecem esse direito e há alunos que são diferenciados desde a Educação Infantil por participarem de programas de reforço escolar e outros, cujos estudos são realizados de acordo com currículos, atividades, conteúdos e avaliações adaptados e limitados, que professores e especialistas lhes prescrevem, na ilusão de serem capazes de definir e controlar o aprendizado e/ou para não se decepcionarem diante do que ensinam. Há mesmo intervenções que acontecem em sala de aula, durante as atividades diárias por professores de educação especial, professores de apoio e outros coadjuvantes, que promovem uma docência compartilhada para alguns alunos. Elas diferenciam os alunos, excluindo-os da turma, mesmo que temporariamente.

Alguns poderão entender que essas diferenciações são para incluir, pois do contrário os alunos seriam relegados pela escola, por falta de atenção às suas necessidades. Ocorre que tais programas, por restringirem conteúdos e atividades escolares, são considerados discriminatórios e excludentes. Na boa vontade de “customizar” o processo educativo, de modo que se ajuste ao feito de cada um, a exclusão se manifesta, embora estejamos pretendendo o contrário.

A diferenciação para excluir é, ainda, a prática mais frequente nas nossas escolas.

Os aparatos pedagógicos que visam tornar menor ou maior o grau de dificuldade do ensino nas salas de aula; associar exclusivamente algumas atividades e níveis de dificuldade/desempenho a certos alunos; e realizar a escolarização de alguns, seguindo uma programação à parte, currículos adaptados, mesmo que estejam propondo que alguns alunos gozem do igual direito de estar com todos os demais colegas nas salas de aulas do ensino comum, são excludentes e, portanto, descumprem o direito à diferença.

A inclusão introduz a cunha da diferença no ensino e na aprendizagem, trazendo para a sala de aula mudanças substanciais que atingem o papel do professor, sugerindo moderação em sua função explicativa e na de sancionar acertos e erros, deixando espaço para que a criatividade e as descobertas se manifestem com base nas experiências e buscas do aluno. Desde a Educação Infantil, a expressão livre de ideias, sentimentos e posicionamentos desloca o poder que identifica e reduz as diferenças a níveis de compreensão, desempenho e acompanhamento do ensino, segundo normas que permitem distinguir a verdade no que parece ser um erro.

O exercício propiciado por um ensino que faculta a todo aluno exercer sua autonomia intelectual e seu poder de decisão não se destina apenas aos mais velhos. Começa com os mais novos, ao escolherem por si mesmos as tarefas e o modo de desenvolvê-las, de acordo com suas capacidades, interesses, curiosidade, dúvidas. O trabalho colaborativo nas salas de aula faz o saber circular horizontalmente, sem hierarquia. Todos têm o que ensinar e aprender em um ambiente escolar caracterizado pela diferença. Os conteúdos escolares disponibilizados para todos, com base em atividades variadas e de livre escolha, que não são definidas para um grupo ou para um aluno em especial, oferecem aos professores indícios sobre as possibilidades e o potencial de cada aluno e sobre o que desejam conhecer. Torna-os sujeitos ativos do conhecimento.

Há ainda muito a dizer sobre os modos de ensinar que convém às práticas e propósitos inclusivos, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Em resposta ao que seria uma



pedagogia que não cai nas armadilhas da diferença, propomos que a incumbência de “customizar” o ensino seja do aluno e não do professor. Diante de um conteúdo que pode explorar, sem o controle externo da verdade, o aluno compreenderá o novo nas “suas medidas” e confortavelmente transitará pelos caminhos que traçou para aprender.

Quanto à educação dos pequenos, a inclusão traz consequências desejáveis e urgentes para este mundo ainda fortemente dominado pelo preconceito e discriminação. Ao propiciar, desde os primeiros tempos escolares, o encontro e o convívio entre todos os colegas, indistintamente, a formação das futuras gerações ganhará muito. Viver experiências de vida colaborativa, participativa e compartilhada têm nos faltado nestes tempos de intolerância e violência. Uma sociedade inclusiva está a caminho. Os avanços nessa direção são evidentes e resultantes de conquistas que os tornam irreversíveis. Nosso compromisso como educadores do século 21 reveste-se da responsabilidade de concretizar uma pedagogia que responda aos anseios e necessidades deste novo tempo.

Referências

- ARENDT, Hanna. *Entre o Passado e o Futuro*. Trad. Mauro W. B de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- ARENDT, Hanna. *A Condição Humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 10ª edição, 2001.
- BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In GARCIA, R. L. & MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Currículo na Contemporaneidade – Incertezas e Desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2ª edição, 2006.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. *Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na Diversidade*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004.
- GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. *Rizome*. Paris: Minuit, 1976.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Oficina do CES nº 135, janeiro de 1999.



Música da Cultura Infantil: significado e importância

É uma música no corpo, próxima ao outro, com o outro. Sua prática promove um convívio alegre, diferenciado, e, ao observar regras e princípios de cada brinquedo, as crianças têm a oportunidade de fazer o "exercício de ser criança" e o espaço ideal de iniciação na cidadania: plena, por índole e direito, sensível, inteligente e desafiadora.

LYDIA HORTÉLIO

é formada em Música (Piano, Educação Musical e Etnomusicologia), em estudos no Brasil, Alemanha, Portugal e Suíça. Pesquisou e documentou a Cultura da Criança, a Música da Cultura Infantil e as manifestações musicais da zona rural de Serrinha, no sertão da Bahia. Participou de cursos, palestras, oficinas e exposições no Brasil e no exterior e de projetos de Educação e cursos de formação de professores. Fundou, em Salvador, a Casa das Cinco Pedrinhas, instituição de pesquisa e difusão da Cultura da Criança e da Música.

E

ntendendo-se Cultura Infantil como as experiências, as descobertas, o fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interação com o mundo, ou seja, toda multiplicidade e riqueza dos brinquedos de criança, teremos que buscar a compreensão da Música da Cultura Infantil dentro desse mesmo contexto, como parte que é de um mesmo corpo de conhecimento, de um conhecimento com o corpo, nele incluídas, naturalmente, a sensibilidade, a inteligência e a vontade, como dimensões da vida na complementaridade e inteireza.

No vasto espectro de manifestações da Cultura da Criança, ou seja, das práticas do ser-humano-ainda-novo, há um bloco significativo de brinquedos, onde música, palavra, movimento e o outro formam um todo indivisível, um organismo, do qual nenhuma parte pode ser subtraída sem vir a perder o sentido, sua feição, funcionalidade e completude. O “Atirei o pau no gato...” não acontece, simplesmente, se não nos damos as mãos, cantamos a cantiga girando na roda e, ao final, abaixamos todos conjuntamente para dizer “Miau!”, em feliz algazarra...

Fica claro, portanto, que a Música da Cultura Infantil é uma música para ser brincada. É brincando que as cantigas dos brinquedos tomam vida e, dito ao contrário, é a música de cada brinquedo cantado ou ritmado que move a ação específica de cada um desses fatos culturais. E vamos constatar ainda que mesmo entre brinquedos do mesmo gênero, as rodas de verso, por exemplo, não há duas iguais. Antes encontramos variações incontáveis, geradas pelos impulsos da cantiga que empresta a cada roda sua individualidade, caráter particular, atmosfera única e movimento próprio. A música determina a maneira de ser, o fraseado plástico, a linguagem específica de movimento, a *movimentação* própria de cada brinquedo.

O extenso repertório dos brinquedos de criança se forma no livre exercício da infância, ou seja, no convívio natural e espontâneo das crianças entre elas mesmas, e carrega em seu bojo, necessariamente, os arquétipos da cultura de origem, elementos da natureza do lugar, os traços do tempo histórico, tecidos na alegria e inventividade das crianças. E são as experiências vividas por meio desses brinquedos que formam o “território sagrado da infância” — o lugar **dentro**, onde as artes encontram substrato e fincam suas raízes, potencializando a manifestação criadora.

A dinâmica do brinquedo

A prática da Música da Cultura Infantil promove o desenvolvimento do sentido de origem e nutre o húmus da identidade cultural. A força de afirmação de uma nação depende do exercício de sua cultura, do conhecimento de sua história, da Educação de seu povo, e pressupõe amplo e detalhado esforço no sentido da conscientização de cada indivíduo como ser único, elemento de um povo e membro da família humana. Os brinquedos com música são instrumentos valiosos nesse processo, exercendo uma ação viva, inteligente e alegre que pode nos conduzir à roda das crianças do mundo e ao encontro dos povos.

Estes brinquedos surgem na vida das crianças desde muito cedo. Aos acalantos e brincos da mais tenra infância, de iniciativa materna ou dos mais próximos, acrescentam-se cada vez mais brinquedos movidos por parlendas, cantilenas e cantigas, onde os gestos iniciais da melódica infantil se insinuam a par com o elemento rítmico da palavra. E, aos poucos, vão chegando os brinquedos cantados, com toda multiplicidade e riqueza de seu repertório, e os brinquedos ritmados, de grande variedade rítmica e expressão



corporal diferenciada, versões e variantes surpreendentes, praticados intensamente pelas crianças de hoje. As fábulas, os contos e as histórias maravilhosas também fazem parte do universo infantil, cujos relatos se configuram como verdadeiros rituais que se revestem de música, desde o “tom” particular da contação, onde não faltam as “falas” dos animais e de muitos outros personagens, apresentados com sugestivas parlendas, cantilenas e cantigas, próprias desse gênero especial da Música da Cultura Infantil. Finalmente, surgem na adolescência as rodas de verso, como verdadeiros ritos de passagem, onde forma, estruturação, conteúdo poético, atmosfera particular e movimentação, mesmo guardando dimensões da infância, apontam para a nova etapa a ser vivida. Todos esses brinquedos, fatos culturais de variada ação dinâmica e diferentes qualidades de movimento, nascem das necessidades de crescimento do ser-humano-ainda-novo, e se configuram como gêneros da Música da Cultura Infantil, correspondendo às respectivas fases do desenvolvimento da criança.

Os brinquedos de nossas crianças têm suas origens nas vertentes principais da cultura brasileira, e apresentam traços da cultura indígena, cultura ibérica e cultura africana, tanto na atmosfera como nos temas, aspectos e elementos estruturais. Além dessas fontes primeiras, constatamos ainda marcas evidentes de outras culturas que fazem parte da história do nosso povo. Nas variantes de muitos brinquedos observamos, inclusive, características de diversas regiões e estados do Brasil, e no tom particular ou no perfil de algumas melodias, as marcas da zona rural e urbana e dos diferentes segmentos sociais.

É importante apontar ainda a variedade de estilos destes brinquedos que se configuram como brinquedos cantados, brinquedos ritmados, diferenciando-se ainda como brinquedos rítmico-melódicos e brinquedos melódico-ritmados, segundo o maior ou menor teor de melodia ou ritmo na estruturação musical, e que tem consequências para a definição do caráter e configuração da linguagem de movimento de cada brinquedo.

Gostaria de assinalar nesta oportunidade que estamos diante de uma tarefa eloquente: buscar avaliar a contribuição dos meninos do Brasil no processo de construção da cultura brasileira buscando compreender seu significado e importância para o futuro do nosso país e a construção da nação que sonhamos.

O material sonoro dos brinquedos cantados estende-se desde brinquedos de uma nota só, com tênue esboço de cadência final, aos brinquedos com âmbito de uma terça, uma quarta, um pentacorde, um hexacorde, e a escala de sete sons inteira. Os brinquedos ritmados se revestem das dimensões rítmicas da palavra e das variações expressivas do discurso poético-musical. As parlendas, cantilenas, lenga-lengas e cantigas são expressões musicais que acompanham os brinquedos das crianças e servem para mover ou sublinhar a ação dos brinquedos das crianças. As parlendas dão ênfase à melódica da fala, fazendo uso de uma voz entonada, de forte apelo rítmico-expressivo; as cantilenas são pequenas inflexões melódicas com dois, três ou quatro sons, um pentacorde, a escala pentatônica inteira ou apenas o seu núcleo. Entre as cantilenas há uma forma particular, as lenga-lengas, que se caracterizam pela presença do elemento de repetição;

as cantigas apresentam âmbito mais extenso, chegando a um hexacorde, à escala de sete sons inteira, passando além da oitava superior ou descendo abaixo da tônica, fazendo uso de formas poéticas como a redondilha maior e a redondilha menor, além de formas com estrofes de duas, três, quatro linhas ou mais, diferentes número de sílabas ou não, e uma arquitetônica mais ampla. Estamos, justamente, no reino do imprevisível e inesperado, da graça e inventividade das manifestações da infância!

Como vimos antes, a Música da Cultura Infantil é uma música em movimento, aliada à representação e a uma geometria no tempo, que se explicita por meio do desenho móvel de suas formações: círculos/rodas que giram ou não; linhas/filas, simples e duplas que se deslocam; o ponto/o centro, a criança do meio, o personagem, que vai, vem, volta, espera, permanece ou configura novo movimento...

Não será demais voltar a afirmar, trata-se de uma música no corpo, com o outro, a palavra, o movimento, a ação, o devir... Sua prática promove um convívio alegre, desafiador, e, na observância das regras e princípios de cada brinquedo, as crianças encontram oportunidade de vivenciar múltiplos e variados conteúdos expressivos, experimentar direitos e deveres, em espaço ameno de iniciação à cidadania, por índole e direito, sensível, espontânea, natural, festiva, plena!

Vale dizer ainda, a Música da Cultura Infantil, com seu amplo e variado espectro de manifestações, oferece-se como território natural de vivência da música em todas as suas dimensões, prescindindo das exigências formais de ensino/aprendizagem. E por suas características elementares, ela se configura como o lugar ideal da iniciação, em correspondência inequívoca com a natureza da criança e suas necessidades de crescimento.

Ouçamos Friedrich Schiller, o filósofo e poeta alemão:

*“O homem só é inteiro quando brinca.
É somente quando brinca que ele existe
na completa aceção da palavra Homem.”*

Creio que estamos todos de acordo que é no brincar que se define a condição humana. É brincando... ou seja, no gozo de liberdade

Nas variantes de muitos brinquedos observamos características de diversas regiões e estados do Brasil, e no tom particular ou no perfil de algumas melodias, as marcas da zona rural e urbana e dos diferentes segmentos sociais.



e inteireza, que a criança revela seu poder e sua graça, sua alegria!

Se queremos contribuir para a renovação do mundo, verdadeiramente, precisamos favorecer o convívio das crianças entre elas mesmas. Brincar é preciso! E para que isso aconteça em plenitude, precisamos levantar a bandeira: *Criança / Natureza / Cultura Infantil*. Só então veremos brilho nos olhos dos nossos meninos e o mundo novo florescer!

A Música da Cultura Infantil é um fato cultural de grande densidade e beleza. Ela representa, em todas as culturas do mundo, a expressão primeira da alma de um povo, e carrega em seu cerne o poder de um desenvolvimento infinito. Assim sendo, fica evidente a necessidade de atentarmos para seu cultivo desde muito cedo, levando nossas crianças a praticar, desde pequeninas, as mais variadas formas de sua cultura: a voz cantada, a voz recitada, a voz representada, viver uma roda, ter mão na mão, cantar um refrão e tirar um versinho, perceber o valor da palavra, o balanço da cantiga, o “tom” particular de cada melodia, diferentes formas e fraseados, o gosto pelo ritmo, o movimento, a ação e a representação, a expressão de

corpo inteiro, a experiência da afetividade e da beleza, tantas promessas de crescimento, liberdade, alegria! Já outros afirmaram, às crianças estaremos devendo sempre o que de melhor sabemos, mais fundo sentimos e mais alto queremos.

Para reconquistar o sonho

Finalmente, gostaríamos de afirmar a Música da Cultura Infantil como fundamento de toda a Educação: uma Educação criadora, que considera o homem em sua inteireza, na interligação, a mente voltada para a maravilha do Universo, a contemplação e a busca, a escuta do movimento **dentro...**

Queremos afirmar ainda: é no exercício das dimensões da cultura da criança que podemos construir um mundo mais feliz, tecido na unidade, e que já fez parte mais essencial da aspiração humana. No momento, vemos esse ideal ameaçado, sobrevivendo quase somente em comunidades longínquas, perto das nuvens... Mas o reino dos céus é na terra, para todos!

Abandonamos o sonho inadvertidamente e é preciso reconquistá-lo. Deixamos de cantar cantigas de ninar e brincar com nos-



sas crianças, de favorecer os brinquedos com música ao longo de toda a infância, desatentos que estivemos do que é ser criança e da verdadeira essência da vida. A esta altura, conhecemos, sobejamente, o malefício do descaminho. Urge desenvolver uma cultura da roda. Guimarães Rosa é que diz: “A alegria é o val da vida!”.

Temos nos surpreendido com a inquietação de nossas crianças, com a disritmia nas escolas, e culpamos nossos meninos pelo desacordo geral. A situação é mais complexa do que podemos examinar no âmbito dessa reflexão, mas precisamos aproveitar toda oportunidade para avançar. O bem-estar de nossas crianças depende de nós: pais, educadores, autoridades do governo e da Educação, cidadãos, todos nós responsáveis por nossas crianças. Elas estão vivendo em espaços artificiais, sem possibilidades do real intercurso com seus pares, sem respirar ar puro e experimentar as dimensões da natureza, e com ela aprender harmonia e beleza. Detectamos, a cada passo, a ausência de ritmo e proporção, caráter, graça e equilíbrio: as dimensões da música. Urge devolver às nossas crianças o espaço sagrado natural a que têm direito – um tema que hoje ocupa a atenção de toda a humanidade civilizada. Num

país de 8.500.000 km², isto não deveria ser um problema, antes uma predestinação!

Educação com sensibilidade

A música remete ao interno. Vemos com esperança a volta da música às escolas do nosso país. Sua presença em nossos currículos representa a esperança de uma Educação com sensibilidade, onde a Música da Cultura Infantil poderá exercer seu papel de varinha de condão. Mas, para além da vontade de acolher as lembranças da infância e retomar a tradição, é preciso desenvolver uma consciência mais profunda sobre o significado e a importância desse patrimônio, e uma disposição incondicional de levar a florescer a cultura da criança em nosso país.

A Música da Cultura Infantil entre nós ainda não foi contemplada com um levantamento amplo e criterioso, seguido dos estudos necessários, de modo a podermos contar com um conhecimento elaborado, capaz de suprir as demandas de um programa como o que aspiramos. Mas ainda estamos em tempo, com a certeza, inclusive, de que a Música da Cultura Infantil no Brasil é muito mais rica e diferenciada do que supomos ou atestam os discos à disposição no mercado, e que só raramente provam uma noção convincente das dimensões estruturais e simbólicas do repertório explorado.

Aqui devo me referir a uma pesquisa que venho realizando há algumas décadas no município de Serrinha, sertão da Bahia, de onde venho, uma pesquisa que não é exaustiva, nem exceção entre os municípios brasileiros, na qual já foram registrados cerca de 600 brinquedos com música:

O “tom” da Infância em Serrinha:
100 anos de Música Tradicional da Infância
em um Município do Sertão da Bahia

Esse material levantado encontra-se transcrito, classificado e organizado, integralmente. Como metodologia de pesquisa, dividimos o século XX em quatro partes, de 25 em 25 anos, buscando identificar, em cada quarto de século, os respectivos informantes, tanto na cidade como na zona rural. Baseados nesse material foram realizados dois discos, em 2004 e 2016:

1) Ô, Bela Alice...

*Música Tradicional da Infância
no Sertão da Bahia no Começo do Século XX*

2) Céu, Terra, 51! Cada Vez Sai um...

Brinquedos dos Meninos de Serrinha, Hoje!

Os CDs acima citados diferem entre si significativamente, tanto nas formas e tipos de brinquedos, como no conteúdo e "tom" particular, e aportam, claramente, dois períodos da história de Serrinha, revelados por meio dos brinquedos de suas crianças. Esse projeto de levantamento da Cultura da Criança em Serrinha pretende publicar todo o material levantado e realizar um programa de ações dirigidas às crianças do lugar, com base nos resultados dessas investigações.

Estando nessa busca há muito tempo, posso afirmar sem receio: sob o manto do esquecimento e dos modismos vigentes, subjaz entre nós um grande tesouro à espera de arqueólogos da infância, caçadores do futuro... Naturalmente, é preciso ter encantamento por criança, gostar de brincar e estar iniciado na Cultura da Criança, na Música da Cultura Infantil, para saber procurar, e persistir.

Desejamos, ardentemente, que pesquisas semelhantes sejam empreendidas Brasil afora, para que, muito em breve, possamos conhecer ampla e detalhadamente a criança brasileira, sua natureza, sua índole, seu movimento, seus talentos, seus sonhos, sua cultura e, assim, chegarmos a saber o Brasil por meio de seu patrimônio primeiro. Acreditamos no valor dessa busca. Ela nos levará a compreender nossa história, a grande diversidade cultural deste país imenso e mestiço, sua natureza, sua aspiração, suas dimensões imateriais, seus sonhos, pedras fundamentais da nação que queremos.

Vivemos um tempo de muitos estímulos, mas, certamente também, de muitíssimas solicitações desconhecidas. É preciso recuar um pouco para refletir. Entre outras coisas, sobre o sentido de origem e pertencimento. Temos sido avassalados, ao longo dos tempos, por intromissões inaceitáveis, por um assédio maciço de valores estranhos à nossa cultura. Até os rincões mais longínquos do país se estende o processo perverso de desti-

A Música da Cultura Infantil é um fato cultural de grande densidade e beleza. Ela representa, em todas as culturas do mundo, a expressão primeira da alma de um povo, e carrega em seu cerne o poder de um desenvolvimento infinito.

tuição da alma nacional. Uma história antiga e, por isso mesmo, provavelmente, o sucesso das investidas ulteriores. E em meio à dissolvença geral se encontram nossas crianças!

Urge refletir:

Onde é o nosso território?

O que significa para nós termos nascido no Brasil?

O que nos faz diferentes?

Qual é a nossa graça, a nossa fé?

Que aspiração temos, nós brasileiros?

Em que consiste o nosso valor?

Quais são os versos que queremos cantar na RODA DAS CRIANÇAS DO MUNDO?

É preciso despertar para uma consciência de Brasil e nos empenharmos, de todo o coração, nesta busca admirável.

Como já foi assinalado, ainda está por ser feito um mapeamento, uma pesquisa ampla e consequente da Música da Cultura Infantil em nosso país. Que se sintam convocados todos aqueles que têm fé na criança e amam o Brasil. Serão muitos! Precisamos de todos. Teremos que dar o melhor de nós. Muitas alegrias nos esperam e, em breve, veremos chegar à frente as nossas crianças, e o Brasil surgir do sonho de seus filhos maiores!

E, nessa tarefa de busca da nossa alma ancestral, é a Música da Cultura Infantil, justamente, o instrumento mais precioso. Por meio de sua prática, estaremos restabelecendo o laço afetivo com a língua, a língua-mãe, não aquela da rede televisiva ou dos livros de escola, mas a que está nas cantigas de ninar e nos brinquedos de nossas crianças, tão carregados dos encantos e mistérios da infância do nosso povo, dos múltiplos arquétipos de nossa cultura. E com a língua-mãe musical, a canção popular, que soa nesses brinquedos com o viço, a graça e doçura de nossas crianças, e em toda a cultura popular, viva, variada, mestiça, onipresente, no corpo e na voz dos nossos brincantes, cantadores e poetas. Ao cultivar as palavras da origem, estaremos restabelecendo o laço afetivo com a língua. O poeta Fernando Pessoa é quem diz: “A língua é a pátria!” E estaremos favorecendo também, certamente, uma disposição fundamental para a beleza, o imaginário, o sonho...

De resto, nunca foi tão necessário cantar! E, num país ele mesmo menino, é preciso que venhamos compreender o verdadeiro significado e o valor da infância e manifestar as dimensões da Cultura da Criança.

Finalizando, gostaria de relembrar alguns brinquedos de nossa infância:

Cantigas de ninar

1. Amigo Besouro
2. Balança a rede
3. Bão-ba-la-lão
4. Boi de currá
5. Dan-dan, squidin-dan
6. Sururu, Menino mandu
7. Xô, xô Pavão

Brincos

1. Baladum, baladum, baladum
2. Dandá pá ganhá vintém
3. Dedo mindinho
4. Macaco pisa o milho
5. Meu periquitinho verde
6. Pelelei, liquitão
7. Serra, serra, serrador

Brinquedos cantados

1. Abre a roda, tin do lê lê
2. De onde vem aquela menina?

3. Fui à Bahia buscar meu chapéu
4. Gato-Preto-Maranhão
5. Pai Francisco entrou na roda
6. Senhora, Dona Sancha
7. Você gosta de mim, ô

Brinquedos ritmados

1. Chicotinho queimado
2. Escravos de Jó
3. Ôi, Jerimum já ramou, já botou
4. Olha o Camaleão
5. Ordem, seu lugar
6. Siriri, capê
7. Ta-ta-ra-ra-ta-chim

Brinquedos da Cultura Infantil contemporânea

1. Ai, ona, ona ê
2. Ana Maria ficou de catapora
3. Andoleta
4. Lenha, la-enha
5. Maria Madalena foi ao sítio de Belém
6. Quando eu era neném
7. 1, 2, 3, chinelinho

Histórias cantadas/brincadas

1. Aninha e o Príncipe
2. Os Brinquinhos de ouro
3. As Cabritinhas e o Jacaré
4. A Gaita do Cágado
5. A história da Coca
6. A linda Rosa juvenil
7. Onde está a Margarida?

Rodas de verso

1. Gavião tava sentado
2. Marinheiro chora, tin do lê lê
3. Meu limão, meu limoeiro
4. Morava na areia, sereia
5. Ó que noite tão bonita
6. Ô, Rosa Espera
7. Passa pra lá, passa pra cá, ô jundiá

E agora, vamos brincar?

Mão na mão,
todos na roda,
a cada um o seu verso,
e um só coração...

Referências

- ADELSIN. *Coleção Barangandão*. Casa das 5 Pedrinhas... Zerinho ou Um Editora, São Paulo.
- ALBAN, M. Do Rosário; ALCOFORADO, Doralice F. Xavier. *Contos Populares da Bahia*. Recife: Massangana, 2001
- ALFASSA, Mira; AUROBINDO, Sri. *On Education*. Pondicherry/Índia: Sri Aurobindo Ashram, 1966.
- AUROBINDO, Sri. *The National Value of Art*. Pondicherry: Sri Aurobindo Ashram, 1953.
- BARTÓK, Bela. *Brinquedos Cantados das Crianças Húngaras*. Leipzig: Philipp Reclam, 1971.
- CASCUDO, Luis da Câmara. *Contos Tradicionais do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1986.
- CASCUDO, Luis da Câmara. *História de Nossos Gestos*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- CERQUEIRA, Esther P. de. *Folclore Musicado da Bahia*. Salvador: FUNCEB/EGBA, 1978.
- FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e Meio Ambiente, Ecologia Sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005.
- HEYLEN, Jacqueline. *Parlenda: Riqueza Folclórica*. São Paulo: Hucitec/Pro-Memória/Instituto Nacional do Livro, 1987.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- KODÁLY, Zoltán. *Schriften Über Volksmusik und Forschung*. Bonn: Boosey and Hawkes, GMBH, 1954.
- KÜHN, Maria. *Alte Deutsche Kinder Lieder*. Königstein e Leipzig: Karl Robert Lange-wiesche Verlag, 1921 e 1965.
- MELLO, Veríssimo de. *Folclore Infantil*. Rio de Janeiro: Catédra, 1981.
- NOVAES, Iris da Costa. *Brincando de Roda*. Rio de Janeiro: Catédra, 1981.
- PINHEIRO, Ambrosio Silvia de. *Canção de Ninar Brasileira: Aproximações*. São Paulo: USP, 2015.
- ORFF, Carl. *Das Schulwerk-Rückblick und Ausblick*. Jahrbuch: Orff Institut, 1963.
- REINHARDT, Kurt. *Einführung in die Musikethnologie*. Zürich: Moseler, 1968.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SILVA, Agostinho da. *Dispersos*. Lisboa: ICALP/Ministério da Educação, 1989.
- STERN-MÜLLER, R. Klara; STERN, Alfred. *Roseli Chranz: Volkskinderlieder der Schweiz*. Zürich: Morgarten, 1967.
- Discografia:*
- HORTÉLIO, Lydia. *Abra a roda, tin do lê lê*. São Paulo/SP: Brincante, 2002. 1 CD.
- HORTÉLIO, Lydia. *Ô, Bela Alice*. Salvador: Casa das 5 Pedrinhas..., 2004. 1 CD.
- HORTÉLIO, Lydia. *Céu, terra, 51!* Salvador: Casa das 5 Pedrinhas..., 2016. 1 CD.
- MADUREIRA, Antônio. *Brincadeiras de Rodas, Estórias e Canções de Ninar*. São Paulo: Eldorado, 1983.
- MADUREIRA, Antônio. *Brincando de Roda*. São Paulo: Eldorado, 1984.
- SILVA, Lucilene. *Eu vi as três meninas... Zerinho ou Um*, São Paulo, 2015.





A organização do espaço e suas relações com o brincar

Qualquer educador pode vestir o chapéu de arquiteto quando tem a responsabilidade de criar um ambiente favorável para a aprendizagem, com acesso a materiais e brinquedos. Na Educação Infantil, o espaço se converte em parceiro pedagógico, é nele que se multiplicam ou se subtraem oportunidades para acolher o convívio, a imaginação e o ser criança.

MARIA DA GRAÇA SOUZA HORN

é pedagoga, dá aulas nos cursos de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e defendeu tese de doutorado sobre a organização dos espaços na Educação Infantil, assunto no qual é especialista.



**“O respeito do educador no cuidado com a formação do educando se manifesta quando o duplo olhar puder negar a indiferença da maioria das relações que se estabelecem no cotidiano dos indivíduos na escola.”
(Aquino, 2010)**

E

ssa citação nos remete à triste realidade das escolas brasileiras, incluídas nesse contexto a Educação Infantil. O olhar que percebe as diferenças, que focaliza os enredos lúdicos construídos pelas crianças, muitas vezes está distante de uma prática pedagógica que se pauta no prestar a atenção ao que se evidencia nas relações infantis nos contextos da escola. Ilustrando essa afirmação, convido os leitores a imaginar a cena descrita por Ivany Ávila e Maria Luiza Xavier, no livro *Plano de Atenção à Infância*:

Após o café da manhã, as crianças voltam para sua sala e são atendidas pela coordenadora da creche. Procuram brinquedos dentro de um saco plástico. Os brinquedos são poucos e quebrados: um caminhão de plástico sem rodas; um índio de borracha; um palhacinho de pano, objetos de plástico que deviam fazer parte de jogos que já não existem. Os preferidos são os potes de margarina. Disputam os potes. Querem os potes com a tampa. Choram, fazem queixas. A coordenadora chama as crianças para fazerem uma roda. Nem todos participam, a princípio. Algumas não querem largar o pote de margarina. Uma menina larga o pote num

lugar escondido, antes de dar a mão para fazerem a roda. A roda movimentada toda a turma numa mesma atividade. No final da brincadeira as crianças andam aos pulinhos com a mão na cintura, imitando o que faz a coordenadora. Algumas ficam encabuladas e não participam dos pulinhos mesmo quando convidadas. Esta foi a única brincadeira coletiva observada em três dias!

A realidade vivida por essas crianças aponta para algumas reflexões importantes. A primeira diz respeito à ausência de brinquedos. Isso traz consequências imediatas como o choro delas por não terem com que interagir ou a disputa pelo pouco que é oferecido. O fato da menina esconder o único pote que tinha tampa sugere que ele era um objeto mais interessante, que permitia fazer algo mais, como tapar e destapar. E, também, escondê-lo era a garantia de ter a oportunidade de voltar a brincar com o pote, evitando que outras crianças o fizessem. Outro destaque refere-se às crianças serem “intimidadas” a formar uma roda e imitar o gesto do adulto. Por se constituir numa atividade descontextualizada, leva as crianças a se negarem a fazer essa imitação, a qual não está pautada



nos postulados de Vygotsky quando afirma que a imitação não é mera cópia de um modelo, mas uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros.

Todas as crianças brincam, independentemente de suas condições econômicas, sociais, étnicas e culturais. Essa afirmação me remete a uma cena observada num bairro bastante movimentado da cidade de Porto Alegre, que certamente a ilustra. Em uma esquina, uma mulher comandava o estacionamento de carros. Próximo a ela estavam três crianças de 4 a 6 anos, talvez seus filhos, brincando num terreno baldio que ainda guardava resquícios de uma demolição. Alheias ao intenso movimento, e sem a presença próxima da mãe, elas haviam montado uma “casinha”. A mesa era um caixote, as cadeiras, pedras grandes, as panelas e os pratos eram potes e vidros recolhidos dos escombros, a comida era feita com folhas dos arbustos que resistiram ao “desmanche”. O protagonismo dos pequenos impressionava pelo enredo rico de uma cena familiar e pelo envolvimento naquela ação.

Além de desfrutar o prazer de simplesmente brincar, sabemos que, por meio desse ato, controlamos nossos impulsos, domi-

namos angústias e, assimilando emoções, compreendemos o meio onde estamos. Com base nesse entendimento podemos afirmar que a experiência lúdica exerce importante papel na construção da subjetividade. Quando adultos, essas vivências carregam um senso de historicidade ao permitirem o reencontro com a própria infância, o que possibilita viver o sentimento de não estarmos sós no mundo.

A importância do brincar

A brincadeira provê uma situação de transição entre a ação das crianças com objetos concretos e suas ações com significados. Portanto, cercar as crianças de objetos, tanto no quadro familiar como no das coletividades infantis (creches e pré-escolas), é inscrever o objeto, de um modo essencial, no processo de socialização e também dirigir, em grande parte, a socialização para uma relação com o objeto. A contribuição de muitos autores sobre essa temática nos auxilia na compreensão de sua importância bem como subsidia teoricamente nosso olhar acerca do brincar infantil. O psicanalista Donald Woods Winnicott na obra *O Brincar e a Realidade*, afirma que o brincar é um fator tão importante no desenvolvimento

humano como o comer, o andar e o falar. Ao lado dele, na ótica da pedagogia, Vygotsky afirma que no brinquedo cria-se uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo a criança viver papéis que não desempenha no cotidiano. Ao se referir às situações do faz de conta, esse autor afirma que a criança é levada a agir imaginando e se colocando em um outro patamar de experiências, permitindo a ela estabelecer relações e, conseqüentemente, construir novos conhecimentos.

No contexto em que vivemos, em especial nas grandes cidades, o brincar já não faz parte da rotina de muitas infâncias, que se aproximam cada vez mais da adultez. Se, por um lado, temos as crianças que desde cedo trabalham duro para sobreviver, de outro temos aquelas com a agenda repleta de compromissos: aulas de balé, inglês, judô, entre outras atividades. A esse panorama se agregam fatores como a falta de espaços e a insegurança das ruas. Isso acarreta às creches e pré-escolas uma grande responsabilidade: elas são lugares que devem possibilitar o brincar às crianças.

A priori é importante considerar que o brincar se constitui na principal atividade da

criança e se explicita em momentos de prazer, de imaginação. Segundo o Manual de Brincadeiras, obra destinada aos profissionais da infância, publicado pela Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação em 2012, brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias e criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Portanto, é tarefa das instituições de Educação Infantil cumprir o papel que lhes cabe para possibilitar às crianças a vivência lúdica em contextos qualificados e adequados.

Como a escola se apresenta nesse cenário? O que é importante propiciar para nossas crianças? Que espaços de brincar são fundamentais para dar conta do vazio que vai se ampliando no desenvolvimento infantil? Quais relações se deve fazer entre a organização dos espaços e a ludicidade?

Em primeiro lugar é essencial considerar que não basta disponibilizarmos brinquedos e materiais. O planejamento para que



as ações envolvidas no ato de brincar sejam qualificadas e relevantes deve ser criterioso e levar em consideração vários fatores.

Na obra *Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil*, Janet Moyles afirma que para brincar de modo efetivo as crianças precisam de:

- Companheiros de brincadeiras, espaços ou áreas, materiais e que o brincar seja valorizado pelas pessoas que as cercam.
- Oportunidades para brincar entre pares, em pequenos grupos, sozinhas, perto de outras pessoas, com adultos.
- Tempo para explorar, por meio da linguagem, aquilo que fizeram e como podem descrever a experiência.
- Tempo para continuar o que iniciaram.
- Experiências para ampliar e aprofundar aquilo que já sabem e aquilo que já podem fazer.
- Estímulo e encorajamento para aprender mais.
- Oportunidades lúdicas planejadas e espontâneas.

Quando nos referimos a esses fatores, certamente estamos pensando em situações

e vivências do cotidiano da Educação Infantil. Portanto, é de vital importância organizar espaços ludicamente desafiadores, permitindo às crianças o tempo necessário às interações. Elas experimentarão os desafios que estão colocados por meio da distribuição dos materiais nos espaços da instituição, pois não estamos aqui nos referindo somente à sala de referência das crianças, mas aos pátios, aos corredores, às salas de atividades múltiplas.

O papel do educador nesse processo é fundamental, na medida em que observa e cria espaços instigantes, acolhedores e propícios para aprender brincando e brincar para aprender. Com base nessa ideia, podemos entender que a parceria dos espaços tem implicações diretas sobre o brincar. Portanto, quando organizarmos esses espaços, é preciso considerar que:

- As crianças aprendem por meio do brincar, constituindo-se este como a principal forma de aprendizagem na primeira infância.
- O brincar espontâneo é visto não somente como importante mas também como um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança e de seu desenvolvimento criativo e pessoal.
- As crianças precisam não apenas de tempo e espaço para brincar e praticar habilidades, elas precisam também de educadores que as ajudem a aprender essas habilidades.

Via de regra, a escola brasileira tornou-se impessoal e indiferente às particularidades dos indivíduos. Segundo Antônio Vinão Frago, na obra *Currículo, Espaço e Subjetividade*, todo educador tem de ser arquiteto. De fato, ele sempre será responsável pelo espaço escolar, tanto se ele decidir modificá-lo, quanto se o deixar tal qual está dado. O espaço não é neutro, sempre educa. Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos – o espaço e a Educação –, a fim de se considerar suas implicações recíprocas.

Levando em consideração que o brincar é a ação mais inerente à infância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil têm como eixos articuladores o brincar e o interagir. Certamente isso tem rela-



ção direta e intrínseca com a organização dos espaços, pois ela poderá ser um convite ao brincar das crianças com outras crianças, das crianças com objetos e materiais e das crianças com os adultos educadores.

Que características deverá ter essa organização?

Inicialmente apontamos para a necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico constituir-se como um ambiente que permita um bem-estar promovido pela estética, pela boa conservação dos materiais, pela higiene, pela segurança e, principalmente, pela possibilidade de as crianças brincarem e interagirem.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que os espaços destinados às crianças de diferentes faixas etárias não podem ser considerados como uma sala de aula na perspectiva tradicional, mas, sim, como um lugar de referência. Isso implica pensar que nesse local a proposta não seja organizá-lo e gerenciá-lo para que “aulas” aconteçam, mas, sim, para que experiências educativas possam ser vividas.

No contexto das instituições de Educação Infantil, o espaço converte-se em um parceiro pedagógico. As ações desenvolvidas pela criança serão descentralizadas da figura do adulto e norteadas pelos desafios dos materiais, dos brinquedos e do modo como os organizamos.

Os autores Gilles Brougère e Anne Lise Ulmann afirmam que aprender no cotidiano é construir com a ajuda de encontros, atividades, observações, dificuldades e sucessos um repertório de práticas ao longo da vida, em razão de novos encontros, atividades, migrações e viagens, inovações geradas pela sociedade e seus objetos.

O espaço da Educação Infantil

Nessa perspectiva no contexto das instituições de Educação Infantil, o espaço converte-se em um parceiro pedagógico. As ações desenvolvidas pela criança serão descentralizadas da figura do adulto e norteadas pelos desafios dos materiais, dos brinquedos e do modo como os organizamos. Essa organização deverá privilegiar basicamente dois aspectos: o acesso autônomo das crianças a esses materiais e as diferentes linguagens que estarão sendo privilegiadas e construídas nas interações com eles. Ao elegê-los estaremos também considerando o tempo que as crianças necessitam para realizar suas ações, já que os ritmos diferem de criança para criança. Nessa medida não estaremos priorizando tarefas que sejam realizadas de modo semelhante por todas as crianças e com a mesma intensidade e duração. O tempo concedido visa oportunizar às crianças um livre investimento nas atividades e interações que lhes causam prazer.

A organização proposta divide o espaço em áreas circunscritas, cuja característica principal é seu fechamento em pelo menos três lados. Pode-se delimitar essas áreas usando mesas, cadeiras, tapetes, estantes e outros móveis. As cortinas também são úteis para delimitar um ou dois lados, possibilitando à criança ver facilmente a educadora.

Nesse processo que dinamiza as interações é importante considerar que, por parte do espaço, as coisas estão postas em termos mais objetivos; por parte do ambiente, de maneira mais subjetiva. Nesse entendimento, não se considera somente o meio físico ou material mas também as interações que se produzem nele. É um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam em uma estrutura física determinada. Essa estrutura contém

tudo e, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida. O ambiente nunca é neutro, ao contrário, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

Aldo Fortunati, em sua obra *A Abordagem de San Miniato para a Educação de Crianças*, nos diz que as condições espaço-temporais em que as experiências das crianças acontecem são essenciais para a realização de seus propósitos e têm implicações diretas nas intenções planejadas pelos adultos. Nesse sentido, o planejamento deverá prever um ambiente organizado para que as crianças tenham oportunidades e possibilidades, as quais orientem suas experiências e incentivem interpretações novas e diferentes daquelas que originalmente o espaço se propõe a realizar.

Novamente é preciso dar um destaque ao tempo, o qual com frequência é desconsiderado pela maioria dos educadores. Em muitos momentos da rotina organizada por eles, deixam de lado a atenção ao tempo que as crianças necessitam para a realização das experiências. Esse tempo deverá sempre ser flexibilizado, acolhendo os diferentes ritmos das crianças, para que as explorações possam se tornar cada vez mais ricas.

Sabemos que o conhecimento do desempenho social do grupo e o planejamento agregam-se ao cuidado com a organização do espaço, dos materiais e dos tempos. No papel de educadores, uma atitude adequada é a de pensar no que fazer e no que propor até provocar todas as possibilidades, para dar continuidade aos processos de brincadeiras das crianças.

Salas de referência

Os espaços são socialmente construídos, fruto das relações entre adultos e crianças, portanto pode-se sugerir a construção deles nas salas de referência da instituição. Eles poderão ser: das artes, da construção, da leitura e escrita, da casa, da música e do movimento, dos livros, da dramatização e dos brinquedos. Para cada uma dessas áreas são indicados materiais específicos, assim como sua localização. Por exemplo, é recomendado que a área da casa contemple vários ambientes para o faz de conta (quarto, sala, cozinha,



canto da beleza, armário de fantasias, garagem etc.) e esteja equipada com objetos que possam suscitar enredos de cozinhar, comer, dormir, cuidar das bonecas, ir às compras, às festas, levar o bebê ao médico. Ao contrário dos ambientes definidos da área da casa, a área da construção ou blocos requer espaços vazios para a edificação de estruturas que crescem, são destruídas ou se transformam, e equipados de objetos como blocos grandes, veículos, animais, papelão, tecidos etc. Estas áreas certamente promovem trocas e interações e, portanto, deverão estar localizadas próximas umas das outras.

A área de livros requer um espaço acolhedor e confortável para acomodar a leitura, o reconto ou a escuta e o manuseio de livros e revistas e a criação de histórias. Tapetes, almofadas, poltronas ou sofá, uma diversidade de tipos de livros, assim como fantoches e recursos para escrever são sugeridos. A área de artes reúne todos os tipos de materiais que dão suporte às atividades de desenho, pintura, modelagem e colagem, tais como tintas, pincéis,

rolos, papéis de diferentes texturas, formas e tamanhos, lápis para colorir, barro, tesoura, cola, elementos naturais como pedras, conchas, pedaços de madeira etc. Devem-se prever pontos de água para lavagem de pincéis, piso fácil de limpar, aventais para uso das crianças, diferentes superfícies de trabalho, tais como mesas, cavaletes e parede, locais para secagem e exposição das produções, como varal e mural.

Toda essa organização inclui pensar cuidadosamente na seleção e na disponibilização dos diferentes brinquedos e materiais nesses espaços. Na obra *Brinquedo e Cultura*, Gilles Brougère afirma que a imitação lúdica do real, longe de ser somente um destaque desse real, passa também pelo estímulo que é o brinquedo. Por exemplo, as brincadeiras de maternagem diversificam-se conforme os acessórios propostos, assim, se colocarmos uma banheira, o bebê poderá ser banhado.

Essa seleção, classificação e disponibilização dos brinquedos e materiais exige do professor um minucioso trabalho de observação, de coleta e de pesquisa sobre o que e



onde colocá-los. É preciso observar alguns critérios tais como:

- Atender as especificidades das diferentes faixas etárias (nem todos os brinquedos são adequados a todas as idades).
- Garantir um número suficiente de brinquedos e materiais (a quantidade de objetos e de materiais deverá oferecer a possibilidade de uma interação individual e também a promoção de brincadeiras em grupo).
- Selecionar brinquedos e materiais que respondam a ação das crianças de múltiplas formas (o material é mais atraente e adequado quanto mais transformações sofrer frente à atuação da criança sobre ele).
- Dotar os espaços de faz de conta com objetos que suscitem e ampliem os enredos imaginados pelas crianças (quando colocamos uma maleta de médico no canto da casa, certamente “alguém” precisará de cuidados médicos).

Se considerarmos alguns princípios para reger a organização dos espaços internos tais como criar ordem e flexibilidade no ambiente físico, proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos e oportunizar a interação com as diferentes linguagens da criança – esses também são válidos para a organização dos espaços externos, especialmente o pátio. Nele as crianças não precisam apenas correr, subir no escorregador ou no balanço. Podem desejar estar sob uma sombra, brincar na casinha, deitar em uma rede e o entorno organizado deve oportunizar tais ações.

É igualmente importante considerar a amplitude e a organização em diferentes áreas, como as de repouso/movimento; segurança/aventura; imitação/criação; ficção/realidade, locais para privacidade e socialização, bem como áreas com diferentes materiais naturais para o manuseio. Ao lado disso, é válido pensar em espaços com uma variedade de pisos no chão, locais de sombra e de sol. Essa diversidade propiciará, tal como nos espaços internos, a construção da autonomia moral e intelectual das crianças.

Ao pensarmos em organizar espaços que acolham e promovam o protagonismo infantil, a cultura de pares e a “escola do fazer e do brincar”, os limites não devem ser as salas de

referência. Na realidade, todas as dependências internas e externas das instituições de Educação Infantil educam e podem propiciar ricas e diversificadas oportunidades para o brincar. Basta um olhar atento do educador para aprimorá-las e torná-las ainda mais adequadas às vontades de movimento e ação, à curiosidade, às interações com adultos e objetos, ao convívio em grupos e ao fruir da sempre fértil imaginação infantil.

Referências

- ÁVILA, Ivany; XAVIER, Maria Luiza. *Plano de atenção à infância*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e Brincadeiras nas Creches/Ministério da Educação*. Brasília: MEC/SEB 2012.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne Lise. *Aprender pela Vida Cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luiza Merino; DALLA ZEN, Maria Isabel H. *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- FORTUNATI, Aldo. *A Abordagem de San Miniato para a Educação de Crianças*. San Miniato, Itália: Edizioni Ets, 2014.
- HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, Sons, Cores e Aromas. A Construção do Espaço na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KOHL, Marta de Oliveira. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento*. São Paulo: Scipione, 1993.
- MOYLES, Janet R. *Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VINÃO FRAGO, Antônio. *Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como Programa*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WINNICOTT, Donald Woods. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.



Brincar e imaginar: para todo mundo e para a vida inteira

As brincadeiras alimentam a imaginação e vice-versa. Por isso, todas as crianças (e também os adultos) precisam ter direito à diferença, ao ócio criativo, ao tempo livre para a exploração, à curiosidade e à investigação... esses elementos nutrem potência criadora e incitam à brincadeira delas e à arte.

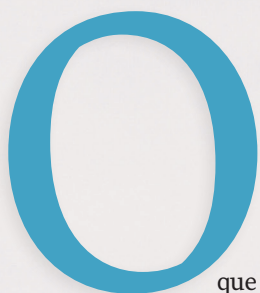
CLEONICE M. TOMAZZETTI

é pedagoga com mestrado e doutorado em Educação e professora na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Federal de São Carlos. Atua na licenciatura em Pedagogia como formadora de professores, com ênfase para a temática da infância e a etapa da Educação Infantil, e como orientadora no Mestrado em Educação (PPGE/UFSM e PPGE/UFSCar) e na formação continuada e em serviço com as redes públicas.

MARIA WALBURGA DOS SANTOS

cursou História e fez mestrado e doutorado em Educação na FEUSP. Desde 2011, é docente da Universidade Federal de São Carlos, atuando no campus de Sorocaba a partir de 2016, na área de Educação Infantil e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFSCar Sorocaba). Estuda as temáticas: infância, jogos e brincadeiras, Educação Infantil e comunidades quilombolas, além de realizar formação de professores no campo.

Tudo se passou em minha cabeça; criança imaginária, defendi-me pela imaginação. (Jean-Paul Sartre)



O que fazemos quando somos pequenos? Questão intrigante, título de livro da filósofa americana Penny Ritscher, e que nos coloca diante de um desafio cada vez mais atual em nosso cotidiano, prisioneiro do relógio e da produção: o de reconhecer a infância, a criança, em seu próprio tempo, o presente. A indagação inverte a lógica e descoloniza a pergunta apreciada, preconizada e constantemente alardeada aos pequenos: “O que você vai ser quando crescer?”. A observação, com olhar e escuta atentos ao cotidiano das crianças, revela que muito além do que lhes é proposto pelas pessoas adultas, elas extrapolam o senso comum e subvertem o que estabelecemos como padrão, como relata a própria Penny, que há décadas pesquisa ambientes educativos na Itália, ao observar a Educação Infantil: “Os adultos preparam atividades motoras na sala de jantar e no jardim. Em vez disso, as crianças inventam por toda parte, até mesmo no banheiro”. O “até mesmo no banheiro” indica-nos que todo lugar é lugar, e toda hora é hora de criar, inventar, experimentar corpo, movimento, ideias... Em outro exemplo, a pesquisadora expõe: “Os adultos amontoam as mesas de um lado da sala para ter mais espaço; as crianças escalam e passam por baixo, transformando as pernas das mesas voltadas para baixo nos comandos de uma escavadeira”. O texto de Ritscher, com

seus vários exemplos, descreve o mesmo que escritores, poetas e outros observadores da infância e das crianças, como Mário Quintana e sua *Lili Inventa o Mundo* ou Clarice Lispector com seu *Menino Bico de Pena*, com a constatação: não há limites para a invenção, sobretudo quando se trata de inventividade infantil. Essa potencialidade impulsiona novos rumos e saberes, realiza o cotidiano para além das rotinas e é o caminho conhecido para a transformação.

Apostando na sabedoria e nos fazeres das crianças, que se expressam em várias linguagens e, ao mesmo tempo, são produtoras de cultura e atores sociais e culturais, interagindo com o mundo que as circunda, atribuindo-lhe vários significados, apresentamos algumas reflexões em torno de duas ações que permeiam a atividade humana: brincar e imaginar. Defendemos que a fantasia e a imaginação, transmutadas no ato de brincar ou outros exercícios puros de criatividade – como literatura, música, arte, a própria ciência e várias outras situações lúdicas –, corroboram, em geral, com as possibilidades reais do exercício da liberdade e da não fragmentação do pensamento. Elas estabelecem uma relação íntima e profícua com o conhecimento, por vezes inventando e reinventando nossas estratégias de transitar e habitar esse mundo.



A essa ideia-força acrescentamos a questão da inclusão para além das referências da educação especial e das crianças com deficiência. Reforçamos o conteúdo apresentado por Mantoan em seu artigo nesta mesma obra sobre o direito à diferença na igualdade de direitos para todas as crianças (especialmente, mas não só!). Ela afirma que, inicialmente, a inclusão escolar foi entendida de modo sumário como “inserção de alunos com deficiência, que frequentavam classes e escolas especiais, nas turmas das escolas comuns”. Mas mesmo que isso ainda funcione assim como um senso comum, “estamos chegando pouco a pouco à compreensão de seu mote: garantir o direito à diferença na igualdade de direitos à educação”. E por que trazemos essa ideia para falarmos da criança brincante, de sua imaginação e poder de criação? Porque esse direito à diferença é o que precisamos defender para todas as crianças: elas têm direito ao ócio criativo da infância, ao tempo livre para a exploração, à curiosidade, e à investigação – todos funcionando como alimento que nutre sua potência criadora e sua imaginação, e incita à brincadeira, à arte.

A composição deste texto passa por três momentos: ideias de crianças (mesmo recuperadas quando adultas) a respeito de imaginação e de brincadeira; brincar e imaginar – incursões contextuais e conceituais; brincar

e imaginar para todo mundo e para a vida inteira, observando nesse terceiro tempo algumas das infâncias que compõem o cenário diverso que habitamos, impresso por marcas das diferenças, denotando a urgência da Educação de fato inclusiva. Recorrendo às vozes de crianças, de hoje e de ontem, escrevemos imaginação e brincadeira.

Primeiro tempo: crianças e suas ideias

Apontamentos de crianças a respeito de imaginação e de brincadeira fazem-nos adentrar nos dois temas pela experiência de quem vive as situações. Não apenas as crianças brincam ou imaginam, mas ouvir suas vozes e registrá-las é um dos movimentos para dimensionar seu percurso imaginativo que tem total vazão no brincar. Isso por que as crianças têm muitas linguagens e formas de se expressar, como nos apontam as experiências de Reggio Emilia, descritas em *As Cem Linguagens da Criança*. Ao analisarmos essa proposição, verificamos ainda que mesmo na infância já sem voz como categoria geral, histórica e social, ainda há aqueles com menos expressão ainda: as crianças invisíveis, cobertas por uma camada oblíqua do que chamam comumente de respeito ou tolerância. Crianças com deficiência, bebês, crianças negras, indígenas e tantas outras não raro fre-

quentam o anonimato em uma categoria que em si já é subalternizada. Nem sempre temos registros atentos às crianças, esses porta-vozes fidedignos dos processos em que estão imersos, de forma que precisamos localizar no rol de produções existentes onde estão as crianças e sua imaginação. De início, recorremos à literatura:

Eu não sabia ainda ler, mas já era bastante esnobe para exigir meus livros. (...) Peguei dois volumezinhos, cheirei-os, apalpei-os, abri-os negligentemente na “página certa”, fazendo-os estalar. Debalde: eu não tinha a sensação de possuí-los. Tentei sem maior êxito, tratá-los como bonecas, acalentá-los, beijá-los, surrá-los. Quase em lágrimas, acabei por depô-los sobre os joelhos de minha mãe. Ela levantou os olhos do trabalho: “O que queres que te leia, querido? As Fadas?”. Perguntei incrédulo: “As Fadas estão aí dentro?” (...) Ao cabo de um instante compreendi, era o livro que falava (SARTRE, 1967).

Jean-Paul Sartre, no livro *As Palavras*, aproxima-nos das surpresas e necessidades

Brincar e imaginar conecta-se intimamente ao pensamento e ao conhecimento e as crianças expressam esse elo (brincar-imaginar-pensar-conhecer) com simplicidade, profundidade e, por que não dizer, com poesia em seu dia a dia, quando escutadas e olhadas.

da infância ao narrar suas próprias memórias. Salientamos que memória e imaginação ocupam categorias diferentes. A primeira relaciona-se com o ato de recuperar o passado, rerepresentando-o de acordo com as lembranças e fragmentos de experiências de outrora que podem ser articuladas individual ou coletivamente, com possibilidade de potencializar o presente e também dialogar com o passado, por vieses diferentes de registros oficiais. Já a imaginação é conduzida pelo impulso da transformação, da renovação, da reinvenção. É um ato que elabora o novo mentalmente e interiormente e que, embora esteja no presente, pode potencializar o futuro. Uma vez partilhada, a imaginação favorece o brincar e outras ações no coletivo. Muito possivelmente, como lembra Manoel de Barros, as memórias podem ser inventadas. De novo entramos no campo da imaginação: mesmo que seja para reinventar o que já foi.

A leitura do excerto sartreano reforça que o impulso para dar sentido à existência começa na infância. E numa infância com imaginação. Na descrição anterior, os livros são objeto da vontade do menino ainda não alfabetizado que tenta “possuí-los” com todos os sentidos: tato, olfato, visão, quiçá paladar, com base em várias iniciativas e sob muitas perspectivas do campo de seu conhecimento, para compreender o que de fato aquele objeto poderia significar e comunicar. Com a ajuda da pessoa adulta mais próxima, no caso a mãe, mergulha mais fortemente na imaginação: “As Fadas estão aí dentro?” é a expressão que remete ao espanto e ao experimento fantástico arquitetado por uma criança. Sartre dedicará ainda um estudo completo à temática, publicado no livro *A Imaginação*, escrito em 1936, calcado na Filosofia e com referência à infância:

O ato de imaginar... é um ato mágico. É uma encantação destinada a fazer o objeto pensado, a coisa desejada, para podermos nos apossar deles. Há sempre nesse ato algo de imperioso, algo de infantil, uma recusa em levar em conta a distância, as dificuldades. Assim, através de ordens e preces, a criança, de seu berço, age sobre o mundo. A essas ordens da consciência, os objetos obedecem: aparecem.

Valendo-nos do encanto e da imaginação como pensamento vital, tal qual aponta Sartre, trazemos a fala de outra criança, essa assentada no século XXI e de apenas 4 anos. Foi ouvida pelos professores e pesquisadores da infância Rodrigo Saballa de Carvalho e Paulo Sérgio Fochi:

Quando eu acordo, eu sempre fico bem parado como está aparecendo na foto. Para do mesmo, que nem estátua. Fico pensando, pensando... Pensando na vida, na minha casa, nos meus brinquedos, nos meus amigos e na minha mãe. Não gosto de acordar rápido. Eu acordo sempre bem devagar e fico pensando nas coisas importantes da minha vida. Eu não gosto quando tem que acordar bem rápido. Às vezes, a profe fica brava porque eu demoro muito para levantar. Na verdade, ela não entende que eu demoro porque fico pensando um pouco (André – 4 anos de idade).

O relato de André está no texto *O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil*, publicado em 2016, em dossiê intitulado *Emenda Constitucional 59/2009: em Busca da Criança Perdida* e remete, mais uma vez, à imaginação e à ação do pensamento. Mais do que revelar o que é de fato importante para essa criança em seu dia a dia, traz à vista toda sua humanidade e relação com o mundo. Ela escolhe pensar no lugar de obedecer ou reproduzir. Pensar e destacar suas intenções e questões do dia a dia. É o pensar que permite habitar um espaço único, que “a profe” (a adulta) não compreende. Pensar deixa o outro bravo: é o lugar inacessível, onde “ninguém manda em mim”. O que imagina André enquanto pensa? O que pensa quando imagina? Que brincadeiras extravasam, movimentam e vão constituindo a imaginação, o pensamento de André?

Pensar e imaginar estão assim entrelaçados em uma relação intrínseca a qual nos leva a sua compreensão como uma função vital necessária e não como “um divertimento ocioso da mente” como nos alerta Vygotsky em seu texto de 1930 traduzido do russo por Zoia Prestes e publicado no Brasil sob o título *Imaginação e Criação na Infância*. Imagi-

nação e realidade existem como dois lados de uma mesma moeda em que “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa”. Para autores e estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, somente os pensamentos religiosos e místicos atribuem a origem das obras da fantasia a forças estranhas ou sobrenaturais, enquanto para Vygotsky (e outros) seria um milagre se a imaginação surgisse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior.

Há mais uma ideia expressa por uma criança que destacaremos aqui. Na verdade, são imagens, fotografias realizadas por Malu, menina de 3 anos e cega desde o nascimento. Durante a realização de uma festa junina na creche que frequenta, Malu foi instigada por duas profissionais da instituição, à época gestoras, a fotografar o ambiente, mesmo sem o recurso da visão. No relato das professoras, primeiramente a criança aceitou o convite, para em seguida pedir para “ver” a máquina e só depois quis saber como funcionava. Acompanhada por uma estagiária e uma cuidadora, porém sem a intervenção delas, a não ser quando solicitado auxílio, a garota registrou a imagem a seguir:



Depois de registrar o dedo, Malu disse: “Mas eu tô sentindo a foto”

Uma de suas acompanhantes avisou que o dedo estava em cima do visor da máquina, ao que a menina respondeu: “Mas eu tô sentindo a foto”. Com essa frase, a garota torna visível e audível mais dois atributos da imaginação e do brincar: qualquer pessoa pode imaginar e brincar, e para brincar e imaginar o sentir deve estar presente. No caso de Malu, ver o mundo com os dedos e sentir a foto desafia-nos porque já cristalizamos que o deficiente visual não enxerga. Isso porque consideramos como única linguagem possível para ver ou ler o mundo a decodificação feita com os olhos. Para essa criança, ver está além: é um conjunto de fatores que ela vai traçando e dando significados com base em suas experiências sensoriais e na relação com os outros e com o mundo. E sua singeleza ao explicar que mais do que ver a imagem ela a estava sentindo intensifica as relações entre infância, imaginação e o brincar na perspectiva que enlaça várias linguagens: a voz, o corpo, o movimento, a poesia (das imagens e da fala de Malu), da arte. Estamos acostumados – como adultos que somos – a escolher os meios e as técnicas pelas quais as crianças podem expressar seu universo interior, seu pensamento e sua imaginação, seus sentimentos e percepções sobre o mundo, mas quando as crianças têm a oportunidade de escolher os materiais e os meios, elas o fazem, e encontram o que é mais adequado para si, segundo relata a arte-educadora dinamarquesa Anna Maria Holm.

A experiência de Malu foi descrita e analisada pelas professoras e pesquisadoras Andreia Regina de Oliveira Camargo e Fernanda Cristina de Souza, no *Ensaio sobre Infância, Crianças e Educação Especial*. Criar imagens com base em suas sensações e não apenas da visão é possível porque a criança não reduz suas formas de apreender o mundo aos sentidos de que dispõe como a visão, a audição, a fala, ou o tato, mas por outras maneiras de sentir como a emoção, o afeto, o gesto, por exemplo. Imaginar seria parte do enxergar?

O brincar permeia as ações e o cotidiano das crianças, constituindo-se como linguagem por excelência da infância. É ato imaginário, cultural e repleto de significados, como afirmam vários estudiosos dessa área. É pelo brincar que o mundo é experimentado e ga-

nha sentidos, sendo inventado e reinventado constantemente. O experimento é notado como reforço à vitalidade e caracteriza uma troca “ativa e alerta com o mundo”, como escreve o filósofo e pedagogo americano John Dewey em sua obra *Arte como Experiência*.

Para o teórico do desenvolvimento cognitivo Lev Vygotsky, a experiência anterior-presente da pessoa, em sua riqueza e diversidade, constitui o material de onde surgem as condições para as crianças (adultas ou pequenas) construírem suas fantasias e sua imaginação, porque não se opõem à realidade, mas são combinadas de modos novos pela atividade do nosso cérebro. Mas também esse autor afirma que a imaginação cumpre uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano quando ela “transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal”. Ou seja, a própria experiência se apoia na imaginação, que passa a ser “uma condição totalmente necessária para quase toda a atividade mental humana”.

Brincar e imaginar conecta-se intimamente ao pensamento e ao conhecimento e as crianças expressam esse elo (brincar-imaginar-pensar-conhecer) com simplicidade, profundidade e, por que não dizer, com poesia em seu dia a dia, quando escutadas e olhadas, a exemplo, mais uma vez, do registro realizado por Carvalho e Fochi:

Todos os dias eu e o Pedro espiamos na janela o que está acontecendo lá fora. Acontece tanta coisa. Passam as professoras, passam as filas para o lanche, chegam os pais de todo mundo, a gente vê quem vai para a praça, os pequenos passando, os passarinhos comendo grama e as mães chegando. Na janela sempre tem um montão de coisas acontecendo. A gente fica sabendo de tudo que fica acontecendo. Na porta da sala também tem um vidro que dá para ver quem passa na rua e o que está fazendo. A profe não gosta que ninguém fique nas janelas, para a gente não se atrasar na hora de fazer as letras (Caio – 4 anos de idade).

A janela como expressão de imaginação é recorrente nas produções humanas e aparece em obras como a pintura *Moça à Janela*, de Salvador Dalí (1925), e no documentário *Janela da Alma*, dirigido por João Jardim e Walter Carvalho (2001). Nesse caso, a janela e a imaginação de Caio apontam questões que o preocupam ou motivam em seu percurso de compreender e participar de tudo. Sua vida está para além das letras, pois tem “um montão de coisas acontecendo”. Sua voz remete às questões da Filosofia e, principalmente, do cotidiano de qualquer um de nós, afinal, as crianças partilham do mesmo mundo com os adultos. Anne Marie Holm no artigo em que relata os processos criativos que ocorrem em uma oficina de artes visuais para crianças dinamarquesas afirma que elas “não deveriam ser preparadas para um tipo determinado de vida; deveriam, sim, receber ilimitadas oportunidades de crescimento. Aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem”. Para ela, as crianças poderiam ser mais desafiadas a pensar e a elaborar narrativas e a expressar de múltiplas formas o que veem, ouvem ou sentem; aprender a pesquisar, a ter confiança em si mesmas e a ter coragem de se pôr a trabalhar em coisas novas. Isso é a base da experiência que alimenta e é alimentada pela imaginação.

Segundo tempo: brincar e imaginar entre contextos e conceitos

A escritora espanhola Rosa Monteiro compôs a obra *A Louca da Casa* observando o processo criativo do ponto de vista da produção literária. Em determinado ponto de sua narrativa, traz a imaginação como foco e a associa à loucura e à infância: “Na infância, somos todos *loucos*, quer dizer, todos somos possuídos por uma imaginação não domesticada e vivemos numa região crepuscular da realidade em que tudo é possível”. Esse “tudo é possível” é o lugar que não tem medo e transita num tempo deslocado de nossas rotinas pautadas pelos ponteiros de relógios, tão bem exemplificado na letra de Chico Buarque *João e Maria*, trazendo o pretérito imperfeito: agora eu *era* (rei, bedel, juiz, *cowboy*). Com essa conjuga-

ção, é possível ser tudo ao mesmo tempo, ou o tempo que durar a brincadeira, sem deixar de ser eu mesmo, porque sou eu (o de todo dia) que comporá os outros da fantasia com base no repertório histórico, social e cultural dos contextos que são conhecidos.

Por outro lado, nesse outro tempo do brincar-imaginar, o envolvimento é indispensável: a duração da brincadeira não se aterá aos horários fixados pelas rotinas que balizam os cotidianos da maioria das instituições de Educação Infantil, bem como o dia do brinquedo jamais será apenas a sexta-feira: é todo dia, concebendo ainda que o brinquedo não é apenas o industrializado, pois qualquer objeto que dê suporte à brincadeira, à exploração e ao experimento da imaginação será um brinquedo.

É ainda de Rosa Monteiro o alerta que educar uma criança supõe “limitar seu campo visual, apequenar o mundo e dar-lhe uma forma determinada”, como acontece nos modelos de adequação sociais e culturais. Todavia, as crianças, e alguns adultos também, suplantam esse apequenamento



A criança brinca enquanto cria, e cria enquanto brinca, e esta é sua atividade principal; por isso mesmo, podemos dizer que, do ponto de vista da criança, brincar é coisa séria, é trabalho. Brincar é aprender tudo sobre o mundo.

com estratégias fincadas no imaginar e no brincar, que se tornam atos de resistência e que permitem vislumbrar e entender o mundo por vários outros prismas, em movimentos caleidoscópicos, retomando as ideias de criatividade, originalidade, inventividade (e reinvenção) e, por que não dizer, de transformação, dando novo sentido ao próprio ato de educar, que pode ser cada vez mais significativo.

O brincar e imaginar são temas clássicos e presentes em várias áreas do conhecimento e na ação humana, como exemplifica *Homo Ludens: o Jogo como Elemento da Cultura*, de Huizinga. No diálogo direto com a Educação, sobretudo a Educação Infantil, há uma vastidão de estudos como os de Kishimoto, Corsaro, Brougère, Manson, Vygotsky, dentre muitos que abordaram e teorizaram a respeito do brincar, perpassando pelo imaginar. São estudos de base sociológica, psicológica, antropológica, histórica e pedagógica que têm impactado – mas também arejado – as perspectivas pelas quais temos caminhado, transformado e aprendido a respeito do brincar e a brincadeira das crianças.

A doutora em Educação Solange Jobim e Souza apresenta o pensamento de Walter Benjamin a respeito da infância, da brincadeira e do jogo, e nos mostra que o pensador alemão também recorre a suas lembranças de infância ao formular sua teoria de que descobrir outros significados para os objetos é a via para outra compreensão do mundo e uma das características que diferencia as crianças dos adultos. Os lugares e objetos pouco frequentados pelos adultos – ou até mesmo por eles desprezados – são selecionados pelas crianças exatamente porque lhes permitem uma significação própria, distinta daquelas convenções assumidas pelos adultos – assim a criança constrói sua própria significação do mundo – e se diferencia.

No campo brasileiro, lembramos o trabalho sociológico de Florestan Fernandes *As Trocinhas do Bom Retiro* como marco de um deslocamento de postura da produção adulta “sobre as crianças” para “com as crianças”. São elas e suas experiências em torno das brincadeiras, do folclore, que vão pontuando invenções e reinvenções cotidianas que darão crédito ao que o autor chamou de Cultura Infantil.

A brincadeira, mesmo antes dos 2 anos, é a fonte para a imaginação e é por ela alimentada; mas “a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos”, destaca Tizuko Kishimoto, professora doutora em Educação. O faz de conta é a configuração mais difundida dos modos de brincar e imaginar que conhecemos a esse respeito. Vygotsky concebia que a atividade humana com liberdade surge da consciência e que é estreitamente vinculada à imaginação. Em texto de 1930, Vygotsky enfatizava, ainda, que as ações humanas não se reduzem à reprodução de fatos ou impressões, mas que criam novas imagens ou ações; não estão pautadas simplesmente em reproduzir ou conservar a experiência anterior, mas também em “combinar e reelaborar, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento”.

Essa forma de pensar a brincadeira conectada à ação criadora – imaginação e fantasia – é expressa por Vygotsky como uma das questões mais importantes da psicologia

e da pedagogia infantil. Para ele, o trabalho de criação desde a mais tenra idade contribui para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança, pois os processos criativos “se expressam melhor em suas brincadeiras”. Ele exemplifica com a criança montando cavalinho em um cabo de vassoura, ou com a menina que brinca com a boneca imaginando-se a mãe para afirmar que estes são exemplos da “mais autêntica e verdadeira criação”. Para Vygotsky, as brincadeiras sempre trazem referências imitativas das experiências anteriores, mas estas nunca se reproduzem na brincadeira exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança é, sim, “uma reelaboração das suas marcas vivenciais; é a construção de uma realidade nova que responde às suas aspirações e anseios”. Afirma também que “assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade”. Já para Holm, esse ímpeto de “construir, instalar e criar” ambientes a partir de elementos avulsos, diversos, é um talento natural da criança, observado com base nas interações e na liberdade presente na oficina de arte. Segundo seu registro, “a ideia delas [das crianças] era que, após a construção, brincariam dentro da 'instalação'. Muito frequentemente acabam não o fazendo, porque é o processo em si, de criar o 'lugar', que mais importa para elas”.

Brincar e criar, ações que têm em comum a necessidade de liberdade, de experimentação, de investigação assim explicado por Kishimoto: “O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final”. Importa destacarmos que a atividade que move, que impulsiona a criança a agir e a criar com o que está a sua disposição é a sua necessidade, sua busca pela exploração que quer conhecer, aprender. Enquanto cria, pensa, e ao pensar reelabora o que está dado transformando em outra coisa, ressignificando o vivido. Instala o novo, ocupa os vazios deixados pelos adultos que nada veem naquilo, enquanto ela vê, sente, pensa e imagina o novo. E materializa, transforma sua “energia criativa” em criações humanas, que nós adultos, pela experiência da arte, transformamos em “algo cultural”. Uma das

formas de deixar fruir a energia criativa é oferecer um ambiente cheio de possibilidades e de coisas para serem investigadas que, em sua desarrumação, permitem às crianças brincarem e se jogarem rumo a esse desconhecido – o que se choca com uma sala/escola muito arrumada. Holm defende que “a brincadeira é livre na sua essência – o processo de criação artística é livre em sua essência. Se um processo artístico é controlado, já não é mais um processo artístico, correto?”.

A criança brinca enquanto cria, e cria enquanto brinca, e esta é sua atividade principal; por isso mesmo, podemos dizer que, do ponto de vista da criança, brincar é coisa séria, é trabalho. Brincar é aprender tudo sobre o mundo: “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens”, observa Kishimoto. E como a criança faz isso tudo? De maneira prazerosa porque dá a ela “o poder de tomar decisões, de expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e ao mundo [...]”.

Quando as crianças são livres para brincar, ela – a brincadeira – é uma ferramenta para a expressão delas e para o seu desenvolvimento delas. E para sua criação, imaginação; para o poder experimentado de tomar decisões, expressar sentimentos e valores; conhecer a si mesmas e aos outros. E isso se relaciona à cultura da infância – a produção de modos específicos de ser e estar no mundo; a voz e a vez das crianças, entre si, seus colegas e seus parceiros de geração, mas diversos em suas próprias culturas de origem.

Terceiro tempo: para todos e para a vida inteira

Defender o brincar e imaginar para todo mundo e para a vida inteira é a premissa de onde partimos para pensar a infância e a educação inclusiva. Focamos as crianças, mas compreendemos a extensão das formas de brincar e imaginar durante toda a existência da pessoa, em qualquer contexto. Por isso, ainda pontuamos que a Educação e suas práticas precisam atentar às manifestações plúrais que coexistem num mesmo espaço educativo e, principalmente em relação às crianças



pequenas, trazer como desafio as perspectivas traçadas por Tizuko Kishimoto e Julia Oliveira-Formosinho no que concerne à participação e pertencimento, ou seja, exercício da Pedagogia para Pertencer e Participar, buscando Pedagogia(s) para a infância. Para tanto, é preciso conhecer e reconhecer as diferenças, combatendo estigmas e preconceitos.

Trazer a pauta da diferença colabora com a construção de um cenário educativo que preza pela diversidade, à medida que busca incluir; e a igualdade, à medida que dialoga com os direitos e as condições de todas as crianças. Portanto, é pela diferença que caminharemos para a diversidade, a criatividade e o direito à igualdade. Crianças habitam corpos, espaços, culturas e condições diferentes, mas todas pensam, e à sua maneira, brincam e imaginam. Conceber educação e diferença traz para o campo pedagógico de forma visível crianças indígenas, negras, migrantes, quilombolas, com deficiência e muitas outras. Nesse caso, como apontam Abramowicz e Levcovitz em seu texto *Tal Infância. Qual Criança?*, a professora é a pessoa fortemente empenhada em “entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante em fazer e a deixar de fazer, o que querem estudar, o que querem deixar pra lá, em que desejam pensar, o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser elaboradas, que músicas e que danças podem ser inventadas”. Há um chamamento, mais uma vez, à imaginação e à invenção.

Recorrendo à voz das crianças com base em produções já publicadas, apresentamos Mariana e José Pedro, pelo registro de sua professora Filipa Freire de Andrade e da pesquisadora Sara Barros de Araújo, em Portugal:

A Mariana pergunta ao Zé Pedro: “Queres vir para os jogos?”. “Quero”, respondeu ele. “Queres brincar comigo com os legos grandes?”, voltou a perguntar a Mariana. “Sim”, disse o Zé. “Vamos fazer uma casa”, sugeriu a Mariana. E foram os dois. Ela tirou os sapatos e fez a sua casa com auxílio dos pés... O Zé Pedro fez a sua ao lado, ajudando-se mutuamente e dando sugestões um ao outro enquanto iam fazendo suas construções.

Mariana, com 3 anos à época, sofreu acidente com fogo, descrito pelas autoras, apoiadas em parecer médico, como o caso mais grave de queimaduras em crianças em Portugal. Dentre as consequências que marcam todo o seu corpo, a menina perdeu boa parte dos membros superiores. O texto *Da Participação Convencionada à Participação Efetiva: um Estudo de Caso Alicerçado na Escuta da Criança em Contexto de Educação da Infância* apresenta e analisa a inserção de Mariana na instituição educativa. As duas crianças brincando com peças de encaixe enfatizam mais uma vez o brincar como elemento de interação, imaginação e coletividade.

Em relação à imaginação e ao ser criança em qualquer circunstância, ainda concordamos com as pesquisadoras Sandra Richter e Simone Berle ao inferirem que não é apenas considerar ou aceitar, mas fundamentalmente “confiar nas crianças e acolher seus tempos de tentar, de explorar, de experimentar, de aprender, de reconhecer, de inventar, de tatear o real, de bolinar o mundo”. Assim experimentamos e recuperamos a *imaginação poética* que se alia à investigação, ao fantástico, ao que ainda não conhecemos e queremos explorar e aprender.

O tempo da velhice e da infância encontram-se na memória e na imaginação. Mestres griôs da África narram a ancestralidade com imaginação e rigor, incentivando novas gerações, as crianças, a continuarem o legado, recriando a existência. Imaginação também tem um quê de magia, de imagem em movimento, em ação, em outras palavras, o pensamento que ganha força e materializa-se, no caso das crianças, principalmente nas brincadeiras. E é por isso que o brincar e o lúdico podem ser concebidos como a grande linguagem que abre caminhos e, em qualquer contexto, podem significar e promover acolhimento e inclusão.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; LEOCOVITZ, Diana. Tal Infância. Qual criança? In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Afirmando Diferenças: Montando o Quebra – Cabeça da Diversidade na Escola*. São Paulo: Papirus, 2010, p. 73-85. 3ª edição.
- CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira; SOUZA, Fernanda Cristina de Souza. Ensaio sobre a Infância, Crianças e Educação Especial. Anais do 4º Seminário Internacional Educação Infantil e Pós-estruturalismo. São Carlos, 2015.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo Sérgio. O Muro Serve para Separar os Grandes dos Pequenos: Narrativas para Pensar uma Pedagogia do Cotidiano na Educação Infantil. *Textura*, v. 18 n.36, jan./abr.2016
- HOLM, Anna Marie. A Energia Criativa Natural. *Proposições*, v. 15, n. 1 (43) – jan/abr, 2004.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Anais. I Seminário. MONTEIRO, Rosa. *A Louca da Casa*. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2004. Tradução: Paulina Wacht e Ari Roitman.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis; BERLE, Simone. Pedagogia como Gesto Poético da Linguagem. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 40, n. 4, out./dez, 2015.
- RITSCHER, Penny. *¿Qué Haremos Cuando Seamos Pequeños? Hacia una Intercultura entre los Adultos y los Niños*. Barcelona: Ediciones Octaedro – Rosa Sensat, 2012 (2ª edição).
- SARTRE, Jean-Paul. *As Palavras*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. Tradução de J. Guinsburg.
- SARTRE, Jean-Paul. *A Imaginação*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes.
- SOUZA, Solange J. S. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.
- VYGOTSKY, Lev. S. *Imaginação e Criação na Infância. Ensaio Psicológico – Livro para professores*. São Paulo: Ática. 2004. Tradução de Zoia Prestes.



Brincar e as tecnologias na Educação Infantil

Os brinquedos impulsionam o potencial lúdico das crianças, capazes de transformar um objeto em outro usando apenas a imaginação. Já os jogos de regras levam a desenvolver habilidades, organizar o pensamento e a ação e promovem a socialização. Com a tecnologia, brinquedos e jogos ampliam habilidades e desafiam a Educação.

MARIA DO CARMO KOBAYASHI

é pedagoga, tem mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Marília). Aprofundou seus estudos no campo dos objetos lúdicos: jogos, brinquedos, literatura infantil e arte nos anos iniciais da Educação Básica. É docente do departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Unesp-Bauru e líder do Grupo de Estudos da Infância e Educação Infantil: Políticas e Programas – CNPQ-Unesp.

WAGNER ANTONIO JUNIOR

é pedagogo licenciado pela Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Dirige uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Bauru e o Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal da Educação. É docente na graduação e pós-graduação da Faculdade de Agudos e membro do Grupo de Estudos Contextos Integrados de Educação Infantil – FEUSP.

D

Desde o final do século passado, a Educação Infantil passa por mudanças fomentadas por vários fatores. Entre eles estão a inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, o reconhecimento da educação na primeira infância como sendo um direito da criança e reivindicações dos diferentes segmentos da sociedade para o cuidar e o educar nessa faixa etária. A criação das escolas para as crianças pequenas surgiu em resposta a alterações na maneira de se pensar o que é ser criança e de se compreender a importância da infância para o ser humano, o que foi materializado na legislação e, consequentemente, nos documentos nacionais. Podemos citar a Constituição Nacional de 1988, que promulgou a educação de qualidade e garantida a todos os cidadãos brasileiros. A legislação específica para a Educação Infantil teve que esperar mais algumas décadas, com a Lei das Diretrizes de Base para a Educação, em 1996, e posteriormente com os documentos específicos para essa faixa etária, tais como a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), em 2010.

Mas qual a importância em se retroceder às legislações educacionais até 2010 para discorrer sobre o brincar e as tecnologias na Educação Infantil, em uma obra dedicada a

brincadeiras na Educação Inclusiva? A base jurídica tem o objetivo de assegurar o brincar como um direito da criança. Crianças são crianças, cada uma delas com suas habilidades e competências, suas características, gostos e preferências. São essas particularidades que as fazem únicas e que trazem para o universo da escola o desafio do cotidiano. Porém, do verbo ao ato, ou seja, da lei que rege sobre o direito ao brincar, como se encontra no Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído em 1990, e, principalmente, nas DCNEI, há a necessidade de que os professores e as equipes escolares conheçam e reconheçam o papel do brincar na vida da criança, e para tanto devem garantir tempos, espaços e materiais que sejam suporte para a ação lúdica.

A Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, promoveu uma consultoria técnica especializada sobre diferentes eixos e experiências dessa etapa de ensino em diversos municípios do país. O objetivo foi implantar as DCNEI e estimular um debate democrático sobre a brincadeira e as interações, como eixo estruturante do currículo, que se orienta pelo documento Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: Manual de Orientação Pedagógica. A condição prévia para abraçar esse eixo é, precisamente, a aceitação do brincar como direito e que tenha como centro a própria criança: ela como um sujeito que requer atenção, é competente, tem interesses e necessidades. Entretanto, para que a brincadeira ocorra, é necessário o planejamento de ambientes, de tempos, espaços e objetos, sendo que um dos requisitos para isso é a parceria de adultos – professor e demais componentes da equipe escolar –, que tenham se reconciliado com a criança que foram e se vejam como parte importante na estruturação do brincar de alta qualidade.

Se as crianças têm direitos garantidos para brincar, elas precisam de oportunidades para que isso ocorra.

Se as crianças têm direitos garantidos para brincar, elas precisam de oportunidades para que isso ocorra. Pesquisadores como o francês Michel Manson, professor na Universidade de Paris 13 – Villeteuse, estudioso da história da criança e sua educação, na obra *História do Brinquedo e dos Jogos. Brincar Através dos Tempos* rompe com a ideia de que o consumo de objetos para crianças é um fenômeno contemporâneo. Mostrando o imaginário infantil no decorrer dos tempos, Manson aponta que há muito pensadores e pedagogos, de formas contraditórias, reprovam e enaltecem o oferecimento dos brinquedos para as crianças, como François Rabelais (1494-1553). Rabelais escreveu *Os Horríveis e Apavorantes Feitos e Proezas do Mui Renomado Pantagruel, Rei dos Dipsodos, Filho do Grande Gigante Gargântua*, publicado em 1532, que apesar de dar uma coleção diversa de brinquedos para seu filho Gargântua, os considerava frívolos. Michel de Montaigne (1533-1592) recriminava os pais pelo oferecimento de tais objetos, descuidando assim de sua educação.

Segundo Manson, a visão de Jan Amos Comenius (1592-1670), um teólogo, educador, cientista e escritor europeu, destoa do período em que viveu, pois tinha a criança como o bem mais precioso da humanidade. Comenius falou dos brinquedos como “modelos inteligíveis” e suporte para a brincadeira. No final do século 17, o filósofo inglês John Locke (1632-1704) admitia a importância dos brinquedos para as crianças, mas ressaltava o papel dos preceptores quanto a sua melhor utilização. Chama-nos a atenção, conforme conta Manson, o interesse dos artistas europeus quanto à infância e os objetos característicos desse período da vida – os brinquedos. A obra *Os Jogos Infantis*, de Pieter Brueghel – O Velho, no Renascimento,

O potencial lúdico revela as possibilidades da ação do brincar. Na ação lúdica, a criança transforma um objeto em outro utilizando para isso apenas sua imaginação.

registra a ação do brincar e jogar. Posteriormente, pintores franceses como Jean Siméon Chardin (1699-1779) e Jean-Baptiste Greuze (1725-1805) trazem o olhar da modernidade para a criança e seus objetos preferidos – brinquedos e jogos. Enquanto isso, educadores e pedagogos debatiam sobre os usos desses objetos para fins educativos.

Não se pode deixar de mencionar a obra do suíço Jean-Jacques Rousseau (1717-1778) quando se fala da educação das crianças: *Emílio ou Da Educação* foi o momento do nascimento do conceito de infância e mudou a pedagogia. O papel da educação, segundo Rousseau, era de utilizar a atividade natural da criança – nesse sentido as brincadeiras, suas explorações sensoriais, seus interesses e necessidades – como a base da aprendizagem. A entrada oficial dos brinquedos na educação escolar encontrou um campo oportuno no ideário de Friedrich Froebel (1782-1852), o pedagogo alemão que fundou o primeiro jardim de infância. Entre as partes mais conhecidas de sua filosofia e de seus escritos estão os “presentes” ou “dons”, um conjunto de objetos em escala gradativa de

Para a criança, a linguagem lúdica é a forma privilegiada de entrar no mundo adulto, das outras crianças e de si mesma. Nas ações de brincar ela nos oportuniza a expressão das suas ideias, dos seus sentimentos e medos.

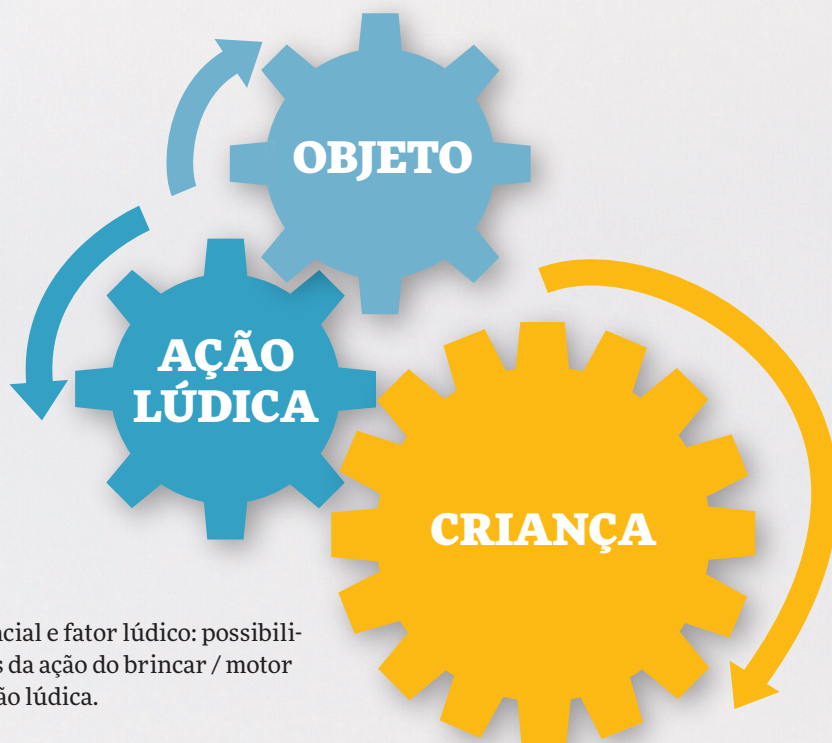
complexidade para o desenvolvimento infantil. Segundo Manson, os brinquedos entraram nas salas de acolhimento após 1856, nas horas recreativas, passando a ser vistos como utensílios pedagógicos.

Os estudos sobre os brinquedos e os jogos no século 20 são profusos e encontrados em diferentes áreas do conhecimento como a psicologia, a sociologia, a antropologia, entre outras. Porém, como aponta o filósofo francês Gilles Brougère, no final do século 19 assiste-se ao nascimento de uma psicologia da criança que desenvolveu um método científico e, paralelamente, surgem novos discursos sobre os objetos da criança. Nesse século, com o avanço da industrialização, como aponta o sociólogo alemão Walter Benjamin, os brinquedos saem do controle das famílias, tornando-se estranhos não só às crianças como também aos seus pais. Atualmente, a influência da mídia na divulgação e na decisão da compra de brinquedos e jogos é incontestável. Nesse sentido, como a criança é um projeto para o futuro e se investe em sua escolarização, pesam como argumentos decisórios os atributos educativo, pedagógico e didático.

É necessário enfatizar que os adjetivos que acabamos de citar atraem os adultos – sejam eles pais ou professores – para os efeitos de tais objetos sobre os processos de aprendizagem das crianças. Eles são formas

de análise do adulto para a seleção e oferta desses artefatos para elas. Entretanto, para a criança, o objeto não se configura dessa forma. É preciso atentar para o conceito de potencial lúdico, que é potencial no sentido de revelar possibilidades da ação do brincar, ou seja, da ação lúdica de cada criança, considerando que ela transforma um objeto em outro, utilizando para isso apenas a sua imaginação. Os jogos de construção ou criativos são exemplos apontados pelo designer e filósofo italiano Bruno Munari como sendo prefiguração para a resolução de problemas de tridimensionalidade, pois para utilizá-los é necessário planejamento, seleção e organização na montagem de estruturas. Nessas ações, a criança intervém, participa, recorre à criações da fantasia para resolver problemas simples e, posteriormente, complexos.

Por um lado, temos o potencial lúdico, que se refere às ações do brincante. De outro e em sintonia com ele, temos o objeto, que é o fator lúdico, ou seja, aquilo que contribui para um determinado resultado. O objeto (fator lúdico) pode ser motivo, razão, causa, condição, coeficiente, elemento, motor, fonte de desafio e de invenção de construção para a criança. O desafio está em agir sobre ele. Nesse processo de descobrir, inventar e criar ações sobre o objeto brinquedo a criança aprende sobre si mesma e sobre o mundo.



Potencial e fator lúdico: possibilidades da ação do brincar / motor da ação lúdica.

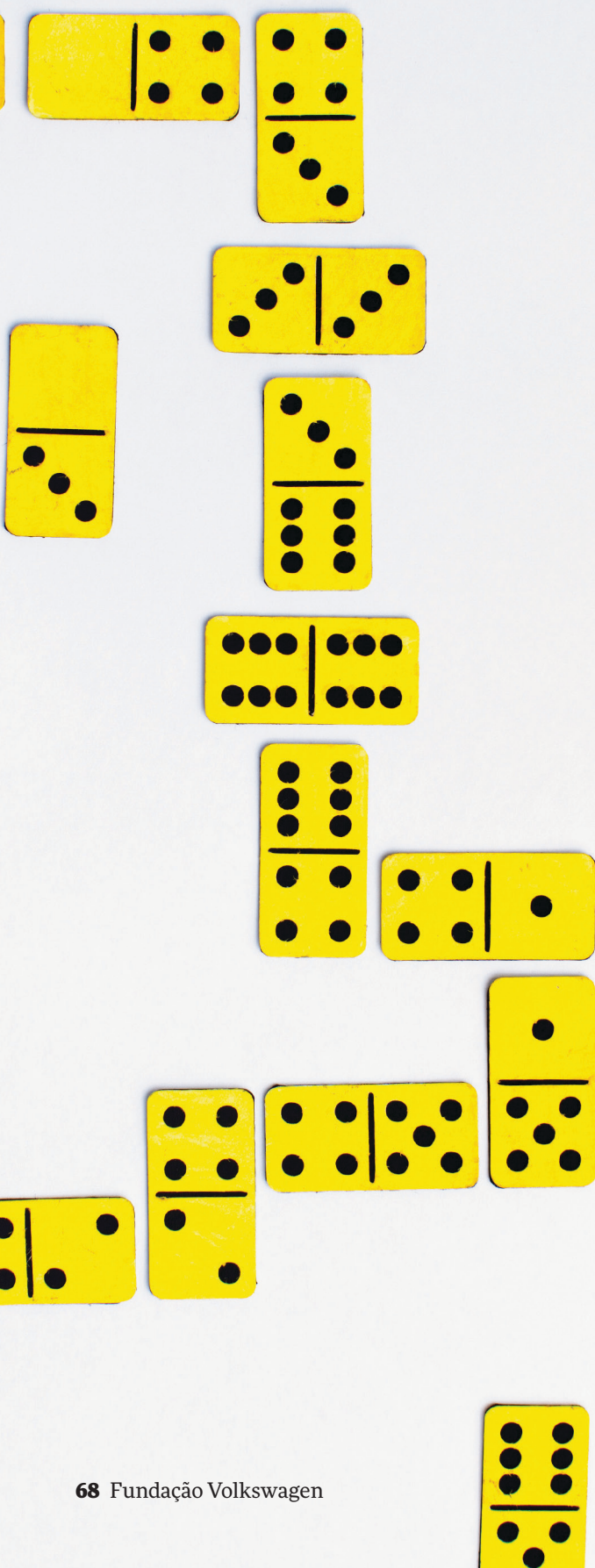
Brinquedos, desenvolvimento e crescimento infantil

A infância é um tempo muito curto, entretanto são os anos mais importantes para a formação de indivíduos seguros, autônomos, felizes e conhecedores de seu papel na sociedade onde vivem. Estudiosos como Jack Shonkoff, que desenvolveu suas pesquisas na neurociência, biologia molecular, epigenética, ciências sociais e comportamentais, adverte que as bases do desempenho escolar, da saúde, da produtividade econômica e da cidadania responsável são formadas nos primeiros anos de vida. Para a criança, a linguagem lúdica é a forma privilegiada de entrar no mundo adulto, das outras crianças e de si mesma. Nas ações de brincar ela nos oportuniza a expressão das suas ideias, dos seus sentimentos e medos. Seja em seus estudos ou sobre o que observa, ela quer conhecer e cria suas próprias teorias para entender e agir sobre o mundo. Os escritos de Vygotsky, Piaget e Oliveira mostram como o brinquedo se interpõe entre a criança e o mundo ao seu redor. Entretanto, para selecionar os objetos lúdicos, é necessário conhecer suas qualidades, provável indicação de faixa etária e, principalmente, os interesses e as competências suscitados nos pequenos.

Quando a criança brinca, ela nos revela como vê o mundo ao seu redor, nesse senti-

do, sua ação lúdica é uma área privilegiada de estudos a ser destacada, principalmente, na Educação Infantil e na inclusão. Quando nos referimos à ludicidade, falamos dos objetos lúdicos como os brinquedos, jogos, livros, histórias, músicas, danças, trava-línguas, desenhos, entre outros que apoiam a relação da criança com o ambiente, por meio das linguagens simbólicas com base na suas experiências no mundo ao seu redor. Entretanto, para isso é preciso garantir tempos, espaços e materiais que apoiem a ação lúdica. A quem compete fazer isso? Ao adulto! Pais, parentes, professores, políticos, ou seja, todos nós que somos responsáveis por educar e cuidar das crianças vamos possibilitar e apoiar a ação lúdica em casa, na escola e nos diferentes lugares de convivência.

Os objetos educativos, brinquedos e jogos surgiram a partir do momento em que os adultos – pais, familiares e professores – começaram a se preocupar com o futuro das crianças. O brincar/jogar descompromissado e verdadeiramente lúdico, no qual a criança escolhia com o que iria interagir e por quanto tempo, vem perdendo seu espaço para as múltiplas atividades extraescolares a que os pequenos são submetidos atualmente. Crianças precisam ter tempo para brincar/jogar sem compromisso, pois essas ações ocorrem com maior frequência e liberdade



na infância, que passa muito depressa. Ciente dessas questões, então, pode-se falar dos objetos lúdicos educativos: brinquedos materiais e imateriais, jogos de faz de conta, de representação, de regras, e nessa categoria várias são as possibilidades: de encaixe, de questões, de adivinhar, jogos de escolha (*uni duni te salame mingúe um sorvete colore o escolhido foi você...*)

Os jogos e os brinquedos, de forma geral, são importantes instrumentos utilizados pelos educadores nas atividades lúdicas da Educação Infantil. Eles proporcionam ações que potencializam o desenvolvimento das habilidades físicas, cognitivas, afetivas, sociais e morais da criança. Eles também possibilitam aos pequenos desenvolver conceitos mais elaborados, como as relações com os outros, tais como a amizade e o respeito, e consigo mesmos, como a imagem corporal, a lateralidade, a orientação espacial e temporal. Isso irá ajudá-los no processo de inserção no mundo e dos sucessivos e importantes aprendizados.

Existe um diferencial entre o ato de brincar e jogar. Nas brincadeiras, a criança usa o brinquedo para criar situações e histórias, sem a necessidade de definir ou estabelecer regras *a priori*. Porém, engana-se quem imagina que a brincadeira não está subordinada às regras. Ao observarmos essa ação, podemos ouvir “assim não pode, irmão não pode bater no outro...”. As crianças podem brincar sozinhas ou coletivamente. Brincam porque gostam e se divertem ao criar seu próprio

O contato social diante de uma situação-problema faz com que os participantes cooperem uns com os outros para alcançar um objetivo, o de ganhar o jogo.

mundo. As brincadeiras proporcionam a oportunidade de expressar sentimentos, desejos, fantasias e as experiências vividas.

Ao contrário das brincadeiras, o jogo apresenta regras definidas e um dever a ser cumprido, ou seja, um objetivo a ser perseguido. As crianças interagem com o objetivo de competir e de ganhar. O jogo de regras, por exemplo, pode ser cumprido individual ou coletivamente, desde que as regras sejam respeitadas. Esse tipo de jogo pode ser combinado com atividades lúdicas motoras ou intelectuais e pressupõe uma série de operações cognitivas de natureza lógica que a criança deve organizar e coordenar. É conveniente ao jogador conhecer e compreender as regras antes de praticá-las. No momento do jogo, ocorre uma série de relações cognitivas, envolvendo ordem, encaixe, antecipação e retroação. Também ocorrem relações sociais entre os participantes: nessas horas é que se aprende a esperar a vez de atuar, a não antecipar as ações até o momento adequado, a não trapacear. No jogo, aprende-se de forma lúdica algumas ações necessárias no dia a dia, que, em geral, são pouco registradas se forem ensinadas por adultos fazendo uso de sermões e ameaças. O contato social diante de uma situação-problema faz com que os participantes apliquem procedimentos cooperativos para alcançar um objetivo, o de ganhar.

O jogo de regras tem importância fundamental para a socialização da criança. Por meio das regras estabelecidas no jogo, a criança tem uma tarefa a cumprir. E, para cumpri-la, deverá utilizar seus recursos cognitivos, lançar estratégias e se esforçar para alcançar o objetivo. Esse exercício a obriga a respeitar as instruções do jogo e seus adversários. Outra função importante do jogo é que ele desperta a curiosidade e as habilidades cognitivas. As regras inferem na capacidade de tomar decisões, planejar ações, analisar os erros e lidar com as perdas. Assim, provoca conflitos internos para a busca de soluções. É desse movimento cognitivo que o pensamento sai enriquecido, reestruturado e pronto para lidar com novas situações. Todas essas ações ajudam a desenvolver a autonomia na criança e favorecem seu avanço nas relações sociais.

As regras são importantes para a manutenção das convenções sociais e dos valores humanos e, por isso, ajudam a construir seres humanos mais éticos e comprometidos com sua cultura.

As regras são importantes para a manutenção das convenções sociais e dos valores humanos e, por isso, ajudam a construir seres humanos mais éticos e comprometidos com sua cultura. O jogo de regras pode ser utilizado a partir do momento que a criança tem o domínio da linguagem. Ela organiza seu pensamento e permite trabalhar em grupos. Para obter os resultados desejados no jogo, a criança é capaz de planejar ações, executar e reavaliar caminhos. Ao desenvolver essas capacidades, ela organiza, definitivamente, seu pensamento e sua ação. Com essas características, a criança está apta a entender, acatar e negociar ordens, cumprir determinadas regras e executá-las. Os jogos de competição e cooperação devem ser a base do trabalho lúdico e educativo nessa faixa etária. A regra imposta no jogo servirá para garantir a posição de cada um no grupo e favorecer a discussão e interlocução dos indivíduos.

Os objetos tecnológicos: um longo caminho

Desde tempos remotos, os artefatos tecnológicos foram pensados, construídos e aperfeiçoados de modo paralelo à evolução do próprio homem. Desse modo, as tecnologias são o sinônimo da presença humana no mundo e representam a construção da racionalidade. Conforme Daniela Melaré Vieira Barros descreve



em sua pesquisa de doutorado intitulada *Tecnologias da Inteligência: Gestão da Competência Pedagógica Virtual*, desde tempos imemoriais o homem utilizou a *técnica*, considerada como a habilidade para determinadas ações, e a *tecnologia*, expressa em um conjunto de conhecimentos e informações provenientes de fontes diversas, como descobertas científicas e invenções obtidas mediante diferentes métodos e utilizadas na produção de bens e serviços para garantir sua sobrevivência em condições inóspitas. O fascínio pela técnica estimulou o ser humano a criar extensões de si próprio, de modo que hoje é possível perceber um indivíduo entrelaçado aos seus dispositivos tecnológicos. A expressão “meios de comunicação como extensões do homem”, utilizada por Marshall McLuhan em 1974, não só demonstra a intensidade da relação entre indivíduos e artefatos tecnológicos mas, sobretudo, provoca uma reflexão sobre a configuração dessa relação na

pós-modernidade, quando os dispositivos passam a ser multissensoriais e cada vez mais integrados às pessoas.

Entre o mundo pré-histórico e os modos contemporâneos da vida humana, a técnica e a ciência, juntas, proporcionaram ao homem a sistematização, a organização e a diversificação padronizada do trabalho, cujo objetivo sempre foi, além da sobrevivência, a convivência e as relações políticas. As modificações que aconteceram ao longo da história, pela técnica, proporcionam reflexões sobre a capacidade que o ser humano tem de criar o princípio de algo que potencializa a sua própria inteligência. Tal princípio desenvolveu-se até o que é denominado hoje como cibercultura, termo destacado pelo filósofo e entusiasta das tecnologias Pierre Lévy. Para ele, a cibercultura é uma possibilidade de se experimentar novos avanços, em novas mídias, das quais resultarão diferen-

tes meios de comunicação no coletivo. Pierre Lévy afirma que cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas desse espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. A cibercultura tem se destacado por revelar humanos cada vez mais relacionados aos suportes e aparatos tecnológicos. Na verdade, a relação homem-máquina não é peculiar ao ciberespaço. É, por sua vez, própria da natureza humana. Diante dessa realidade, podemos visualizar não apenas mudanças nos meios de comunicação ou interação mas também na área da Educação. A velocidade das mudanças nos remete a um estado de constante renovação.

As tecnologias ampliam as capacidades humanas, a comunicação entre as pessoas, suas formas de adquirir, organizar, armazenar, analisar, relacionar, integrar, aplicar e transmitir informação, desenvolvendo inúmeras habilidades no homem por meio do ato de pensar, refletir, criar e inovar no mundo digital. Para tanto, essas tecnologias, denominadas pela pesquisadora e especialista em semiótica Lucia Santaella como ferramentas ou artefatos, são projetadas como meio para realizar uma tarefa, funcionando como prolongamentos ou extensões de habilidades do homem, em sua maior parte manuais ou sensórias. Estão incluídas nessa definição as máquinas, que podem ser comparadas ao corpo ou ao cérebro humano. Já em 1966, John Cohen afirmou em seu livro *Human Robots in Myth and Science* que a possibilidade de imitar a vida por meio de um artefato vem intrigando a humanidade desde tempos imemoriais.

Interface entre tecnologia e ludicidade

Atualmente, as tecnologias da informação e comunicação fazem parte do cotidiano de muitas crianças e jovens que, ao mesmo tempo que brincam, estabelecem relações interativas, característica essencial da “sociedade em rede” descrita pelo sociólogo Manuel Castells. Ele classifica, com base no nível de ambiência com as tecnologias, duas categorias de indivíduos: os imigrantes digitais e os nativos digitais. Os primeiros estão acompanhando, na história, o desenvolvimento da tecnologia

As tecnologias são o sinônimo da presença humana no mundo e representam a construção da racionalidade.

e precisam se apropriar dela para não serem excluídos do processo ou para sobreviverem em um mundo que exige conhecimento sobre sua utilização. Já os nativos digitais são aqueles que nasceram ou vão nascer nesta era digital. Assim, observamos que por meio dos suportes digitais, as crianças jogam, conversam, trocam conteúdos, compartilham fotos em redes sociais, entre outras ações. Incluímos aqui os ambientes virtuais de aprendizagem, em que as crianças interagem com brincadeiras enquanto aprendem.

Na mesma linha de raciocínio, o especialista em ensino à distância Chip Donohue apresenta no artigo *Technology in Early Childhood Education: and Exchange Trend Report* os usos inovativos e eficientes da computação para o desenvolvimento humano. Para ele, existe uma diferença no ritmo de aprendizagem das gerações mais jovens dependendo do tipo de suporte e conteúdo: quanto mais tradicional for o instrumento, mais lenta será a aprendizagem; ao contrário, quanto mais inovadores forem os meios (e aqui inserimos as tecnologias), mais dinâmico será o processo de apropriação do conhecimento. Há de se considerar que, quanto mais moderno e tecnológico é o artefato, mais rapidamente ele ficará obsoleto.

Atualmente, as tecnologias da informação e comunicação fazem parte do cotidiano de muitas crianças e jovens que, ao mesmo tempo que brincam, estabelecem relações interativas, característica essencial da “sociedade em rede”.

O autor exemplifica no artigo os programas para computador que são apresentados aos jovens em casa, pelos pais, ou pelos professores nas escolas: enquanto para as gerações mais velhas esses recursos são “inovadores”, para os jovens, trata-se de algo ultrapassado e desestimulante.

Brinquedos e jogos são objetos que inserem as crianças na sociedade onde elas vivem, assim os objetos que marcam o cotidiano da vida estão diretamente relacionados com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Se crianças tinham como objetos de transporte cavalos, carruagens e troles no período anterior ao meios de locomoção motorizados, tendo cavalinhos de pau e troles em tamanhos reduzidos, hoje participam e partilham do cotidianos com smartphones, celulares, computadores pessoais, sendo esses os objetos que são miniaturizados e entregues para suas brincadeiras. Qual o efeito dessas mudanças relativas aos objetos lúdicos? Primeiro há de se destacar as dificuldades dos adultos no próprio uso das TIC. Adolescentes e crianças desde muito

cedo têm acesso a essas tecnologias, o que as transforma em objetos de uso cotidiano. Elas transpõem os usos de um equipamento para outro, sem medo dos objetos tecnológicos, o que as transforma em curiosos utilitários. Os adultos, ao contrário, utilizam tais objetos sem repertórios de ação anteriores e com medo de possíveis equívocos.

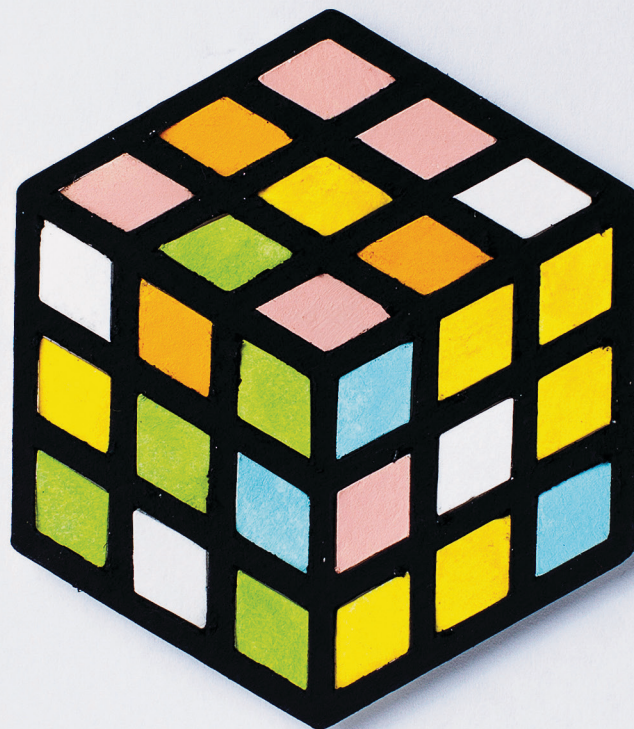
Nessa linha, Jared Keengwe e Grace Onchwari, ambos da University of North Dakota, apresentam discussões e exemplos levantados em um curso sobre integração tecnológica para professores da primeira infância. Eles criticam a “crença” de que a tecnologia na escola é a salvação para todos os problemas educacionais. Pois a criança está tão acostumada com tecnologia e recebe tantos incentivos sobre seu uso que se transforma em um “cliente exigente”, ou melhor, um usuário exigente e conhecedor daquilo que maneja. Os pesquisadores afirmam que as discussões no decorrer do curso proporcionaram planejamentos para a implementação de ações com o uso das tecnologias e que a maioria dos professores participantes considerou, ao seu término, que a tecnologia podia ser realmente implantada e que eles eram capazes de fazer isso.

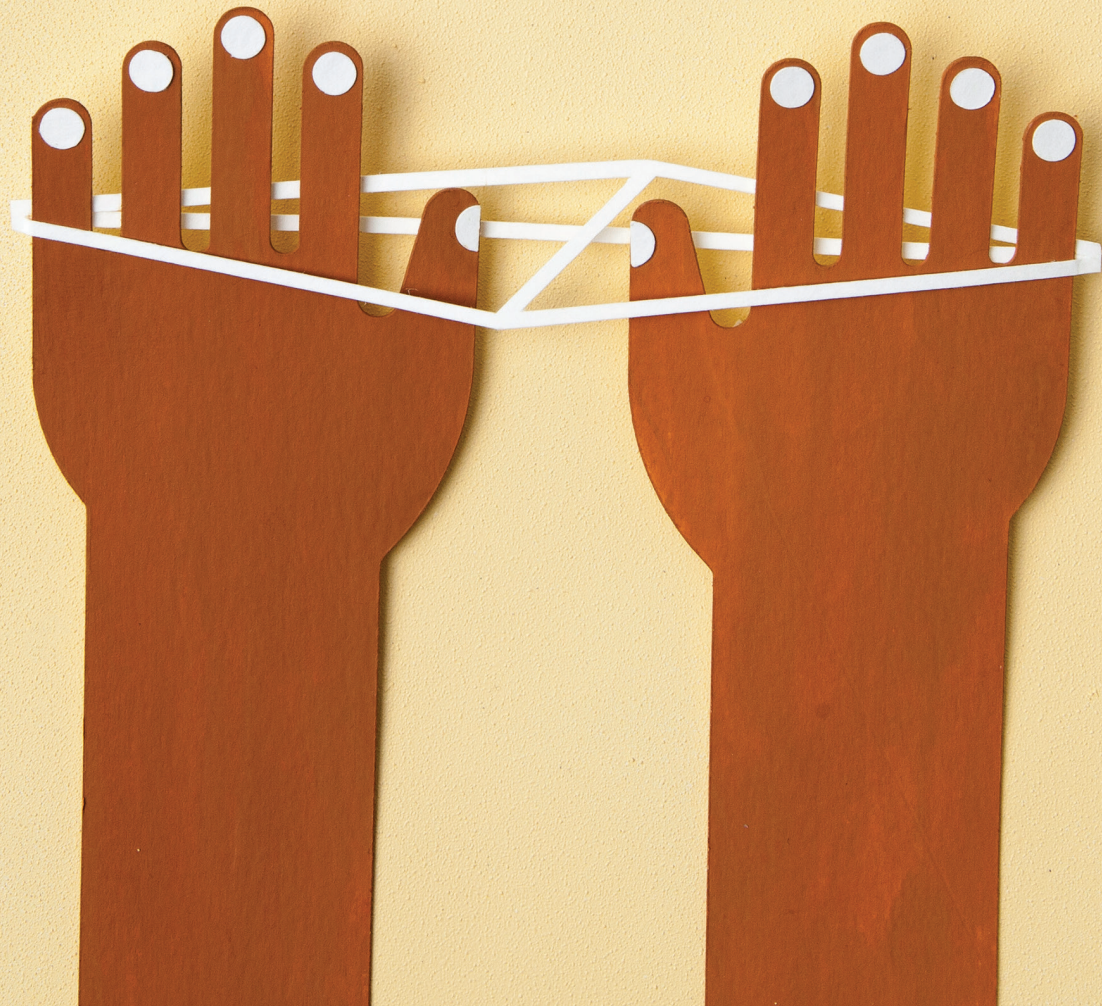
Em contrapartida, citam que os fatores dificultadores para os professores são a forte pressão de órgãos públicos e privados sobre a implementação das tecnologias e de seus usos em sala de aula. Proporcionando, muitas vezes, um uso inadequado devido a essa pressão, ou apenas um uso para justificar sua existência. Fato que verificamos também na realidade educacional brasileira.

Referências

- BARROS, Daniela Melaré Vieira. *Tecnologias da Inteligência: Gestão da Competência Pedagógica Virtual*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. 26 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Estatuto da Criança e Adolescente*/Ministério da Saúde. Brasília: Ed. Ms, 1990.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra Que Te Quero? In: CRAIDY, M.; KACHERCHER, G. E. P. S. *Educação Infantil. Pra Que Te Quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 13-22.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COHEN, John. *Human Robots in Myth and Science*. London: George Allen and Unwin, 1966.
- DONOHUE, Chip. Technology in Early Childhood Education: an Exchange Trend Report. In.: *Child Care Information Exchange*. Nov/dec. 2003.
- GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A Pedagogia. Teorias e Práticas da Antiguidade aos Nossos Dias*. São Paulo: Editora Vozes, 2013.
- KEENGWE, Jared; ONCHWARI, Grace. Technology and Early Childhood Education: a Technology Integration Professional Development Model for Practicing Teachers. In.: *Early Childhood Education Journal*. 37(3): 209-218. Dec. 2009.
- KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. Brincar como Linguagem Privilegiada no Trabalho Pedagógico da Criança. In: SOMMERHALDER, Aline. *A Educação Infantil em Perspectiva. Fundamentos e Práticas Docentes*. São Carlos: UFSCAR, 2015.
- KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MANSON, Michel. *História do Brinquedo e dos Jogos. Brincar Através dos Tempos*. Lisboa: Teorema, 2002.
- MCLUHAN, Marshall. *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (et al.). *Creches: Crianças, Faz de Conta e Cia*. Petropolis: RJ: 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). *A Criança e seu Desenvolvimento: Perspectivas para Discutir a Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2012.
- SANTAELLA, Lucia. *Culturas e Artes do Pós-Humano: da Cultura das Mídias à Cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.
- SHONKOFF, Jack P. Protecting Brains, Not Simply Stimulating Minds. *Science*, vol. 333, ago. 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.





A cultura, a brincadeira e as culturas infantis

A cultura inventada pelos pequenos encontra lugar na dos adultos? Como Corsaro, Sarmiento e Brougère, três autores estrangeiros, enriquecem a discussão sobre as brincadeiras, os pensamentos e as experiências das crianças.

MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA

é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faced/Ppgedu, em Porto Alegre; e membro participante dos grupos de pesquisa do CNPQ: Clique – Grupo de Estudos, CIC – Crianças, Infância e Culturas (UFPEL); Lince – Linguagens, Cultura e Educação (Unisc).

SANDRA SIMONIS RICHTER

é professora e pesquisadora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul-RS, líder do grupo de Estudos Poéticos: Educação, Linguagem e Infância (Unisc) e pesquisadora do Grupo Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (UFRGS) e do grupo Lince – Linguagens, Cultura e Educação (Unisc).

E

m sua concepção inicial, é considerada distante de nossas realizações cotidianas. Apesar de ser uma palavra que usamos com frequência, ela é uma noção antropológica com grande dificuldade de ser definida. Nas sociedades ocidentais, a definição de cultura tem sofrido grandes variações, expressando a pluralidade das realidades e a variedade de interpretações das teorias sociais. Segundo o sociólogo francês Philippe Corcuff, a cultura foi concebida como “um conjunto homogêneo e integrado de valores e normas que determinam os comportamentos dos grupos e dos indivíduos”. Isto é, uma síntese de produtos simbólicos (materiais, como a arquitetura, e imateriais, como o folclore e a religião) valorizados socialmente e conformados por alto nível de abstração.

Durante muitos anos, a “grande cultura” ou a “cultura dos adultos” ocupou esse lugar da cultura universal. Por sua vez, a educação escolar teve como papel central transmitir a “alta cultura burguesa e ocidental” sem apontar que realizava exclusões, silenciamentos e contradições. Além disso, reforçava que dominar, ou não, esse patrimônio colocava o indivíduo em diferentes posições na hierarquia social. Essa concepção de cultura evidencia uma ideia rígida de cultura que nega o corpo, as ações práticas, os costumes locais, as iniciativas dos pequenos grupos, isto é, as microvariações de modos de vida que são pouco percebidas como modos culturais de ser, fazer ou existir.

Nessa perspectiva, a relação das crianças pequenas com a cultura sempre foi vista como uma relação de passividade. Compreendidos como sujeitos incapazes, os bebês e as crianças pequenas precisavam aprender, por meio de um processo de transmissão-assimilação, apenas a cultura adulta disponível. Grande parte das programações curriculares foi concebida com base nessa

compreensão. A escola tomou seu lugar como a responsável pela seleção e organização de quais conhecimentos seriam compartilhados com as novas gerações por meio de um longo processo de aculturação.

Porém, essa concepção de “alta cultura” ou “grande cultura” foi problematizada ao longo do século XX. Em primeiro lugar pelo seu caráter abstrato, isto é, de selecionar determinados valores, práticas, hábitos como se os mesmos estivessem desencarnados das relações sociais, de classe, de gênero, raciais, políticas, religiosas etc. Assim, a ideia monolítica de cultura passou a ser questionada e repensada como algo plural, constituído por pequenas culturas. Vários neologismos surgiram dessa nova ótica: subculturas, cultura popular, cultura de massas, cultura jovem, cultura negra, cultura feminina, culturas infantis. Culturas de grupos diversos sempre em relação e em contraposição à concepção de uma cultura única e dominante.

Essas diversas culturas não podem ser compreendidas como autônomas ou independentes umas das outras ou da “grande cultura”. É fundamental reconhecer que há relações entre elas. Como afirma o antropólogo argentino Canclini, “[...] estudar a cultura requer, então, converter-se em especialista das intersecções”, ou, ainda, como comenta o filósofo indiano Bhabha, o terceiro espaço, pois as culturas mesclam-se, resistem, são incorporadas, recriadas. Bhabha destaca que somente quando compreendermos que “todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente de enunciação”, que denomina Terceiro Espaço, é que “as reivindicações hierárquicas de originalidade ou ‘pureza’ inerentes às culturas” tornam-se insustentáveis.

O historiador francês De Certau mostrou que muitas vezes a concepção de uma “gran-

de cultura” unitária e fechada impede que as atividades criadoras presentes no cotidiano tornem-se socialmente significativas:

Coloca-se o peso da cultura sobre uma categoria minoritária de criações e de práticas sociais, em detrimento de outras: campos inteiros da experiência encontram-se, desse modo, desprovidos de pontos de referência que lhes permitiriam conferir uma significação à suas condutas, às suas invenções, à sua criatividade.

Assim, o autor justifica a importância de pluralizar o termo e defender a existência de cultura(s), enfatizando que a cultura das pessoas é inventada no dia a dia, nas práticas sociais, nas atividades banais e renovada constantemente, sendo o resultado de uma inteligência prática. A historiadora e filósofa Luce Giard, no prefácio do livro *A Cultura no Plural*, sintetiza a concepção de De Certau: “A cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão para viver e para pensar”, e complementa:

[...] toda a cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoal, um intercâmbio instaurado num grupo social. É exatamente esse tipo de “culturação”, se assim podemos dizer, que concede a cada época sua fisionomia própria.

Para esses autores, portanto, a cultura não é apenas um “tesouro” a ser transmitido por meio de um longo processo de aculturação, mas a enfatizam como “a manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural que permite as inovações e as invenções”. O sociólogo francês Cuche ao afirmar que a cultura remete a modos de vida e de pensa-

Também a redefinição de criança no último século faz grande diferença. A noção de criança como sujeito que apenas adquire ou absorve o mundo foi substituída pela de sujeito com ação social, com direitos e como produtor de culturas.

mento diz que “nada é puramente natural no homem. Mesmo as funções humanas que correspondem a necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual etc. são informados pela cultura: as sociedades não dão exatamente as mesmas respostas a essas necessidades”.

Esse pequeno percurso sobre a ideia de cultura abre espaço para compreender as culturas infantis. A transformação do termo para cultura(s) dá oportunidade para todos serem sujeitos produtores de cultura – independentemente de idade, sexo, etnia ou classe social. Também a redefinição de criança no último século faz grande diferença. A noção de criança como sujeito que apenas adquire ou absorve o mundo foi substituída pela de sujeito com ação social, com direitos e como produtor de culturas.

Assim, as crianças passaram a ser vistas não apenas como seres determinados pelas culturas mas também como agentes criadores delas. Para a antropóloga brasileira Clarice Cohn, as crianças são ativas na formulação de sentidos para o mundo em que vivem:

Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos.

Isso significa que as crianças fundam sua pequena cultura com base nos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Assim, suas relações na diversidade de meios sociais em que vivem são aspectos centrais para compreender as culturas infantis. As crianças inventam suas culturas no cotidiano: uma cultura dos pequenos, compartilhada com seus pares. Como todos os seres humanos, elas são capazes de criar, de atribuir e de compreender significados.

Ao participar de contextos de brincadeiras com crianças pequenas nos pátios escolares, Corsaro começou a perceber que estava “documentando a produção criativa das crianças e sua participação em uma cultura de pares”.

Três modos de compreender as culturas infantis

Atualmente, três autores com seus estudos interdisciplinares têm se destacado na discussão das culturas infantis em nosso país: William Arnold Corsaro, Manoel Jacinto Sarmento e Gilles Brougère – cada um deles com suas específicas orientações teóricas, problemas de pesquisa e metodologias.

William Arnold Corsaro

As ideias de Corsaro, professor titular da Faculdade de Sociologia da Universidade de Indiana, nos Estados Unidos, começaram a ser divulgadas no Brasil no início do século atual. Esse pesquisador, que realizou pesquisas transculturais sobre crianças na Itália, na Noruega e nos Estados Unidos, defende dois importantes conceitos para a compreensão das culturas infantis: a cultura de pares e a reprodução interpretativa.

Inspirado em Piaget e Vygotsky, Corsaro começou suas pesquisas com crianças tendo como princípio o fato de que as interações sociais entre elas têm grande importância para seu desenvolvimento social. Porém, ao participar de contextos de brincadeiras com crianças pequenas nos pátios escolares, começou a perceber que estava “documentando a produção criativa das crianças e sua participação em uma cultura de pares”. O autor usa a expressão “grupo de pares” (parceiros, companheiros) para referir a crianças, de idade aproximada, que se reúnem diariamente, em geral no mesmo lugar, e passam algum tempo juntas conversando, compartilhando objetos, movimentos, ritmos, brincadeiras, dramatizações. Isto é, estabelecem atividades recorrentes, ou, ainda, rituais ou rotinas culturais que as possibilitam compreender as variáveis do mundo adulto como as relações de poder, as diferenças entre gênero, classe e papéis sociais etc. Segundo o autor, “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Essas culturas “são públicas, construídas coletivamente e performáticas”, isto é, estão relacionadas às culturas mais amplas e compartilham na interação com seus pares”. Essas culturas



“são públicas, construídas coletivamente e performáticas”, isto é, estão relacionadas às culturas mais amplas.

Já a reprodução interpretativa é o conceito utilizado por Corsaro para a abordagem dinâmica de socialização das crianças, descrito a seguir:

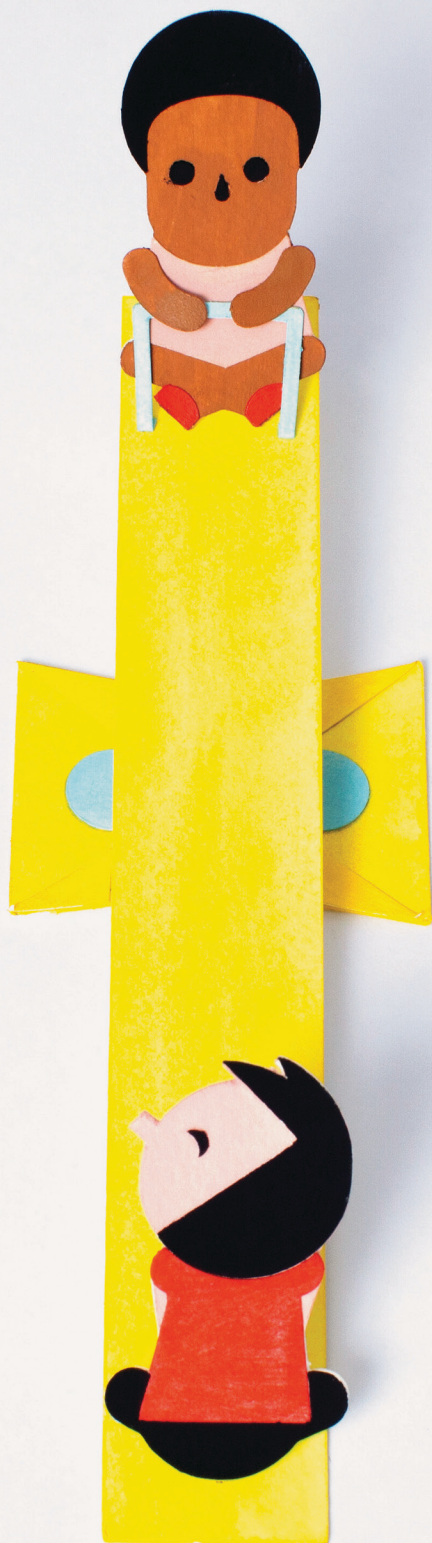
O termo interpretativa captura os aspectos inovadores de participação na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Para o autor, as culturas infantis são as produzidas pelas crianças, nos seus fazeres da vida cotidiana, sozinhas ou em interlocução

com outras, com a presença ou não dos adultos, no interior de uma cultura heterogênea e abrangente. As crianças estão imersas em várias culturas e singularizam essas informações culturais em seus pequenos grupos de convívio e também individualmente. Elas têm competência para agir e, desde muito pequenas, aprendem por meio do convívio social. Apesar de seus estudos enfatizarem a realização de pesquisas etnográficas com grupos de crianças em espaço escolar, a análise de Corsaro procura interpretar o “microespaço” das brincadeiras infantis não apenas a partir das relações interpessoais, mas tendo em vista as políticas públicas e as práticas sobre a infância.

Manoel Jacinto Sarmento

O trabalho de investigação de Sarmento chegou ao Brasil na década de 1990. O autor é um importante sociólogo português que pesquisa as condições sociais de vida das crianças e dos mundos sociais em que habitam. Sua obra é muito ampla e abriga estudos demográficos, análise documental e trabalhos de orientação etnográfica. Essa experiência de larga abran-



gência nos brindou com conceitos importantes para refletir sobre a infância como estrutura e a agência das crianças, em especial na elaboração de suas culturas infantis.

Em um artigo de 1997, Sarmento e Pinto apontam que as crianças são capazes de realizar interações e de dar sentido às suas ações, como todos os seres humanos, em suas diversidades. Além disso, são portadoras de novidade, pois pertencem “à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo”.

Sarmento aponta a dificuldade que os adultos, mesmo os cientistas sociais, têm para escutar as vozes individuais e coletivas das crianças e, também, a complexidade de compreender a epistemologia dessas culturas infantis. Sarmento e Pinto, assim, perguntam: Seriam as culturas infantis *específicas* das crianças? Estão elas vinculadas aos mundos adultos? Há uma cultura universal presente na vida de todas as crianças ou as culturas infantis são locais, contextualizadas? Após levantarem questionamentos tão pertinentes, os autores assumem um posicionamento: “As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, esse universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável” – nem lhes é alheia a reflexividade social global. Sustentam também que, assim, como outras, as culturas infantis também refletem comportamentos da sociedade global em que estão inseridas. Nesse mesmo texto, Sarmento defende que é preciso escutar as crianças para compreender os modos próprios que as crianças têm de viver a infância, isto é, a sua diferença em relação a alteridade dos adultos. Posteriormente vai enfatizar a ideia de que: “Ouvir a voz das crianças: esta expressão condensa todo um programa, simultaneamente teórico, epistemológico e político”.

Em 2004, o texto *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade* publica aspectos que se tornaram fundamentais para a compreensão do tema das culturas infantis na obra de Sarmento. A discussão se inicia com as seguintes indagações: qualquer tipo de significação atribuída por um ou mais sujeitos é uma produção cultural ou produções culturais seriam apenas aquelas que “se estruturam e consolidam em sistemas simbóli-

cos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas?”.

O autor aceita a ideia de cultura como sistemas simbólicos em elaboração e apresenta alguns possíveis eixos estruturadores das culturas da infância: a *interatividade* entre as crianças e das crianças com os adultos permite apropriar, reinventar, e reproduzir o mundo que as rodeia e assim as culturas de infância permanecem na história humana; a *ludicidade* como modo de ser infantil que recria constantemente o mundo; a *fantasia do real* como a possibilidade de as crianças entrarem e saírem, de forma contínua, do universo da fantasia/realidade; e a *reiteração*, o desejo/necessidade de realizar atividades de maneira repetida enriquece a vida das crianças e mantém a permanência da infância na sociedade. Esses textos foram os inspiradores de grande parte das investigações sobre a infância realizadas no Brasil.

Gilles Brougère

Desde que os primeiros estudos do filósofo francês Brougère foram publicados no Brasil, na década de 1990, chamou a atenção o fato de o autor reconhecer a importância cultural do brinquedo e as relações dos brinquedos e das brincadeiras com a socialização das crianças. Em seu livro *Brinquedo e Cultura*, de 1997, ele comenta sobre a impregnação cultural das crianças dizendo: “Toda a socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela”. As crianças se apropriam daquilo que está em jogo em uma brincadeira, e, nessa atividade, elas manipulam, transformam e também negam os sentidos definidos pelos objetos e pelos discursos. “Trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa.”

Brougère fala das brincadeiras como a denominação genérica que os adultos conferem às “múltiplas interações” das crianças. O autor inicialmente não tematiza as culturas infantis, mas é interessante como seu universo vocabular para analisar as brincadeiras está pleno de referências aos elementos usados para descrever o conceito de cultura: comportamento não inato, constituído na relação entre os indivíduos, imersão em

Seriam as culturas infantis específicas das crianças? Estão elas vinculadas aos mundos adultos? Há uma cultura universal presente na vida de todas as crianças ou as culturas infantis são locais, contextualizadas?

conteúdos preexistentes e apropriação ativa, produção de novas situações, modos de comunicação verbal ou não verbal, partilha, ludicidade, regra, ritmo, materialidades e substâncias imateriais.

Durante muito tempo, o pesquisador centrou suas investigações na brincadeira infantil, realizando estudos históricos sobre a brincadeira e sobre os artefatos culturais denominados brinquedos. Contudo, cada vez seus estudos apresentam maior complexidade e, no livro *Brinquedos e Companhia*, de 2003, discute a relação da cultura lúdica e a cultura infantil. Brougère aponta que, apesar dos produtos disponibilizados para as crianças pela sociedade adulta, a cultura lúdica é provocada, também, pela produção de significados revelados pelas crianças em suas interações com a brincadeira.

[...] o interessante é justamente poder levar em consideração os dois aspectos num processo complexo de produção de significados pela criança. É fato que a brincadeira é controlada pelos adultos por várias vias, mas há na interação lúdica, quer ela seja solitária ou coletiva, alguma coisa de irredutível às imposições e suportes iniciais, que é uma reformulação pela interpretação que a criança faz deles, uma abertura para a produção de significados inassimiláveis nas condições de saída.

As crianças aparecem como participantes ativos da cultura, em todos os espaços sociais, engajadas para apreender o mundo e ressignificá-lo, introduzindo nele suas marcas.

Em 2012, no livro *Aprender pela Vida Cotidiana*, organizado pelo autor e por Anne-Lise Ulmann, a reflexão sobre a cultura infantil amplia a sua dimensão, pois são discutidos os diferentes âmbitos da vida – escola, recreio, família, mídia –, e o brinquedo e o jogo, apesar de presentes, não são a referência central para pensar na apropriação ativa da cultura pela criança. Em segundo lugar, porque no livro a cultura é concebida, principalmente, tendo como referência as práticas locais, os saberes cotidianos, os saberes incorporados, ou, ainda, uma *etnografia do minúsculo*. As crianças aparecem como participantes ativos da cultura, em todos os espaços sociais, engajadas para apreender o mundo e ressignificá-lo, introduzindo nele suas marcas.

O protagonismo das crianças

Os três autores analisados concordam que as crianças pequenas são atores sociais, que possuem protagonismo e agência. Isso significa que são capazes de interagir com as pessoas e os mundos sociais que as rodeiam e assim estabelecem interações e formulam modos de viver. Essa capacidade de agir, participar ativamente, falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças aos contextos em que vivem. Apesar de os três autores não terem mencionado os bebês em suas obras, em nossas investigações temos encontrado situações em que estes também têm essas capacidades. O ato de responder deixa marcas, transforma, cria novos modos geracionais de ser e estar no mundo, isto é, cria cultura(s). Quando a filósofa Han-

nah Arendt afirma que o nascimento é sempre a possibilidade de renovação do mundo, ela evidencia que a presença de um recém-nascido abre a possibilidade não apenas de uma vida nova mas também a de recriar o mundo.

Como afirmam os autores analisados, não há uma cultura infantil com autonomia frente às adultas: familiares, escolares, midiáticas, religiosas. No mundo contemporâneo, as culturas preservam-se, misturam-se e transformam-se. As culturas infantis também seguem esse movimento de todas as outras e, provavelmente, enquanto existirem crianças, culturas serão transmitidas, afirmadas e transformadas. Elas estariam vinculadas apenas às culturas lúdicas, às brincadeiras, às interações entre os pares nos espaços do jogo? Não, as culturas infantis não dependem apenas do brincar, mas esse tem sido o espaço priorizado pelos investigadores para realizar suas pesquisas. Contudo, se as crianças fossem observadas em outros contextos cotidianos, também seria possível ver sua ação transformadora da cultura em vários campos da vida.

As culturas infantis são transmitidas e reelaboradas geracionalmente, isto é, elas permanecem na história, contaminam-se por meio do contato com os diversos grupos sociais, étnicos, religiosos, de gênero etc. e são recriadas pelas gerações mais novas. Elas estão relacionadas aos contextos das crianças e têm como base elementos materiais presentes em suas vidas, como os objetos da casa, brinquedos, livros, materiais, ferramentas e tecnologias que mediam suas relações com o mundo, assim como os elementos simbólicos que proveem das comunidades, das famílias, da cultura de brincadeiras, da mídia e da escola. As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio dos pequenos em grupos de crianças, sejam de irmãos, amigos do bairro ou colegas de escola, com os quais realizam atividades em comum. Nesses encontros, repetem suas brincadeiras, repetições que sempre se diferenciam, pois os contextos transformam-se, e, assim, reiteram suas conquistas. As criações são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo: as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria e à fantasia.

A brincadeira potencializa a cultura infantil

Antes de brincar com objetos, o bebê brinca consigo mesmo, com a mãe, o pai e com as outras pessoas com as quais convive. Suas primeiras experiências são lúdicas pois realiza explorações e experimentações plurisensoriais e motoras que nos mostram uma das mais importantes características do brincar e das brincadeiras: o divertimento, a alegria, a liberdade do corpo em movimento. A brincadeira é a experiência inicial das crianças em sua interação com os outros e com o mundo. É brincando que ela aprende a estabelecer relações, a expressar-se, a observar e recriar linguagens.

Brincar, jogar e criar são ações conectadas na pequena infância. A brincadeira é uma experiência criativa que exige espaço e tempo, pois o modo como brinca e com quem ela brinca constitui sua forma de viver, de pensar, de relacionar-se. Na brincadeira, ela aprende a compartilhar a vida com outras crianças: rindo, gritando, chorando, fazendo barulho, dançando, modelando, falando, rabiscando, silenciando, manchando, cantan-

do. Na brincadeira as crianças são coautoras de suas aprendizagens.

Na década de 1940, o sociólogo Florestan Fernandes já afirmava que os folguedos, transmitidos de geração a geração, promoviam a iniciação das crianças no meio social, integrando ambos os sexos, exercitando a livre escolha, e que a brincadeira coletiva propiciava às primeiras amizades, introduzindo a noção de posição social, afetando a personalidade e o caráter das crianças. O autor descobriu que nos agrupamentos, por meio de sua própria cultura, as crianças iam aprendendo a reduzir conflitos, criar solidariedades, cooperação e disciplina, exercendo a tolerância dos maiores com os menores, com as diferenças sociais, étnicas e de gênero, experimentando elementos culturais que correspondem aos usos e costumes dos adultos, contribuindo para preservar e atualizar modos de sentir, pensar e agir do patrimônio cultural. Para Fernandes, é uma verdadeira aprendizagem na qual o mestre da criança são as próprias crianças.

A presença de uma cultura lúdica preexistente supõe a aprendizagem de repertó-



rios e vocabulários que aparecem em brincadeiras e jogos coletivos. Se os jogos são tradicionais ou recentes, não interfere, mas é necessário saber que essa cultura lúdica é um conjunto vivo, que se diversifica e se reconstitui continuamente. E ela vai sendo recomposta em função dos hábitos lúdicos e da singularidade de cada um dos participantes.

As brincadeiras ensinadas pelas crianças mais velhas, pelos jovens e adultos tornam-se o repertório inicial de um grupo de crianças. Porém, o modo como elas reproduzem as brincadeiras é sempre renovado. O brincar é o modo de ser das crianças e as brincadeiras seu modo de aprender a cultura lúdica. É no brincar, e talvez apenas no brincar, que elas exploram seu poder criador-inventivo, pois exercitam a liberdade de repetir e reiniciar movimentos no mundo. A cada novo arranjo, as crianças começam “mais uma vez”, realizando aquilo que especifica a brincadeira: o fazer sempre de novo entre a busca da

novidade e a repetição. Da repetição nasce a transformação.

A brincadeira é a grande manifestação da infância, produzida por aqueles que dela participam. Brincando as crianças aprendem a constituir as culturas infantis. É no percurso que se inicia pelas primeiras brincadeiras de bebê e segue pela observação de outras crianças, pela participação em diferentes brincadeiras e jogos, pela manipulação de objetos e brinquedos, pela exploração de elementos da natureza e de produções culturais, que se constitui – entre o real e a imaginação – a cultura lúdica das crianças.

Se toda a cultura é processo vivo de relações, interações e transformações, isso significa que a experiência lúdica não é transferível e não pode ser simplesmente adquirida, fornecida por meio de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída, por cada grupo de crianças, e por cada criança, em um contexto cultural dado, pois suas



tradições e sistemas de significações têm que ser interpretados, ressignificados, rearranjados, recriados. Como vimos anteriormente, a cultura não é só o que as pessoas pensam mas também o que fazem e suas realizações são multiformes e polifônicas. Por isso, é fundamental, no mundo contemporâneo, promover contextos lúdicos para que as culturas infantis possam se desenvolver. Contextos que ofereçam e favoreçam oportunidades para cada criança e seu grupo de pares explorarem diferentes materiais e instrumentos por meio de suas brincadeiras, de espaços e tempos com a presença de brinquedos, de objetos e materialidades que possam ser transformados. Lugares para que as brincadeiras aconteçam, que as aventuras se constituam.

As crianças ouvem música e cantam, pintam, desenham, modelam, constroem objetos, vocalizam poemas, parlendas e quadrinhas, manuseiam livros e revistas, ouvem e contam histórias, dramatizam e encenam situações ao brincar. Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta como também expressam e compartilham sensações, sentimentos, fantasias, sonhos e ideias com seus amigos reais e imaginários. O brinquedo e a brincadeira como artefato e prática cultural precisam de transmissão, feita pelas gerações mais velhas, sendo elas crianças maiores ou adultos, mas somente transformam-se em culturas infantis ao serem realizadas e reinventadas pelas crianças. As proibições das famílias, as interdições dos professores, os objetos e materiais, os espaços na cidade, na escola, em casa afetam o modo como as crianças vivem suas experiências lúdicas. Portanto, além de oferta de recursos, torna-se muito importante garantir o direito das crianças brincarem livremente sem serem interrompidas ou sempre conduzidas pelos adultos.

Para a manutenção e expansão das culturas infantis é preciso, portanto, ter atenção a dois aspectos. O primeiro é dar às crianças – sozinhas ou com seus pares –, o tempo e o espaço necessários para que elas possam criar suas produções culturais. Segundo Cuche, a possibilidade de constituir

A cada novo arranjo, as crianças começam “mais uma vez”, realizando aquilo que especifica a brincadeira: o fazer sempre de novo entre a busca da novidade e a repetição. Da repetição nasce a transformação.

a alteridade cultural dos mais fracos – operários, mulheres, crianças – somente existe quando eles estão à distância dos mais fortes escapando, assim, ao confronto e à dominação. Estar a sós ou entre pares pode ser fonte de autonomia (relativa) e de criatividade cultural.

Em segundo lugar, considerar a afirmativa de Lévi-Strauss de que não se deve compreender a cultura como “[...] um contínuo entre magia-religião-ciência, mas como sistemas simultâneos e não sucessivos”. Quando as crianças, a sós ou em pequenos grupos, descobrem seus modos de organizar os saberes e os fazeres da vida, isto é, a experiência, conferem e partilham significados, imaginam e constroem mundos simbólicos, elas estão elaborando narrativas. Esses ensaios cotidianos, que fazem parte da experiência infantil contribuem na participação delas nas interações sociais. São as narrativas que as crianças aprendem a constituir com a brincadeira que fundam a capacidade de construção simbólica, técnica, da cultura e da ciência. A brincadeira experienciada na infância acompanha devires dos seres humanos ao longo da sua vida transformando-se naquilo que denominamos a invenção lúdica da vida, fonte de energia, alegria, movimento, pensamento.





Referências

- ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ARIËS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Estado Novo e Escola Nova: Práticas e Políticas de Educação no Rio Grande do Sul*. 1988. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 1988.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, pp. 1059-1083, out. 2007.
- BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo horizonte: UFMG, 1998.
- BONDIOLI, Ana. A Criança, o Adulto e o Jogo. In: SOUZA, Gizele de. *A Criança em Perspectiva. Olhares do Mundo sobre o Tempo Infância*. São Paulo: Cortez, 2007. pp. 38-52.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*. vol. 24 n. 2, São Paulo, Jul/Dez 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles; *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BROUGÈRE, Gilles, ULMANN, Anne-Lise. *Aprender pela Vida Cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BRUNER; Jerome. *La Educación, Puerta de la Cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, Desiguais e Desconectados*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- COLE, Michael. *Psicologia Cultural*. Madrid: Morata, 2003.
- CORCUFF, Philippe. *As Novas Sociologias. Construções da Realidade Social*. Bauru: Edusc, 2001.
- CORSARO, William Arnold. *We're Friends, Right? Inside Kids Culture*. Washington: Joseph Henry Press, 2003.

- CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças. Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009a.
- CORSARO, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças. Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009b.
- CORSARO, William Arnold. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: Edusc, 1999.
- DE CERTAU, Michel. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papirus, 1995.
- GIARD, Luce. A invenção do possível. In: DE CERTAU, M. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papirus, 1995.
- GOODSON, Ivor F. (et al). *Narrative learning*. Londres: Routledge, 2010.
- KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da infância*. Educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KUPER, Adam. *Cultura. A Visão dos Antropólogos*. Bauru: Edusc, 2002.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um Conceito Antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 177-188.
- NASCIMENTO, M. L. P. *Infância e Sociologia da Infância: entre Invisibilidade e a Voz*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Feusp, 2013.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M., PINAZZA, M. A. (Orgs.) *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PAIS, J. M. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Revista Saúde e Sociedade*. São Paulo, v. 18, n. 3, pp. 371-381, 2009.
- QVORTRUP, J.; CORSARO, William Arnold.; HONIG, M. S. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave: Macmillan, 2011.
- RICHTER, S.; BARBOSA, Maria Carmen Silveira *Direitos das Crianças como Estratégia para Pensar a Educação das Crianças Pequenas*. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1257%20int.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- ROGOFF, B. *A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). *Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. pp. 17-39
- SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea. In: ENS, R. T., GARANHANI, M. C. *A Sociologia da Infância e a Formação de Professores*. Curitiba: Champagnat/Editora da PUCPR, 2013.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, M. *As Crianças: Contexto e Identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A. B. *Crianças e Miúdos. Perspectivas Socio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: ASA, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Ática, 2009.
- WHITE, Leslie Alvin; DILLIGHAM, Beth. *O Conceito de Cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.



Formação do brincante para uma pedagogia lúdica

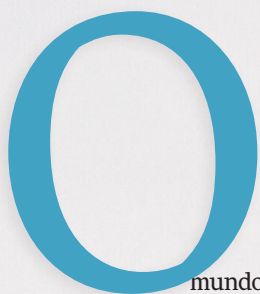
Entre as ações capazes de potencializar o brincar infantil está a necessidade de ressignificar o papel do adulto brincante e defensor do direito da criança à brincadeira. Por isso, vale discutir como o educador se coloca em relação às brincadeiras nas creches e pré-escolas.

MÔNICA APPEZZATO PINAZZA

é professora associada e corresponsável pela coordenação do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora em missões de trabalho no Programa de Cooperação Internacional Capes/Grices (2005-2008) e coordenadora representante do Brasil junto à European Early Childhood Education Research Association (EECERA).

MEIRE FESTA

é pedagoga formada pela PUC/SP, com mestrado em Educação e doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. É pesquisadora do grupo Contextos Integrados de Educação Infantil (USP) desde 2004. Atua há 32 anos na Educação Infantil e atualmente coordena os processos de formação de professores do grupo de Contextos Integrados e assessora redes públicas.



o mundo da produção e do capital em que vivemos atribui valores distintos ao trabalho intelectual e à brincadeira, com tendência a desvalorizá-la. Além disso, o valor excessivo dado à intelectualização, com a justificativa de preparação para a vida futura, não reconhece na brincadeira as possibilidades de experiências de aprendizagem essenciais à infância.

Hoje se discute qual a idade certa para a alfabetização, quais os estímulos que os bebês devem ou não receber para se desenvolverem com maior rapidez ou de forma mais adequada, e que aprendizagens são necessárias para o sucesso na escolarização. Também é questionado o papel do educador de bebês e crianças pequenas. Por outro lado, a literatura e as especificações legais indicam a brincadeira como direito de todas as crianças, indistintamente, ou seja, em nenhum ambiente educativo, esse direito pode ser negado. A brincadeira é considerada também como promotora de aprendizagens e desenvolvimento.

Em material produzido pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), denominado *Brinquedos e Brincadeiras nas Cre-*

ches, notamos que a presença da brincadeira é constante desde os primeiros tempos de vida, mas ela acontece dentro de um contexto mais amplo, ou seja, na cultura da qual a criança faz parte. A publicação enfatiza que a brincadeira é aprendida pela criança e integra seu conjunto de experiências na cultura: “Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um repertório, um conhecimento que ela precisa aprender”.

Se o brincar da criança ocorre sistematicamente nas instituições educativas e, ainda, se essa ação é afetada pelos contextos em que acontece, o educador precisa refletir sobre os efeitos de suas ações, ponderando de que maneira elas afetam a brincadeira das crianças.

Como indicam as pesquisadoras Kishimoto e Pinazza, na teoria do educador alemão

O exercício constante das instituições infantis, que desenvolvem ações de rotina na direção do domínio dos corpos e das mentes das crianças, quer torná-las previsíveis e controláveis, numa lógica de pensamento e de ação do adulto. Essa lógica, ligada à produção e ao capital, considera o que a criança alcançará no futuro.

Friedrich Froebel, o criador dos jardins da infância, o brincar ocupa um espaço importante no desenvolvimento infantil, sendo considerado, por ele, como uma representação da disposição interna humana, uma atividade pura, séria e de profunda significação.

Na relação da criança com o mundo, o ato de brincar está presente até mesmo em momentos que o adulto não entende como brincadeira, ou que tenham sido “permitidos” por ele. Brincar pressupõe criar uma situação imaginária, que não pode ser controlada pelo adulto nem totalmente garantida pelo mesmo. Depende do próprio sujeito, que imagina e cria, permitindo a ele transpor o real, criando possibilidades. A ação de brincar tem prioridade sobre o objeto, já que a brincadeira é, em si, uma mutação de sentido, em que o faz de conta predomina sobre o real.

A potência do brincar na (re)criação de significados é sinalizada por Bruner. Segundo o psicólogo norte-americano, pela brincadeira a criança tem possibilidade de explorar o universo dos significados, manifestar-se pela linguagem, construindo narrativas próprias.

Na direção da valorização da brincadeira, podemos citar Vygotsky, que, utilizando o termo brinquedo como sinônimo da ação de brincar, enfatiza que a brincadeira “fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas”. A brincadeira encerra todas essas possibilidades. Para o autor, a atividade do brincar é condutora e determinante do desenvolvimento da criança.

A pesquisadora Patrícia Dias Prado aponta que brincar é parte integrante da relação da criança com o mundo, “compondo uma diversidade de formas de brincar, de conhecer o mundo e de ser conhecida por ele, evidenciando um espaço de construção de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados – espaço de estabelecimento de múltiplas relações, de construção e emersão de elementos da cultura infantil, de expressões e manifestações culturais das próprias crianças”.

Infelizmente, na maioria de nossas instituições de atendimento à infância, embora a



criança encontre “brechas” para a brincadeira acontecer, quase sempre o espaço e o tempo para elas é muito restrito, além de definido pelo adulto: “vamos brincar [...] agora acabou, hora de sentar [...] peguem os blocos de montar [...] a professora vai colocar massinha nas mesas e podem brincar até a hora do lanche” etc. A organização das unidades educacionais, que inclui as normas para regular os tempos, espaços, movimentos e ações das crianças, mostra-se sempre ligada a um jeito específico e ao modo como a sociedade pensa a infância. Talvez venha daí o exercício constante das instituições infantis, que desenvolvem ações de rotina na direção do domínio dos corpos e das mentes das crianças, querendo torná-las previsíveis e controláveis, numa lógica de pensamento e de ação do adulto. Essa lógica, ligada à produção e ao capital, considera o que a criança alcançará no futuro em termos de sucesso ou fracasso no mercado de trabalho, do qual um dia objetiva-se que ela faça parte. Tal perspectiva termina por afastar a brincadeira das ações consideradas primordiais no currículo desenvolvido nessas instituições.

Pedagogia transmissiva e pedagogia-em-participação

A pesquisadora portuguesa Júlia Oliveira-Formosinho diz que a pedagogia envolve as ações, as teorias e as crenças dos educadores, numa relação recíproca e em constante transformação. Para a autora, há dois modos essenciais de se fazer pedagogia: pela transmissão e pela participação. O primeiro tem como eixo o conteúdo que se quer que o sujeito aprenda e o segundo encontra-se centrado nos sujeitos que coconstroem seus conhecimentos, participando do processo de aprendizagem. Pensar essas duas lógicas parece esclarecer muitas das práticas correntes da Educação Infantil hoje, inclusive aquelas relacionadas à brincadeira.

Na pedagogia transmissiva os objetivos do processo educativo estão em escolarizar, acelerar, compensar deficiências, transmitindo para as novas gerações um conjunto de conhecimentos mínimos. Já nas pedagogias participativas, os objetivos relacionam-se com o envolvimento nas experiências contínuas de aprendizagem, na

construção de conhecimento pelo próprio indivíduo, considerando-o enquanto ser competente que participa do processo de aprendizagem com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade.

A mesma autora ressalta que na pedagogia-em-participação os tempos educativos integram cuidados e práticas pedagógicas, compreendendo as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais e as diferentes culturas. Nessa forma de pensar a educação, consideram-se essenciais as experiências constituídas pelas crianças a partir de suas vivências sociais com seus pares e com os adultos. Ganham relevo as manifestações infantis, suas representações e suas narrativas sobre as coisas do mundo. Nesse sentido, as brincadeiras são situações privilegiadas de aprendizagens significativas para as crianças.

Para Oliveira-Formosinho, a atual realidade social, aliada ao desconhecimento da pedagogia da infância, acaba por impor às crianças um currículo baseado na ideia de acumulação das aprendizagens, em que há sobreposição de atividades sequenciadas e que supostamente acelerem seu desenvolvimento e as preparem para a continuidade dos estudos. Nessa perspectiva, a pedagogia transmissiva tem lugar privilegiado e a brincadeira assume papel secundário e, por vezes, ela acaba sendo vista como fator que impede ou adia e atrapalha o desenvolvimento infantil.

Nossa entrada em diferentes instituições que atendem a pequena infância, como pesquisadoras e/ou formadoras, nos aponta a real necessidade de sempre buscar, com os educadores, o estabelecimento de reflexões sobre o real valor da brincadeira protagonizada pela criança. Nota-se que muitas vezes a brincadeira aparece, na ação dos educadores, colocada a serviço de uma aprendizagem futura, geralmente a alfabetização, ou é criada de forma fictícia pelo adulto, servindo para disfarçar uma atividade de ensino, com objetivos instrucionais bem definidos.

É fundamental compreender e assumir, em nossas instituições, a urgência do brincar onde as crianças sejam as protagonistas, para que elas possam criar variadas realidades, para que imaginem possibilidades de ação e aprendam no universo da cultura,

em colaboração com seus pares e outros parceiros, e para que também criem culturas.

Nessa direção, Oliveira-Formosinho alerta que, perante o quadro social que valoriza a pedagogia transmissiva, “as educadoras precisam resistir, persistir, agir em favor de um currículo que integre o trabalho e o jogo, o brincar e o aprender e que deixe às crianças tempo para o sonho, a imaginação e a transgressão...”.

Christine Pascal, diretora do Centro de Pesquisa para a Primeira Infância no Reino Unido, e Tony Bertram, editor do periódico *European Early Childhood Education Research Journal*, dizem que o envolvimento da criança em atividades dos contextos educativos pode ser considerado um indicador da atividade mental infantil, gerador de estados de concentração, perseverança, motivação intrínseca, atenção e experiências intensas de aprendizagens. Isso se refere também, e de forma especial, às brincadeiras infantis.

É fundamental compreender e assumir a urgência do brincar onde as crianças sejam as protagonistas, para que elas possam criar variadas realidades, para que imaginem possibilidades de ação e aprendam no universo da cultura, em colaboração com seus pares e outros parceiros, e para que também criem culturas.

Na relação entre brincadeira e aprendizagem há muitos equívocos de interpretação por parte dos educadores. Vários estudiosos fazem questão de alertar que nem toda atividade infantil que aparente ter, para os adultos, um caráter lúdico pode ser conceituada como brincadeira que promova aprendizagens significativas e que gere desenvolvimento.

O filósofo francês Brougère afirma que a brincadeira tem características específicas e imprescindíveis, e que para uma ação infantil ser considerada brincadeira é necessário que ela comporte: 1) a livre escolha da criança; 2) a decisão de entrar na brincadeira e também de definir seus acontecimentos; 3) um sistema de sucessivas decisões expresso por um conjunto de regras que é partilhável ou partilhado com os outros; 4) apresentar um comportamento não literal, dissociado de suas consequências normais; 5) ter a presença da situação imaginária; 6) contar com pouca possibilidade de controle do exterior, sendo marcado pelo aberto e o incerto; e 7) ser um processo significativo de exploração e ação que prevaleça sobre os resultados esperados.

Vários estudiosos fazem questão de alertar que nem toda atividade infantil que aparente ter, para os adultos, um caráter lúdico pode ser conceituada como brincadeira que promova aprendizagens significativas e que gere desenvolvimento.

A brincadeira revela toda a riqueza e potência dos sujeitos brincantes, colocando a agência deles em primeiro lugar, dando crédito às suas possibilidades educativas. A ação de brincar deve ser protagonista nos contextos educativos da primeira infância, mas é fundamental ressaltar que esses contextos nada têm de “neutros”, e que a brincadeira, considerada enquanto resultado de relações interindividuais e, portanto, de cultura, pressupõe também aprendizagem social. Ela não ocorre num oásis, imune às realidades que as crianças e os adultos de uma dada cultura encontram disponíveis.

Nessa direção, a pesquisadora gaúcha Maria Carmen Silveira Barbosa ressalta que “a prática social das brincadeiras exige o encontro das linguagens. São as culturas da infância sendo produzidas pelas crianças, em interação com os adultos, que delas participam e são ativadas pelos processos vitais de interações e transformações languageiras. Esse raciocínio reaparece nas palavras de Richter e Barbosa quando as autoras afirmam que “as crianças, em suas culturas infantis, recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade. Elas fazem sua releitura do mundo: leem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o. O espaço privilegiado para a interpretação e produção da cultura infantil são as brincadeiras, que ocorrem no convívio e nas interações entre pares, meninos e meninas, de idade aproximada e na vivência de situações – reais e imaginárias – que proporcionam o encontro entre as culturas adultas – familiares, midiáticas, políticas, étnicas, de gênero, de religião – e as novas culturas infantis”.

Afirmando a importância das ações da instituição para criar contextos adequados a fim de apoiar a brincadeira da criança, e considerando os princípios da pedagogia-em-participação, podemos recordar que o filósofo norte-americano John Dewey, há muito tempo, já anunciava que a liberdade de ação das crianças não se opõe à intencionalidade e ao estabelecimento de propósitos educativos, e que “a escola e os educadores devem saber como extrair dos ambientes físicos e sociais tudo que possa contribuir para fortalecer



experiências valiosas” das crianças, construindo práticas que expressem sua clareza de intenções e “que resultem em experiências verdadeiramente educativas e duradouras, sem prejuízo à livre iniciativa e à criatividade da criança”, provendo um contexto que favoreça a construção pela criança de seus saberes, a sua criação e a investigação ativa.

Desafios nas instituições infantis

Desafio 1 Escutar os pequenos

Mostra-se imensa e desafiadora a tarefa de, observando a brincadeira infantil e as ações cotidianas das crianças, reconhecer e seguir os indícios de uma ação iniciada por estas, promotora de significados sobre si mesmas e o mundo. É na disponibilidade e no esforço de realizar essa escuta da criança, considerando-a como atividade principal do educador, e imprescindível para a ação profissional, que podem surgir processos de intervenção sig-

nificativos desse adulto/educador. Eles geram não só o reconhecimento e o respeito aos saberes, desejos e necessidades das crianças mas também novas e reflexivas práticas educativas, relacionadas à brincadeira de todas e de cada uma das crianças atendidas.

Mas essa escuta eficiente, capaz de afetar nossas ações concretas com as crianças e os contextos educativos, não é tarefa de fácil realização. O professor catalão David Altamir, estudioso de Reggio Emilia, conceitua a escuta como atividade ativa e receptiva do adulto, que pressupõe uma mentalidade aberta e uma disponibilidade para interpretar as atitudes e as mensagens lançadas pelo outro e ao mesmo tempo a capacidade de absorvê-las e legitimá-las. Para o autor, se considerarmos as crianças como pessoas capazes de criar e construir significados e, portanto, cultura, o desafio é compreender os processos sutis e complexos que utilizam para isso.

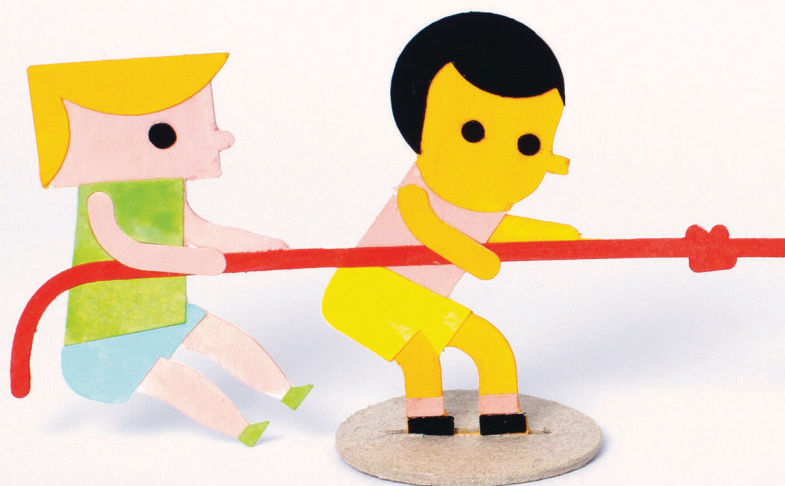
Sabe-se que a formação inicial dos educadores, que na maioria dos casos esteve, e ainda está, pautada numa lógica transmissiva, colo-

ca o adulto e o ensino no centro do processo educativo, em detrimento da criança e de suas experiências. Isso resulta na desconsideração da necessidade desse adulto compreender as sutilezas da ação infantil e valorizá-las.

Somos seres mais de ação e fala do que de observação e escuta. Parte daí o preceito muito comum de ensinar às crianças “jogos e brincadeiras” com objetivos específicos como aprender a ler, melhorar a coordenação motora ou a memória, em detrimento de apoiar a ação autoiniciada e conduzida por elas, criando possibilidades variadas de amplificação das aprendizagens em que são protagonistas.

A professora Tizuko Kishimoto ressalta que o papel do educador passa também por brincar com as crianças, observando-as, aprendendo suas brincadeiras, compreendendo seus modos e formas de brincar, agindo com o fornecimento de suportes materiais ou de contextos relacionais, mas de modo a não interferir em seu protagonismo, compreendendo que é do criador “brincante” o total controle da ação.

Tudo indica que a escuta, no sentido ampliado do termo, é o exercício reflexivo mais desafiador para o educador, porém essa disponibilidade de olhar para a ação infantil enquanto complexa e repleta de significados, aliado a estudos nessa direção, pode torná-lo capaz



de afetar os contextos nos quais atua, sendo inclusive suscetível de provocar, nas crianças, outros motivos para conhecer, explorar, comunicar e agir num mundo de materiais, de contextos concretos e de relações com outros humanos e com a cultura, atuando de maneiras diversas das até então vivenciadas por elas, construindo e ampliando seus conhecimentos, sobre si mesmas e sobre o mundo.

Desafio 2 **Reconhecer que o educador afeta, de fato, a brincadeira das crianças**

O adulto/educador tem intervenção concreta e efetiva na brincadeira da criança, mesmo quando este não está fisicamente presente, ou quando isso nem lhe é consciente. O espaço e os materiais disponibilizados ou não para a criança brincar, a intervenção do adulto no momento da brincadeira ou ausência dela, o tempo destinado para a atividade, a “permissão” para a brincadeira acontecer, os papéis que “permite” que as crianças assumam, o gerenciamento que faz das relações e conflitos, entre outras ações, mesmo que não intencionais, afetam diretamente a brincadeira infantil.

Júlia Oliveira-Formosinho afirma que na pedagogia-em-participação o “espaço e o

tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e a riqueza dos materiais e do tempo ganham significado através das interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem”. A brincadeira não ocorre num vácuo temporal, material ou de relações, e não há brincadeira “livre” nesse sentido, ela sempre está vinculada aos contextos onde tem lugar a experiência infantil.

No que se refere ao protagonismo da criança, Brougère afirma que a presença de brinquedos no ambiente não é capaz de impor-se na brincadeira, sem que haja uma decisão primeira de quem brinca, de vir a interagir com eles. A brincadeira, segundo o autor, pode ainda acontecer mesmo sem qualquer tipo de apoio material.

Apesar disso, Oliveira-Formosinho relembra que a escolha dos materiais oferecidos às crianças não pode nem deve ser aleatória, pois embora este não seja o elemento central do processo de simbolização, liga-se à capacidade imaginativa da criança à medida que pode enriquecer os contextos de sua emergência e continuidade, fomentando necessidades de narração, interação, experimentação etc. A autora salienta a necessidade de refletir sobre o entretencimento das linguagens do humano e de como elas se integram e potencializam, reforçando que “estamos diante de uma pedagogia da complexidade, não lhe podemos fugir nem o queremos. Tomamos a decisão de desconstruir a pedagogia transmissiva baseada num receituário uniforme pré-estabelecido” e parece-nos que isso afeta diretamente a criação dos contextos educativos, as intervenções que fazemos neles e os processos de mediação que optamos implementar nas instituições em que atuamos.

É evidente que a ação infantil, e em particular a brincadeira, na perspectiva da pedagogia-em-participação, não pode prescindir de reflexões acerca da prática educativa, com os educadores verificando se a brincadeira protagonizada pela criança tem ou não lugar e que importância assume nas instituições, se o ambiente inter-relacional recebe o devido interesse e mediação, se há ações concretas na direção de criar ambientes educativos que acolham, apoiem e desafiem todas as crianças, independentemente de





suas diferenças. Também implica considerar se os educadores são realmente capazes de, olhando o transcurso da ação infantil, mover sua perspectiva de análise do universo das certezas, baseado na pedagogia transmissiva, para o caminho da observação, da escuta, da participação e da transformação, a fim de criar, para as crianças, novas e enriquecedoras possibilidades de ações e brincadeiras.

Desafio 3 **Formar-se com o outro,** **transformando a si mesmo**

É imprescindível ressaltar que em nosso país a formação inicial de professores para a Educação Infantil ainda não se assenta nas especificidades da etapa até 5 anos, e isso, de muitas maneiras, desqualifica este educador a ver as crianças, a compreender suas necessidades e interesses, a identificar claramente o papel do brincar para elas assim como dificulta a compreensão da real importância da mediação nessa ação infantil. O processo de formação, entretanto, é compreendido como intransferível e ininterrupto, ou seja, não é atribuição exclusiva dos cursos iniciais.

Segundo Altamir, o adulto/educador deve abandonar, ou ao menos resignificar em larga medida, seu papel centralizador na relação das crianças com o conhecimento, reconhecendo nessa tarefa a vulnerabilidade de sua própria ação, junto com suas dúvidas, erros e curiosidades. É papel dos educadores realizar autênticos atos de conhecimento e criação, colocando-se ao lado das crianças no processo de conhecer, considerando-as tão potentes quanto eles próprios, formando-se com as crianças, com os demais adultos, e com a cultura já constituída.

É necessário reconhecer a transitoriedade dos saberes já construídos e principalmente a precariedade das certezas, para assim buscar constantemente formas de qualificar a ação profissional, porém esse caminho não se mostra fácil ou tranquilo.

Para o educador de infância, formar-se como brincante e promotor do direito de brincar das crianças é uma condição fundamental. Ele pode interpretar de modo dife-

renciado suas vivências, tornando-se capaz de transformá-las. Faz isso redimensionando os processos de aprendizagem ao considerar o que desenvolve no local onde atua, e também sobre as concepções que baseiam suas práticas profissionais.

Mas essa desejável transformação só se torna possível quando há real intenção de aprender, quando há um movimento concreto do aprendiz nessa direção, quando os indivíduos se colocam em interlocução com outros parceiros e outros saberes que os capacitem a descentrar seus pontos de vista, questionando suas verdades, suas certezas e suas práticas. Não existe mudança sem reflexão, como também não existe transformação sem ação voluntária, sem agência do sujeito.

Como bem aponta Oliveira-Formosinho, nós nos formamos e transformamos em processos reais de partilha. Se não há mudança no isolamento, também não há mudança sem estranhamento. O que é cotidiano está naturalizado aos nossos olhos e, o que nos é natural, não requer alterações, tornando-se quase uma verdade absoluta, inquestionável de tão corriqueira. Precisamos olhar para os nossos contextos educativos cotidianos com desconfiança, com olhar de pesquisadores de nossas próprias práticas e das ações infantis, buscando sempre formas cada vez mais adequadas de fazer isso.

Parece que hoje, infelizmente, a lógica transmissiva adquiriu esse status de natural para a pedagogia, desde a pequena infância, e com ele trouxe a pouca valorização da brincadeira infantil. Transformar essa realidade é tarefa intransferível dos educadores.

Ora, se o mote “aprender a aprender” serve para ilustrar o processo de conhecimento almejado para as crianças, também é válido para nós educadores. Temos que reaprender o que é ser professor da pequena infância, construindo cada vez mais procedimentos, instrumentos e ações que nos levem a conhecer melhor as crianças e suas manifestações enquanto sujeitos produtores de cultura que são, e, nessa perspectiva, (re)criar formas de ação cada vez mais significativas e valorosas para apoiar as crianças nas relações que elas estabelecem com o mundo e as descobertas que disso advém.

É papel dos educadores realizar autênticos atos de conhecimento e criação, colocando-se ao lado das crianças no processo de conhecer, considerando-as tão potentes quanto eles próprios, formando-se com as crianças, com os demais adultos, e com a cultura já constituída.

Em relação aos processos de transformação das práticas, embora seja importante o estudo das questões da educação sob a perspectiva da teoria, isso não é suficiente e não prepara necessariamente para a ação. Faz-se necessário uma atuação esclarecida e comprometida na educação, e essa sabedoria que remete à práxis só pode ser desenvolvida pela experiência. Vem daí a importância dos educadores participarem de processos formativos que os mobilizem, com base em suas aprendizagens experienciais, criando oportunidade de reconstrução e reinterpretação, particularmente nas ações que afetam o brincar das crianças em ambientes coletivos.

Formar-se implica uma tarefa individual e também coletiva, num movimento que deve focalizar a práxis, compreendida pela relação entre ações, valores e teorias, à luz de outros saberes. Para romper com a realidade da pedagogia transmissiva, que desvaloriza a brincadeira infantil, trazendo para essa ação infantil processos de intervenção pobres por parte dos educadores, é fundamental tecer

O que é cotidiano está naturalizado aos nossos olhos e não requer alterações, tornando-se quase uma verdade absoluta. Precisamos olhar para os nossos contextos educativos com desconfiança, com olhar de pesquisadores de nossas próprias práticas e das ações infantis, buscando formas cada vez mais adequadas de fazer isso.

relações entre as concepções e valores desses educadores sobre a aprendizagem das crianças e também sobre seu papel no processo educativo das mesmas, confrontando essas questões com a cultura que cada instituição construiu ao longo do tempo.

Sobre a perspectiva de formar-se com o outro, Altamir acrescenta ainda que é direito também do educador ser “escutado”, para que possa continuamente consolidar seu próprio processo de conhecimento individual e profissional.

Vale ressaltar que rever as concepções e práticas mais profundamente arraigadas é tarefa intransferível de cada educador, tal perspectiva tem clara relação com o pressuposto freireano sobre nossa condição huma-

na de inacabamento e inconclusão, o que torna imprescindível o exercício reflexivo com vistas à transformação. Esse exercício reflexivo e efetivo de transformação dos educadores pode ser capaz de criar melhores condições para que as crianças ajam no e sobre o mundo, em que a brincadeira revela-se como situação, por excelência, promotora de múltiplas expressões da linguagem, tornando-as, cada vez mais, autoras em seus processos de conhecer e ressignificar as coisas.

Referências

- ALTAMIR, David. *Como Escuchar a la Infancia?*. Trad. Al Castellano: Francesc Jubany. Barcelona: Ediciones Octaedro SL, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: as Socializações e a Escolarização no Entretecer destas Culturas*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, pp. 1059-1083, out. 2007 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>. Acesso em: 1/10/2015.
- BRASIL. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 3/6/2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: Manual de Orientação Pedagógica*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo & Cia*. Trad. Maria Alice A. Sampaio Doria. São Paulo: Cortez, 2004.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Traduzido por Patrícia Chittoni Ramos. São Paulo: Artmed editora, 2003.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRA-DO, Patrícia Dias (Orgs). *Por uma Cultura da Infância: Metodologias Pesquisa com Crianças*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p.95.

- FERREIRA, M.C.R. *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed. 2007. pp. 249-275.
- KISHIMOTO, Tizuko. M.; PINAZZA, Mônica A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed. 2007. pp. 37-63.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; BARROS, S. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. In *Revista Análise Psicológica*. Periódico online, vol 22, nº 1, pp.81-93. Lisboa: publicado 2004. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf> Acesso em: 1/5/16.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-participação*. Série Infâncias, contextos e identidades. Portugal: Porto Editora, 2011.
- PASCAL, C. & BERTRAM, T. (1996). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: Nove Estudos de Casos*. Lisboa: Porto Editora, abril de 2009.
- PINAZZA, M. A. *Formação de Profissionais da Educação Infantil em Contextos Integrados: Informes de uma Investigação-ação*. Livre-docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, Brasil. Título. Ano de obtenção: 2014.
- PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo?: pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia G. de; DEMARTINI, Zeila de B.; PRADO, Patrícia D. (Orgs.). *Por uma Cultura da Infância: Metodologias de Pesquisa com Crianças*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, pp. 93-111.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis, BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Os Bebês Interrogam o Currículo: as Múltiplas Linguagens na Creche*. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, pp. 85-96, jan./abr. 2010 Disponível em: <file:///C:/Users/5343047/Downloads/1605-5618-1-PB.pdf>. Acesso em: 21/4/2016.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). *As Crianças: Contexto e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1997 (Coleção infans), pp. 9-30.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. Trad. José Cipolla Neto et all. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.





Uma cidade que respeita as diferenças

Em Erechim, no Rio Grande do Sul, a inclusão escolar é prioridade nas escolas públicas. Garantida a todos, a educação de qualidade coloca em foco a construção da cultura lúdica, que tem seus desafios e suas conquistas, como relatam as educadoras da rede municipal.

MARIA SALETE DE MOURA TORRES

é pedagoga com especialização em Atendimento Educacional Especializado e mestrado em Psicopedagogia. Atua como professora de Educação Especial da Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul, coordenadora da Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Erechim e professora da Faculdade Anglicana de Erechim.

DANIELE VANESSA KLOSINSKI

é especialista em coordenação, orientação e supervisão escolar e coordena a Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Erechim. Formou-se em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e cursou mestrado em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).



POPULAÇÃO

102.906 habitantes (estimativa IBGE, 2016)

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH)

0,776 (2010) (Fonte: Atlas Brasil 2013 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)

REDE MUNICIPAL

15 escolas de Educação Infantil

ATENDIMENTO

4.096 crianças
(2.128 em creche e 1.968 na pré-escola)



A proposta de Educação Inclusiva escolar em Erechim vem se efetivando no dia a dia. Os desafios são grandes, mas a cada ano o município colhe os frutos de um trabalho sério e comprometido com o respeito às diferenças. A Educação Infantil constitui-se como uma etapa com características próprias: se subdivide em creche, até 3 anos e 11 meses, e pré-escola, de 4 a 5 anos e 11 meses. A expansão da oferta de atendimento na Educação Infantil caracterizou-se como uma das responsabilidades dos gestores municipais e sua principal preocupação, pois é necessário que esse atendimento aconteça em espaços próprios para a infância.

O aumento da oferta trouxe uma questão importante: a de incluir todas as crianças no processo educacional, principalmente as que apresentavam alguma deficiência, acreditando que todo sujeito aprende. A proposta de Educação Inclusiva na Educação Infantil do município de Erechim respeita as individualidades dos sujeitos e o brincar como mediador nas aprendizagens das crianças.

Das 15 escolas que oferecem Educação Infantil, sete dividem o local com instituições de Ensino Fundamental, na maioria em um único prédio, porém possuem espaços de atendimento separados; as oito escolas restantes funcionam em espaços exclusivos. Ao pensarmos em propostas pedagógicas de trabalho nas instituições, torna-se necessário projetar estruturas físicas de qualidade, que proporcionem aprendizagem às crianças, espaços onde elas possam brincar. Como afirmam os estudos de Dourado, Oliveira e Santos em *A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições*, a gestão escolar deve apresentar grande discernimento sobre a garantia de padrões mínimos de qualidade, o que inclui a igualdade de condições para o acesso, permanência e desempenho escolar. No caso de escola para crianças pequenas, essa preocupação torna-

-se ainda maior, levando em consideração as especificidades de cada faixa etária.

Na sociedade atual, o contexto educacional sofre ainda influência do processo histórico-social de exclusão das pessoas com deficiência. Na contemporaneidade podemos conferir avanços como Braille, Libras, tecnologias, comunicação alternativa e aumentativa... porém ainda constatamos preconceito em vários ambientes, por exemplo: falta de acessibilidade nas ruas e nos prédios, pouca oferta no mercado de trabalho, discriminação e barreiras atitudinais em algumas escolas.

Aspectos legais e pesquisas acadêmicas orientam a sociedade a escrever uma nova história educacional, sem o reflexo do contexto preconceituoso e da cultura da discriminação, tendo como diretriz o respeito às diferenças na proposta da Educação Inclusiva, norteadas pelos direitos humanos e equidade, direcionada para o direito a educação de todos.

No município de Erechim, estado do Rio Grande do Sul, a Educação Inclusiva é realidade. O trabalho pedagógico segue o princípio Todos na Escola – Respeito às Diferenças, que objetiva incluir todos os estudantes no ensino regular/comum. Oferece a modalidade da Educação Especial nos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental e na modalidade da Educação de Jovens Adultos. A partir de 2009, com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e as legislações que normatizaram o documento, a mantenedora (secretaria municipal de Educação) iniciou o trabalho para atender a clientela que estava fora da escola regular/comum.

As escolas de Educação Infantil não atendiam crianças com deficiência, então começou a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de oferecer atendimento educacional especializado (AEE) no contra-

turno escolar. O trabalho de Educação Especial foi iniciado em 2009, com três professores que faziam itinerância nas escolas, enquanto as salas estavam sendo montadas e atendiam 11 alunos. Atualmente, sete professoras ainda trabalham no sistema de itinerância e atendem 37 crianças com deficiência (auditiva, física, síndrome de Down, paralisia cerebral e transtorno do espectro autista) incluídas no ensino regular na Educação Infantil. Todas as escolas possuem salas de recursos multifuncionais e professor com formação em AEE. Os professores trabalham em duas escolas dando suporte pedagógico na sala de recursos multifuncionais e apoio no trabalho de inclusão escolar.

Anualmente, a mantenedora lança edital de matrículas para as escolas públicas municipais e nele há um item que prioriza a matrícula do público-alvo da modalidade de Educação Especial. A Secretaria Municipal de Educação de Erechim adota como referência o conceito de Educação Especial utilizado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e este direciona o trabalho pedagógico das escolas. Acreditamos que o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os estudantes resultarão naturalmente na inclusão escolar.

Influência positiva para todos os pequenos

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil tem consequências positivas, elas não são discriminadas pelos seus pares e desde cedo são estimuladas e vão avançando no processo de aprendizagem. Para a professora Julhane Maria Kalles, que atua atualmente no AEE na EMEI Ruth A. Muhlen com crianças com deficiência e transtorno do espectro autista:

O AEE na Educação Infantil realiza um trabalho constante de estimulação precoce, envolvendo a linguagem, a criatividade, a imaginação, o desenvolvimento motor, as percepções, enfim, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança. Esta estimulação se dá basicamente por meio do brincar. Brincando e interagindo com a criança o professor tem condições de perceber as reais necessidades de acordo com a fase em que ela se encontra. Nosso papel é saber quando e como interferir. É preciso se envolver com prazer na brincadeira e não utilizá-la para desenvolver isso ou aquilo na criança, mas, sim, como prática que é própria na infância, e assim o aprendizado acontece.

A sociedade deve escrever uma nova história educacional, sem o reflexo do contexto preconceituoso e da cultura da discriminação, tendo como diretriz o respeito às diferenças em uma Educação Inclusiva norteada pelos direitos humanos e pela equidade.

Trabalhar na inclusão escolar de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é acreditar que o ser humano aprende, é garantir condições de acesso, permanência e sucesso escolar. Para Maria Teresa Mantoan, nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades — nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente.

O AEE objetiva complementar ou suplementar a formação, disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que facilitem a plena participação no processo de ensino-aprendizagem. Todas as escolas públicas municipais ofertam o atendimento e as professoras que nele atuam participam de reuniões de estudo, promovidas pela mantenedora, para socializarem experiências pedagógicas e leituras realizadas mensalmente. Para a professora de AEE Andréia Paula Ceron, que atua na EMEI Irmã Consolata:

O brincar no AEE é fundamental, assim como em qualquer fase da infância. É sempre adaptado de acordo com cada deficiência, mas atende o principal objetivo: divertir-se. A partir deste, exploramos o universo da criança, trabalhando os aspectos sociais, motores, cognitivos, as atividades de vida diária, respeitando as habilidades de cada uma e ampliando-as. Também é realizada a confecção e a adaptação de jogos e brincadeiras para serem utilizados na sala de aula do ensino comum.

Quando se fala em escola inclusiva, se fala naquela que valoriza a multiplicidade do ser humano e fortalece a aceitação das diferenças individuais. É dentro dela que aprendemos a conviver, contribuir e construir juntos um mundo de oportunidades reais — não obrigatoriamente iguais — para todos. O brincar é fundamental na infância de todas as crianças, para a professora de AEE Julhane Maria Kalles:

Acredito que para a criança com deficiência o brincar traz consigo a afirmação do eu e o respeito pelo outro, melhorando as questões de socialização. Neste sentido, percebe-se que brincando socializam com o grupo e conseguem se inserir nele. Isso eleva muito a autoestima da criança e, por consequência, melhora seu desempenho nas demais áreas. Nessa perspectiva muitas vezes o professor do AEE decide pelo atendimento coletivo. Não vejo outra forma senão o brincar como um fazer pedagógico, levando em conta sua importância no desenvolvimento da criança.

As escolas com o AEE criam possibilidades de quebra no paradigma do preconceito e trabalham com a consciência de que as crianças com deficiência são responsabilidade de todos os que atuam na escola e o brincar é um dos facilitadores no processo de inclusão escolar.

Planejar a inclusão e eliminar barreiras

As escolas com o AEE criam possibilidades de quebra no paradigma do preconceito e trabalham com a consciência de que as crianças com deficiência são responsabilidade de todos os educadores e profissionais que atuam na escola e o brincar é um dos facilitadores no processo de inclusão escolar. O trabalho pedagógico que objetiva a inclusão escolar deve ser pensado e planejado por todos os profissionais da escola e ainda ter como meta o desenvolvimento cognitivo de todos,



respeitando os tempos, ritmos e estilos de aprendizagem. Incluir não é somente oferecer matrícula. Nessa perspectiva, para a professora Andréia Paula Ceron:

Criança que brinca é saudável, desenvolve-se de forma global. Através do brincar podemos criar e recriar hipóteses. Para as crianças com deficiência, o brincar tem a mesma função social, cognitiva, emocional e motora que para qualquer outra criança. Brincar é sonhar, amar, imaginar o lindo mundo da fantasia. Brincar é ser feliz, é ser criança, é aprender.

O AEE trabalha com adaptações de estratégias, produção de jogos e adequação de materiais e tem por intenção organizar e elaborar recursos pedagógicos que promovam a acessibilidade e eliminar as barreiras que limitam a construção da aprendizagem plena,

integrando e proporcionando a participação de todos. Na escola inclusiva, por meio da interação com o professor e os colegas, o aluno constrói o conhecimento de acordo com suas potencialidades, expressando suas ideias livremente e participando de forma ativa das tarefas de ensino, se desenvolvendo como cidadão, sendo respeitado nas suas diferenças.

Na Proposta de Educação Inclusiva do município também acontece a “bidocência”, em que dois professores atuam nas turmas com crianças com limitações de autonomia na alimentação, locomoção e higiene. O trabalho objetiva lidar com toda a turma, respeitando as especificidades de quem tem deficiência. Periodicamente, os professores de AEE orientam e acompanham as atividades desses dois profissionais.

Incluir é diariamente buscar eliminar as barreiras atitudinais do preconceito e da discriminação. Todos os anos, as professoras

que atuam no AEE desenvolvem projeto com os pais ou responsáveis pelos alunos que frequentam o atendimento para esclarecer sobre a importância do brincar, da estimulação motora, cognitiva e sensorial. Nas atividades do projeto, elas procuram mostrar que toda a criança é igual, somente algumas possuem especificidades devido à deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), transtorno global de desenvolvimento (TGD) ou alta habilidade/superdotação. Trabalhar pedagogicamente na perspectiva da Educação Inclusiva é pensar a criança como sujeito aprendente, respeitando suas limitações e potencialidades.

Na proposta de Educação Inclusiva, a equipe de apoio ao processo ensino-aprendizagem é constituída nas escolas de Educação Infantil por: diretor (gestor), coordenador pedagógico, professor de AEE, professor eleito pelos seus pares representando-os (um do

turno manhã e outro do turno tarde) e professor de apoio ao processo ensino-aprendizagem (professor do quadro-geral indicado pela direção da escola em parceria com a mantenedora). A equipe é a facilitadora do processo de inclusão e sucesso escolar de todos os estudantes e reúne-se periodicamente para planejar estratégias e possíveis encaminhamentos, orientando o processo de ensino-aprendizagem. A cada semestre é realizado um levantamento diagnóstico de todos os que apresentam dificuldades na aprendizagem, ele facilita o acompanhamento e mapeamento dos desafios educacionais da escola.

A mantenedora, em sua proposta de Educação Inclusiva, realiza reuniões de estudo, informativas e de socialização de experiências com os professores de apoio ao processo ensino-aprendizagem mensalmente. Eles são mediadores da inclusão na escola, pois tra-



balham diretamente com os pais de crianças com e sem deficiência, os escutam e quando necessário fazem os encaminhamentos, por causa do trabalho intersetorial, para as secretarias da Saúde e Ação Social/Cidadania.

A vantagem de envolver os pais

O professor de apoio ao processo ensino-aprendizagem é responsável pela coordenação da equipe juntamente com o diretor da escola e pelo trabalho da relação família e escola. Anualmente, ele elabora e desenvolve projeto com os pais e/ou responsáveis de todos os alunos, com o objetivo de enfatizar a importância da participação deles no processo de aprendizagem das crianças, e do esforço conjunto de família e escola para o sucesso escolar. Nesse trabalho, cada professor leva em conta as necessidades da comunidade educativa. A professora de apoio ao processo ensino-aprendizagem Kely Daiane Machajewski e a equipe de apoio da EMEI Lucas Vezzaro trabalham com os pais de maneira alegre e lúdica:

No decorrer dos projetos, percebemos que não só as crianças se divertiam e aprendiam com as atividades mas também os adultos que acabam recordando a infância deles e aos poucos “se permitindo brincar”. Muitos adultos esquecem-se de brincar com seus filhos, em função da correria diária e dos inúmeros compromissos que assumem. Oportunizar estes momentos também é lembrá-los da necessidade do brincar; que é saudável para todos. O projeto foi construído com base nas atividades que desenvolvemos com as crianças em sala de aula e os pais, ao verem as crianças participando com alegria e entusiasmo de tudo o que foi proposto, têm mais segurança em relação ao trabalho dos professores. As crianças “sabiam brincar”, cantar, dramatizar, enfim, demonstravam que para elas aquilo era normal. Nosso trabalho foi reconhecido ainda mais. Recebemos elogios das famílias e neste ano (2016) iniciamos o projeto em junho, mas em maio já estávamos sendo “cobradas” por algumas famílias, pois queriam participar do projeto que foi desenvolvido no ano anterior.

O projeto com os pais compromete-os com a aprendizagem dos filhos e com o trabalho

Na escola inclusiva, a por meio da interação com o professor e os colegas, o aluno constrói o conhecimento de acordo com suas potencialidades, expressando suas ideias livremente e participando de forma ativa das tarefas de ensino, se desenvolvendo como cidadão.

da escola. A cada encontro o número de participantes aumenta, um comenta com o outro quanto foi agradável o encontro na escola. Para o sucesso da inclusão escolar, precisamos oferecer aos pais momentos de socialização de dúvidas, inquietudes, angústias e alegrias. Assim a professora Kely destaca:

Muitos foram os motivos que nos levaram a pensar em atividades que adultos e crianças pudessem participar juntos. Dentre eles destacamos: a alegria das crianças ao verem seus familiares brincando com elas; a Educação Infantil como lugar de acolher a todos; a segurança que as crianças mostram quando seus familiares as acompanham na escola. Elas passam muito tempo longe deles e por isso precisamos oportunizar momentos afetivos e divertidos para todos. Ao brincar, as crianças internalizam conceitos, compreendem os diversos papéis sociais, entendem o funcionamento das regras, buscam estratégias para resolver suas dificuldades momentâneas, exploram os ambientes, socializam suas experiências de vida e, aos poucos, constroem aprendizagens.

Trabalhar na perspectiva da inclusão implica romper barreiras humanas e arquitetônicas, criar novos conceitos, dar novos sentidos à convivência com o diferente. Trabalhar em conjunto com os pais de crianças com e sem deficiência é respeitar as diferenças, ressignificar o olhar da escola, pensando na transformação do contexto escolar segundo as necessidades delas.

Trabalhar com os pais/responsáveis de crianças com e sem deficiência é respeitar as diferenças, ressignificar, transformar o olhar da escola, pensando não somente na adaptação do estudante, e sim na transformação do contexto escolar segundo as necessidades dos mesmos; é trabalhar na perspectiva da inclusão, rompendo barreiras humanas e arquitetônicas, criando novos conceitos, dando novos sentidos ao conviver com o diferente.

Historicamente, o brincar constitui uma prática cultural da criança. Nas diferentes sociedades, desde muito pequenas as crianças brincam, algo que é próprio da cultura infantil, sejam elas brincadeiras tradicionais, envoltas de uma determinada cultura, brincadeiras de faz de conta, nas quais interpretam diferen-

tes papéis, brincadeiras de rua, ou até mesmo brincadeiras utilizando-se de “brinquedos”. No entanto, ainda prevalece em muitos lugares brinquedos vistos como adornos, usos divulgados pelas imagens das antigas instituições filantrópicas e religiosas, aparecendo em cima de armários, distante das crianças, como menciona a pesquisadora Tizuko Morchida Kishimoto em *Jogos Infantis*. Por meio da brincadeira, a criança aprende, compreende-se e compreende o mundo que a cerca, posiciona-se diante dos desafios e proposições, constrói estratégias e resolve problemas, é sua forma de ser e estar na sociedade. A escola que atende crianças em idade de Educação Infantil deve respeitar a criança e seus conhecimentos, as suas experiências vividas, seu modo de viver e imaginar, de fantasiar e conhecer. O professor em sua amplitude deve considerar esses aspectos no momento de planejar suas ações, com vistas a envolver a criança nesse processo educativo, considerando suas habilidades e limitações e proporcionando processos de significação.

O depoimento da coordenadora pedagógica Franciane Carla Marchetto da EMEID João Aloísio Hoffmann expressa a importância do brincar nessa etapa, trazendo os elementos presentes na proposta de trabalho desenvolvida pelas instituições do município de Erechim:

As primeiras experiências são as que marcam mais profundamente a pessoa, e quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade. A criança aprende brincando. As brincadeiras fazem parte do cotidiano dela e desempenham papel importante em seu desenvolvimento. A partir das experiências que vivencia ela vai construindo e reconstruindo saberes, expressando suas fantasias, medos e desejos, sentimentos e conhecimentos.

Os espaços organizados pelas escolas compõem o pano de fundo de todo o trabalho com crianças pequenas. Ambientes acolhedores e desafiadores apresentam para a criança inúmeras possibilidades, inserindo-a num contexto de atuação e participação, sentindo-se parte daquele local não apenas

como mero frequentador mas como protagonista de seu próprio desenvolvimento. Toda a brincadeira acontece em um espaço que se transforma em lugar quando apresenta aspectos motivadores. Ao pensar na proposta pedagógica que priorize a infância, o brincar e a criança, modificou-se a disposição e organização das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), proporcionando espaços alternativos, que antes eram considerados sem utilidade. Como exemplo: os parques infantis foram construídos com materiais recicláveis, como pneus, tubos de concreto, canos, entre outros.

Perceber que o desenvolvimento das crianças é o foco do trabalho faz com que se transforme uma sala administrativa em um lugar para brincar. Foi o que aconteceu em uma das unidades do Programa Proinfância. As professoras gestoras da EMEI Dra. Vera Beatriz Sass transformaram o ambiente em uma sala de jogos, muitos deles construídos por quem trabalha na instituição, baseados na realidade das crianças e da escola.

Pensar na criança faz com que as propostas de modificação, ampliação e disponibilidade de espaços para brincar se tornem fundamentais ao processo de desenvolvimento da aprendizagem. A brincadeira é a cultura da criança, desde que nasce ela vai se descobrindo e se percebendo no ambiente. Inicialmente, o corpo da criança é o seu brinquedo mais curioso e descobrir a si mesmo é sua tarefa principal. Por isso ela coloca a mão na boca, se diverte com barulhos proporcionados pela boca e faz o exercício de pegar seus dedos dos pés, entre outros. O trabalho das escolas de Educação Infantil inicia-se com os bebês e o professor tem o papel de promover as diferentes possibilidades de interações e experiências. Esses estímulos promovem o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos pequenos e perpassam toda a Educação Infantil.

Todo objeto tem a possibilidade de integração na brincadeira da criança, sua imaginação vai sempre além daquilo que está posto, aos olhos dela tudo pode ser criado, recriado, imaginado e fantasiado. Na escola se ampliam as possibilidades de exploração, por meio da socialização com as diferentes crianças, com



os adultos, a interação com diversos materiais e brinquedos, o enfrentamento de desafios que lhes são propostos, enfim este é o lugar onde tudo e todos se envolvem no processo de construção de saberes e conhecimentos lúdicos necessários à infância.

Brincadeira levada a sério

O planejamento do professor é fundamental nesse processo, visto que a Educação Infantil apresenta especificidades que são características dessa faixa etária. O pesquisador Junqueira Filho, em *Linguagens Geradoras: Seleção e Articulação de Conteúdos em Educação Infantil* destaca que o professor não é tido como a única fonte de seleção de conteúdos, nem o único sujeito a articular os conteúdos que compõem a proposta pedagógica. Ao organizar o espaço educativo, o profissional deve levar em consideração diversos aspectos, oferecer um ambiente acolhedor, bem como uma seleção das atividades que levem em conta a concepção do professor e da criança envolvida.

No trabalho pedagógico diário, vivenciamos uma crise de paradigmas que gera medos, inseguranças, incertezas e insatisfações. Mas acreditamos que este seja o momento de ousar e de buscar alternativas para realizar as mudanças necessárias que resultem em escolas verdadeiramente inclusivas.

Se for orientado pela Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil, o trabalho pedagógico terá sempre como ponto de partida a brincadeira e levará em conta vivências, interações e experiências das crianças. No município de Erechim, a brincadeira é tratada como assunto sério e é considerada o principal agente de aprendizagem, pois nela todos os sujeitos do processo são ativos e tornam-se brincantes, sejam eles crianças ou adultos. Nessa ótica, a coordenadora pedagógica Franciane destaca a importância do planejamento para pensar e elaborar propostas de trabalho na escola:

É o planejamento que vai dar suporte e segurança ao professor em sala de aula e garantir a continuidade do processo de aprendizagem para as crianças. Ele é organizado pela equipe diretiva, mas principalmente pela coordenadora pedagógica, que se reúne com as professoras para juntas discutirem e prepararem as atividades a serem desenvolvidas.

Destacamos que as escolas que ofertam Educação Infantil no município possuem um planejamento integrado, organizado mensal ou quinzenalmente. Os professores contam com a orientação do coordenador pedagógico, que acompanha e faz sugestões durante as discussões. O papel da coordenadora é fundamental, pois além de orientar, ela deve cuidar para que não se perca o foco de trabalho da instituição, que sempre será a criança com e sem deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, por consequência, o brincar.

A secretaria municipal de Educação desenvolve formações periódicas nas escolas, que considera essenciais e têm como proposta atender as necessidades específicas de cada uma. Para isso também há o Grupo de Estudos da Educação Infantil (GEEI), que se reúne em encontros mensais, o Fórum Regional de Educação Infantil e o Fórum Regional de Educação Inclusiva, no qual pesquisadores de todo o Brasil compartilham seus conhecimentos. A coordenadora Franciane ressalta sobre os momentos de formação continuada que ocorrem em paradas específicas durante o ano letivo:

Enquanto professores, estamos em um processo contínuo e inacabado de aprendizagem; é necessário o aprender e reaprender constantes. Quem se envolve e busca uma formação apresenta um trabalho diferenciado, uma vez que reavalia e reflete sobre suas práticas aperfeiçoando algumas e dispensando outras.

Para que isso ocorra, acredita-se que as escolas necessitam ter a sua frente uma equipe de direção e coordenação pedagógica consistente, com sensibilidade para com a criança e seu desenvolvimento, além de toda organização burocrática da instituição. Essa equipe deve ter capacidade de mobilizar o professor para que tenha a sensibilidade e o conhecimento necessário sobre a sua importância enquanto profissional que desenvolve o trabalho com crianças pequenas, as quais se encontram em permanente desenvolvimento e reconhecimento de si mesmas e do mundo que as cerca.

Sobre esses aspectos, a diretora Aliana Endler Bonavigo, da EMEI Dra.Vera Beatriz Sass, salienta a importância da gestão e como ela deve ocorrer na escola de Educação Infantil:

A gestão democrática prevê que todos os setores e a comunidade possam participar ativamente das questões envolvendo o cotidiano escolar. Por isso, é fundamental que o gestor oportunize momentos de reflexão, reuniões periódicas, atividades que possam sensibilizar os educadores sobre sua prática diária em sala de aula. Consequentemente percebemos na prática as mudanças significativas, através do comprometimento dos educadores com atividades lúdicas, criativas e diferenciadas, destacando a afetividade, pois, sem a mesma, não podemos conceber a Educação Infantil.

Em Erechim, inclusão é conviver e interagir com o outro, sem separação, em regime escolar único que respeita o diferente. No trabalho pedagógico diário, vivenciamos uma crise de paradigmas que gera medos, inseguranças, incertezas e insatisfações. Mas acreditamos que este seja o momento de ousar e de buscar alternativas na coletividade da escola que nos direcionem para realizar as mudanças necessárias e transformá-las em escolas verdadeiramente inclusivas.

Nesse processo de inclusão escolar, o brincar é o principal instrumento utilizado pelos educadores. Na perspectiva de que a criança gosta de brincar, a escola deve agir para mediar a construção da cultura do brincar nas comunidades educativas. No Atendimento Educacional Especializado, as professoras trabalham a estimulação precoce e as habilidades de cada criança, de maneira lúdica e alegre. Todo agente desse processo educativo é incluído por meio da interação com o outro, com os objetos e os espaços que se encontram a sua disposição. As crianças trazem consigo vivências e saberes que constituem os códigos culturais que dominam e utilizam no contexto escolar. As brincadeiras são a alma do cotidiano na Educação Infantil e são promotoras do conhecimento produzido pelas crianças.

Um dos pilares da proposta de Educação Inclusiva são os projetos desenvolvidos com as famílias, que ensinam e resgatam o brincar respeitando as individualidades de cada criança. Os muitos responsáveis pela Educação no município de Erechim acreditam que incluir é possível, portanto a Educação Infantil atua na perspectiva de que a comunidade educativa constrói a cultura lúdica e o respeito às diferenças.

Referências

- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: www.mec.gov.br.
- ERECHIM. Proposta Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Erechim/RS. SMEd.
- FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA Mônica Appezzato. *Pedagogias da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens Geradoras: Seleção e Articulação de Conteúdos em Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Infantis: o Jogo, a Criança e a Educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MANTOAN, Maria Teresa. *Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.



Fundação
Volkswagen

associação
**nova
escola**

Fundação Volkswagen **CONSELHO DE CURADORES**

Cons. Presidente: Nilton de Almeida Junior

Cons. Vice-Presidente: Osmair Antônio Herreria Garcia

Conselheiro: André Senador

Conselheiro: Antônio Megale

Conselheiro: Rafael Vieira Teixeira

Conselheiro: Antônio Roberto Cortes

CONSELHO FISCAL

Cons. Presidente: Luis Fabiano Alves Penteado

Conselheiro: Osmar Carfi

Conselheiro: Claudio Herbert Naumann

DIRETORIA EXECUTIVA

Diretora Superintendente e de Assuntos Jurídicos: Daniela de Avilez Demôro

Diretor de Investimentos: Luiz Paulo Brasizza

Diretora de Administração e Relações Institucionais: Keli Moreno Smaniotti Moretto

Diretora de Finanças: Melissa Artioli Peixoto

Associação Nova Escola **CONSELHO ADMINISTRATIVO**

Conselheira: Camila Pereira

Conselheiro: Denis Mizne

Conselheiro: Florian Bartunek

Conselheiro: Paulo Lemann

DIRETORIA EXECUTIVA

Diretora Executiva: Flavia Goulart

DIRETORIA EDITORIAL

Diretor editorial e de produtos: Leandro Beguoci

Editores executivos: Alice Vasconcellos (design), Ana Ligia Scachetti (digital) e Rodrigo Ratier (impresso)

Editor: Gustavo Heidrich

Editora de Comunidades e Crescimento: Elaine Iorio

Editores-assistentes: Raissa Pascoal e Wellington Soares

Repórteres: Karina Padial, Laís Semis, Paula Peres e Pedro Annunciato

Estagiários: Larissa Darc, Lucas Magalhães Freire e Nairim Bernardo

Designer: Patrick Cassimiro

Webmaster: Felipe Costa

Gerente de operações: Kendra Gianoni

Gerente financeira e administrativa: Kátia Gimenes

Coordenadora administrativa: Valquíria Martins Moraes

Analista de marketing e novos negócios: Paloma Mello

CADERNO BRINCAR

Coordenadora do Projeto: Juliana Matteucci

Consultoria editorial, coordenação e edição: Maggi Krause

Consultoria acadêmica e coordenação: Tizuko Morchida

Projeto gráfico e diagramação: Victor Malta

Ilustrações: Estúdio Rebimboca

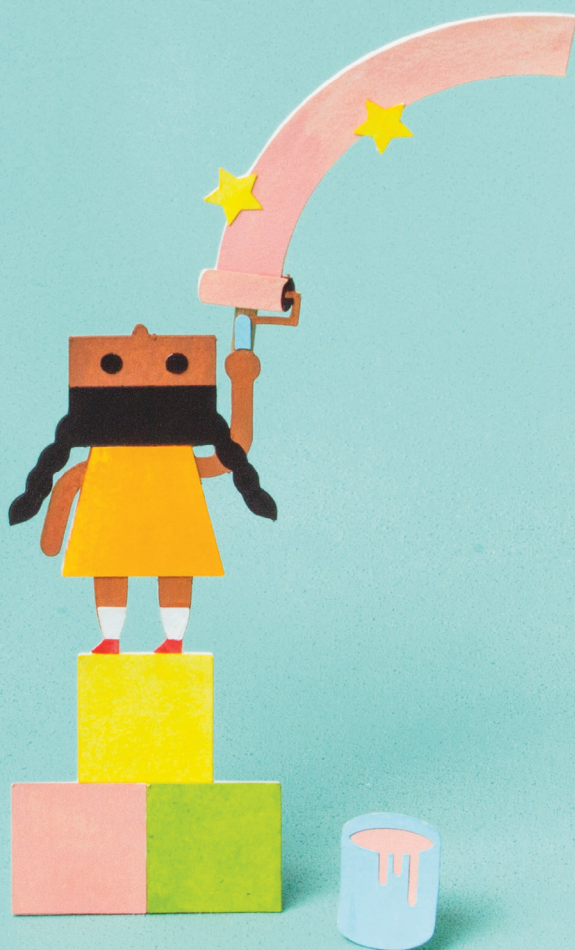
Fotos: Agência Ophelia

Revisão: Sidney Cherchiaro

Web designer: Vilmar Oliveira

Programação: Guilherme Schmidt





Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-907064-1-0



9 788590 706410