



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOSIANE RODRIGUES**

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA PRÉ-ESCOLA –  
um estudo das imagens lúdicas nos tempos e espaços do brincar**

**CUIABÁ-MT  
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOSIANE RODRIGUES**

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA PRÉ-ESCOLA –  
um estudo das imagens lúdicas nos tempos e espaços do brincar**

**CUIABÁ-MT  
2019**

**JOSIANE RODRIGUES**

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA PRÉ-ESCOLA –  
um estudo das imagens lúdicas nos tempos e espaços do brincar**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Culturas Escolares e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes.

**Cuiabá-MT  
2019**

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

R696b Rodrigues, Josiane.  
BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA PRÉ-ESCOLA : um estudo das imagens lúdicas nos tempos e espaços do brincar / Josiane Rodrigues. -- 2019  
147 f. : il. color. ; 30 cm.  
  
Orientador: Cleomar Ferreira Gomes.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2019.  
Inclui bibliografia.  
  
1. Brinquedos e brincadeiras.. 2. Educação Infantil.. 3. Imagens lúdicas..  
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Avenida Fernando Correa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cap: 78060900 - CUIABÁ/MT  
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppga@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "Brinquedos e brincadeiras na pré-escola - um estudo das imagens lúdicas nos tempos e espaços do brincar"**

AUTORA: Doutoranda Josiane Rodrigues

Tese de Doutorado defendida e aprovada em 15 de fevereiro de 2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador    Doutor    Cleomar Ferreira Gomes  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno    Doutor    Evando Carlos Moreira  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinadora Interna    Doutora    Marcia Cristina Rodrigues Da Silva Colfani  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinadora Externa    Doutora    Sonia Cristina de Oliveira  
Instituição:    SECRETARIA DE ESTADO DE JUSTIÇA E DIREITOS HUMANOS DE MATO GROSSO/SEJUDH

Examinador Externo    Doutor    Livio dos Santos Vogel  
Instituição:    INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO/IFMT

Examinadora Suplente    Doutora    Bárbara Cortella Pereira de Oliveira  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinadora Suplente    Doutora    Tânia Maria Costa Nhery  
Instituição:    UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/UERJ

CUIABÁ, 15/02/2019.



## TESE APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

### **JOSIANE RODRIGUES**

- Examinadora Externa: Marynelma Camargo Garanhani
- Examinadora Externa: Sonia Cristina de Oliveira
- Examinador Interno: Evando Carlos Moreira
- Examinadora Interna: Marcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani
- Suplente externa: Tania Marta Costa Nhary
- Suplente interna: Barbara Cortella Pereira de Oliveira

---

**Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani**  
Examinadora Externa (UFPR)

---

**Profa. Dra Sônia Cristina de Oliveira**  
Examinadora Externa (SEJUDH — Cuiabá/MT)

---

**Prof. Dr. Evando Carlos Moreira**  
Examinador Interno

---

**Profa. Dra. Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani**  
Examinadora Interna

---

**Profa. Dra. Tania Marta Costa Nhary**  
Examinadora Externa — Suplente (UERJ)

---

**Profa. Dra. Bárbara Cortela Pereira de Oliveira**  
Examinadora Interna — Suplente

---

**Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes**  
Orientador (UFMT)

*Às crianças do CMEI  
“Clara Teixeira” de Sinop/MT,  
que dão vida a brinquedos e brincadeiras.*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe, que é a razão de meu viver e a meus familiares, Jane, Jucélio, Juscelino, Daniel, Igor, Miguel, Dora, Evangeline e Dirce, pela energia positiva e pelas orações.

Ao “prof.” Cléo, só por tudo, pela amizade, pela acolhida, pela caminhada peripatética, às vezes severa, às vezes hilária, por permitir meu aprendizado nos estágios, por sua paterna orientação.

Ao professor Passos, por ser tão generoso na acolhida. À professora Michele que incentiva diariamente com e-mails ao grupo de alunos e ex-alunos, formando uma teia generosa de apoio e a toda a equipe do PPGE/IE/UFMT. A professora Eliane (FEF/UFMT) pelo incentivo a pesquisa em minha trajetória acadêmica na graduação e ao professor José Luiz Straub (Unemat/ Sinop/ MT) pela experiência compartilhada no estágio de doutorado.

À Secretaria Municipal de Educação de Sinop, por ter me acolhido há dezoito anos e pelo apoio financeiro nos dois anos de mestrado e à Escola Estadual “Clara Teixeira”, por permitir este estudo. A diretora Diléia e a coordenadora Elaine, que fez a recepção inicial e as professoras Rosemary e Maria pela atenção com a pesquisa e com a pesquisadora, pela amizade.

Aos colegas do GPCOL, Moacir, Jéssica, Viviane e Rita, pelos deliciosos momentos desfrutados no grupo de estudo e à Larissa, mamãe do Theo, amiga do coração, amiga de todas as horas, por sua afetuosa atenção e aos amigos e amigas de Sinop, em especial a minha doce amiga Patrícia Bogorni. A Neusa, Monique, Rosa Carolina, Sandra, pelas palavras de conforto.

## RESUMO

A tese apresentada é o resultado de um estudo com um grupo de crianças realizado no curso de doutorado em educação, que traz alguns aspectos do campo de estudo da socioantropologia. A pesquisa “Brinquedos e brincadeiras na pré-escola — um estudo das imagens lúdicas nos tempos e espaços do brincar” teve como objetivo central saber quais implicações lúdicas surgem quando as crianças da pré-escola estão a interagir com brinquedos e brincadeiras nos tempos e espaços do brincar. A partir daí, a problemática que se tem está voltada a saber se a etapa da pré-escola vai além da função do cuidar e educar e utiliza os brinquedos e brincadeiras como suporte para a Cultura Lúdica Infantil. Os objetivos específicos foram perceber se os tempos e espaços dos brinquedos e brincadeiras são utilizados para aprender e/ou divertir, identificar qual a intenção pedagógica/didática/educativa da professora/instituição quando as crianças estão a brincar com seus brinquedos reais ou não e identificar as imagens lúdicas produzidas no decurso das brincadeiras. A opção metodológica é pela abordagem qualitativa do tipo etnográfica, em estudo descritivo e interpretativo. A pesquisadora, utilizando da descrição e da indução para apreender os fenômenos, é o principal instrumento na coleta e análise dos dados, que contam também com o caderno de campo que contém as anotações diárias, além dos registros fílmicos, de áudios e principalmente fotográficos. Os dados foram apresentados de três formas, na rotina, nas imagens lúdicas — com as imagens lúdicas e na lista de momentos, atividades e espaços. As imagens obtidas foram analisadas em conversa com os autores, com as cenas produzidas (resultado dos áudios e vídeos) e com os registros do caderno de campo. Os resultados foram que as imagens trouxeram à tona a forma lúdica com que o grupo se comporta no tempo e no espaço e faz do brincar sua ocupação maior. O brincar não só faz parte da vida, mas é a própria vida da criança.

**Palavras-chave:** Brinquedos e brincadeiras. Educação Infantil. Imagens lúdicas.

## **ABSTRACT**

The presented thesis is the result of a study with a group of children, it was carried out in the doctorate course in Education and brings some aspects of the socioanthropology field of study. The research named “Preschool toys and games - a study of the ludic images in times and spaces for playing” had as main objective knowing what ludic implications arise when pre-school children are interacting with toys and games in times and spaces for playing. From this perspective, the problem concerns if whether the pre-school stage goes beyond the function of caring and educating and and if it uses toys and games as a support for the construction of the children's Ludic Culture. The specific objectives were: to perceive if times and spaces of toys and games are used to learn and / or entertain; identify the teacher and institution's pedagogical / didactic / educational intention when the children are playing with their toys (real or not) and to identify the ludic images produced within the playing process. The methodological choose is by the qualitative approach of ethnographic type, in a descriptive and interpretative study. The researcher herself, using description and induction to apprehend the phenomena, was the main instrument in the data gathering and analysis process, which also uses a field notebook that contains the daily notes, besides the film and áudio recordings and, mainly, photographic recordings. The data were presented in three ways: in the routine, with the ludic images and in the list of moments, activities and spaces. The images obtained were analyzed in talks with the authors, with the scenes produced (results of the audios and videos) and with the records of the field notebook. The results pointed out that the images brought out the ludic way which the group behaves in time and space, making playing their greatest occupation. Playing is not only a part of child's life, but it is the child's life itself.

**Keywords:** Toys and playings. Childhood education. Ludic Images.

## Lista de figuras

<b>Figura 1</b> - <i>Gamer</i> .....	54
<b>Figura 2</b> – Lista de alunos .....	82
<b>Figura 3</b> - Roda de conversa .....	87
<b>Figura 4</b> - Manuseio de livros.....	88
<b>Figura 5</b> - Brincar livre na sala .....	89
<b>Figura 6</b> - Jogos de mesa – jogos de construção .....	89
<b>Figura 7</b> - Parque de areia (dos pneus) .....	90
<b>Figura 8</b> -Parque de areia (dos brinquedos estruturados) .....	90
<b>Figura 9</b> - A árvore .....	91
<b>Figura 10</b> - Parque da frente .....	91
<b>Figura 11</b> -Faz de conta – bonecas, carrinhos e brinquedos da sala.....	93
<b>Figura 12</b> - Faz de conta – bonecas, carrinhos e brinquedos da sala.....	93
<b>Figura 13</b> - Faz de conta – bonecas, carrinhos e brinquedos da sala.....	94
<b>Figura 14</b> - Faz de conta – bonecas, carrinhos e brinquedos da sala.....	95
<b>Figura 15</b> - Roda de conversa – leitura.....	96
<b>Figura 16</b> - Telefone sem fio .....	99
<b>Figura 17</b> - Telefone som fio – brincadeira dirigida .....	100
<b>Figura 18</b> - Capa do filme.....	102
<b>Figura 19</b> – Personagem 1 .....	103
<b>Figura 20</b> - Personagem 2.....	103
<b>Figura 21</b> - Personagem 3.....	103
<b>Figura 22</b> - Personagem 4.....	104
<b>Figura 23</b> - Personagem 5.....	104
<b>Figura 24</b> - Personagem 6.....	104
<b>Figura 25</b> - Caderno de campo .....	105
<b>Figura 26</b> - Crianças assistindo ao filme .....	106
<b>Figura 27</b> - Espera para ir ao parque .....	108
<b>Figura 28</b> - Parque da frente .....	110
<b>Figura 29</b> - Parque da frente - brinquedos e brincadeiras.....	111
<b>Figura 30</b> - Brincadeira com regras .....	115
<b>Figura 31</b> - Momento de espera.....	115
<b>Figura 32</b> - Crianças sentadas, a espera da próxima atividade .....	116
<b>Figura 33</b> - Em fila para sair da sala.....	116
<b>Figura 34</b> - Na mesa do lanche .....	117
<b>Figura 35</b> - Brincadeiras na mesa do lanche.....	117
<b>Figura 36</b> - Assistindo filme.....	120
<b>Figura 37</b> - Filme no projetor .....	120

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>PARTE UM — Teoria .....</b>	<b>15</b>
1.1. <i>Deus ludens</i> .....	16
1.1.1. <i>Homo ludens</i> .....	20
1.1.2. <i>Homo violens</i> .....	26
1.1.3. <i>Homo ludo-violens</i> — Brincadeiras Violentas .....	28
1.2. Jogo, brinquedo e brincadeira .....	29
1.2.1. Brinquedos cantados.....	33
1.3. Cultura infantil .....	35
1.4. O jogo e a criança .....	37
1.5. Garantias do brincar na Educação Infantil .....	46
1.6. A Ambiguidade da Brincadeira — Brian Sutton-Smith .....	49
1.6.1. Retóricas do “ <i>play</i> ” .....	51
1.7. Noções de brincar — como linguagem, como movimento.....	58
1.8. Desenvolvimento Integral da criança através dos Brinquedos Cantados .....	63
<b>PARTE DOIS — Metodologia .....</b>	<b>74</b>
2.1. Contexto Socioeconômico .....	76
2.2. Escolher ou ser escolhida? .....	77
2.3. Escola Pesquisada .....	79
2.4. Instrumentos de coleta de dados .....	79
2.5. Coleta de dados .....	80
2.6. Etnoludografia .....	80
2.7. Tratamento dos dados .....	81
2.8. Codinome das crianças .....	82
<b>PARTE TRÊS — Dados e análises .....</b>	<b>83</b>
3.1. Categorias de análises .....	84
3.2. Rotina .....	85
3.2.1. Rotina da sala pesquisada .....	86
3.3. Imagens lúdicas .....	92

3.4. Exemplo de relato de campo .....	102
3.5. Lista de Momentos — Atividades — Espaços .....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria. (Manoel de Barros)

O nível de seriedade — do grau de brinquedo —, de que fala Manoel de Barros, na epígrafe inicial, suscita esse assunto, naquilo que podemos entender que é por meio e através da brincadeira que tudo mais acontece na Educação Infantil que vamos abordar. Se os surdos se comunicam por meio de sinais (Libras)<sup>1</sup>, as crianças se comunicam por meio de brinquedos e brincadeiras. Digo através da brincadeira, pois, as interações que ocorrem entre as crianças, entre criança e adulto, entre criança e o meio e as formas de expressar suas linguagens na pré-escola, lócus deste estudo, estão atravessadas por esta atividade, que, via de regra, acostumamos a chamar de atividade lúdica, por ser um fenômeno em vias de acontecer, independente da vontade ou da intenção de seus brincadores.

Supomos que a pré-escola é organizada para além da função do cuidar e educar, ela é o tempo e um espaço privilegiado dos brinquedos e das brincadeiras. Daí que se intenta apresentar um modo de pensar o brincar de crianças, analisando as imagens produzidas por elas no contexto da Educação Infantil, e tem como arrimo alguns estudiosos e pesquisas sobre a teoria dos jogos. Considerando que o brincar pode ser pinçado, ou está dentro de uma esfera maior que é o vasto campo dos jogos e das brincadeiras.

O objetivo central da pesquisa é saber quais as implicações lúdicas que surgem quando as crianças se envolvem com brinquedos e brincadeiras nos tempos e espaços do brincar na pré-escola. Decorre desta investigação, mais ampla, o seguinte problema: A

---

<sup>1</sup> Língua Brasileira de Sinais.

pré-escola extrapola a função do cuidar e educar com o uso de brinquedos e brincadeiras por fruição?

A partir de então os objetivos específicos são: perceber se os tempos e espaços dos brinquedos e brincadeiras são utilizados para aprender e/ou divertir. Identificar qual a intenção pedagógica/didática/educativa explícita quando as crianças estão envolvidas com os brinquedos e as brincadeiras. Identificar as imagens lúdicas produzidas no decurso das brincadeiras.

Lembramos que este estudo está inserido na linha de pesquisa *Culturas Escolares e Linguagens/ IE/ UFMT*, segue os aportes teóricos do jogo e da brincadeira, vislumbrados no *Grupo de estudos e pesquisas Corporeidade e Ludicidade — GPECOL*, sendo esta, um desmembramento do projeto intitulado “Brinquedos e brincadeiras: construção de artefatos lúdicos e práticas escolares com a Educação Infantil”<sup>2</sup>.

Temáticas como a psicomotricidade, a Educação Infantil, as atividades rítmicas expressivas, as brincadeiras violentas, as brincadeiras e as linguagens corporais estarão contempladas neste novo estudo, em que se atualizam algumas visões, reelabora-se outras e tenta-se juntar um arcabouço teórico, a fim de sustentar a tese das imagens lúdicas dos brinquedos e das brincadeiras.

Passo a um breve momento para situar o leitor sobre o percurso acadêmico percorrido até aqui, percebendo a cultura lúdica desde a infância à escolha do tema e a relação entre pesquisa, pesquisadora e objeto de estudo. Considero que as memórias lúdicas dos tempos e espaços vividos influenciam o modo de ver os movimentos e as imagens das infâncias de hoje.

Suspeito que meu interesse pelo movimento se torna visível em minha vivência na fase pré-escolar, quando inicio na aula de balé e lá permaneço por volta de um semestre. Antes disso as acrobacias de improviso, as estripulias de ponta-cabeça e danças com parentes eram comuns, grande era a flexibilidade desse corpo brincante que permitia espacates<sup>3</sup>, pontes<sup>4</sup>, movimentos nas pontas dos pés, rodopios. O brincar na rua e em casa também está latente em minhas memórias lúdicas. Na época em que só se voltava para casa ao anoitecer, como caçula, fui brinquedo da primogênita da casa,

---

<sup>2</sup> Projeto apresentado à Pró-reitora de Pesquisa da UFMT no ano de 2015, coordenado pelo professor doutor Cleomar Ferreira Gomes.

<sup>3</sup> Movimento que consiste na abertura total das pernas, de modo a separá-las de um extremo ao outro, em um ângulo de 180°.

<sup>4</sup> Movimento que se inicia deitado de costas e a coluna é curvada para longe do chão, mantendo-se pés e mão no chão.

depois brincamos juntas, brincamos juntos, com meu irmão do meio, “café-com-leite” era o *status* do qual mais me lembro. Nas casas das árvores, no asfalto riscado, na área molhada, no meio fio do “passa anel”, nas bebidas de mentirinha, já maiorzinhos, brincávamos diariamente com vizinhos e amigos, tomando a rua como segundo quintal.

Aos sete anos ingressei na Ginástica Rítmica, então conhecida como Ginástica Rítmica Desportiva na época, modalidade que durou uma década de minha vida, minhas experiências corpóreas. A vontade de ser uma ginasta profissional só findou aos 18 anos, depois de perceber que já não havia a mesma flexibilidade naquele corpo, mas não sem antes, ter me dedicado, nestes anos, muitas horas por semana em um ginásio de esportes que ficava do outro lado da rua de casa, com poucos recursos. Esporadicamente visitávamos grandes centros de treinamento da região, como da Universidade Estadual de Londrina — UEL/PR e em Maringá/PR, o que nos fazia entristecer por nossas dificuldades. Hoje, vejo que tínhamos o básico de suporte para a categoria de base que representávamos e o principal, o amor pelo movimento, o amor pelo esporte.

A partir desta vivência, sentia vontade de fazer a faculdade de Educação Física e de ser técnica de Ginástica Rítmica desde muito cedo, curso que concluí na UFMT, *campus* de Sinop/MT em 2007, cidade onde também concluí a faculdade de Pedagogia, na Unemat, em 2005.

O interesse pelo movimento de uma forma mais pueril e ampla vem dessas vivências, que depois se somaram às experiências, aulas e atuações na área do futebol, teatro, música e da dança de salão. Experiências mais passageiras ou informais tive no vôlei e no handebol. Estas marcas deram contornos ao meu “eu”. Aos poucos fui enriquecendo minha atuação profissional nos tempos vividos e espaços ocupados enquanto professora de crianças, área que atuo desde os dezenove anos de idade.

O ingresso na profissão se deu em 2001 na cidade de Sinop/MT, após formação no Curso Profissionalizante<sup>5</sup> de Magistério, na cidade de Alvorada do Sul/PR. O trabalho em regime de “contrato” se deu até o término da faculdade de Pedagogia e a aprovação em concurso no mesmo ano. Permaneço neste concurso desde então. Neste primeiro ano de atuação, assumi aulas em uma escola da rede pública municipal de Sinop/MT, afastada do centro da cidade, permanecendo por quatro anos, onde tive a

---

<sup>5</sup> Concomitantemente ao curso de Magistério concluí o curso profissionalizante “Técnico em Contabilidade”. Área não exercida. Ambos correspondem à etapa do Ensino Médio, até então não ofertada na região onde eu morava.

oportunidade de exercer a função docente em diferentes séries da pré-escola, quarta série<sup>6</sup>, também na disciplina de Educação Física, por carência deste profissional.

Admitida pelo concurso, permaneci na rede municipal, nesta feita já concluída a faculdade de Pedagogia no ano de 2005, quando apresentei uma pesquisa com o título: “A educação psicomotora no desenvolvimento integral de crianças da Educação Infantil”, sob a orientação do professor Dr. José Luiz Straub. Enquanto cursava a primeira graduação ingressei na faculdade de Educação Física, que concluí no ano de 2008, com a pesquisa “Uma visão sobre a motricidade global em atividades rítmicas e expressivas”, sob a orientação da professora Ma. Eliane Souza Oliveira dos Santos. Também concluí o curso de Especialização em Psicopedagogia (2011), de Ensino Lúdico (2018) e o Curso de Mestrado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso — UFMT/Cuiabá/MT, com a dissertação “Brincadeiras violentas — um estudo etnográfico das linguagens corporais agressivas”, sob a orientação do prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes, estudo que nasceu no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Corporeidade e a Ludicidade — GEPCOL/UFMT.

Assim, são dezoito anos de atuação na Educação como professora, no ano de 2013 integrei o Instituto Criança, na estimulação precoce de crianças com surdez ou deficiência auditiva da Educação Infantil e a equipe de Formação Continuada de Professores da rede municipal de Sinop, realizando tradução/interpretação e ministrando cursos na área de Libras. Em 2014 integrei a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Sinop, no departamento de Educação Infantil, principalmente na implementação do projeto “Educação Infantil 100% inclusiva”. Lembrando que obtive cinco anos de afastamento para qualificação. Em 2018 atuei em uma EMEI<sup>7</sup> de Sinop, após afastamento de três anos para os estudos do doutorado.

Como se pode ver, em todo percurso acadêmico e profissional, as pesquisas e as experiências se voltam para o movimento das crianças da Educação Infantil, movimento que se quer agora, em nível de doutorado, plasmar nas imagens lúdicas dos brinquedos e brincadeiras que surgem nos tempos e espaços da pré-escola, a considerar a Cultura Infantil e a Cultura Lúdica. É perceptível também neste momento que o título do estudo sofre alterações durante a pesquisa, o que antes era “Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: um estudo etnográfico de suas narrativas lúdicas” se torna

---

<sup>6</sup> Que corresponde ao Quinto Ano na organização atual, que compreende o Ensino Fundamental de nove anos.

<sup>7</sup> Escola Municipal de Educação Infantil.

“Brinquedos e brincadeiras na pré-escola — um estudo das imagens lúdicas nos tempos e espaços do brincar”, isso porque aquilo que se pensava como “narrativas lúdicas” perde o sentido quando, em campo, vimos saltar as imagens que vem a se tornar “imagens lúdicas”.

O estudo se inspira no trabalho de Sutton-Smith (2001), quando se narra a “ambiguidade da brincadeira” e traz também “o jogo e a criança” de Château (1987), algumas metáforas obsessivas de autores como *homo ludens* de Huizinga (2010) o homem *biplex* — natural e social — de Durkheim (2008) com a complementação do “homem cultural” de Mauss.

O trabalho se apresenta com as seguintes partes: Na parte um — teoria, se faz um apanhado teórico sobre o lúdico em nossa sociedade, os brinquedos como artefato da cultura e o brincar em suas vertentes, de entretenimento, como um direito da criança e como essencial à Cultura Infantil. *Deus ludens*, apresentado como metáfora geradora do lastro teórico da tese, acompanhado pelo *homo ludens*, como uma das essências de nosso ser que coexiste como o *violens* e outras como o *faber e o demens* ratificam o ser brincante que somos.

Os brinquedos como um dos elementos importantes dentro da Cultura infantil, a temática “O jogo e a criança” em Château (1987) e as “Garantias do brincar na Educação Infantil” são vistas nesta parte. As sete retóricas do “*play*” de Sutton-Smith são apresentadas na temática da “Ambiguidade da Brincadeira”, assim como as noções de brincar — como linguagem e como movimento. Em “Desenvolvimento Integral da Criança através dos Brinquedos Cantados” se quer abordar importância do brincar para a criança como desenvolvimento integral das habilidades físicas, mentais e emocionais de forma lúdica.

Na parte dois — metodologia, se traça os percursos da pesquisa, lembrando-se dos instrumentos de coleta de dados utilizados, do panorama, da escolha do campo de pesquisa e do tratamento dos dados. Na parte três — dados e análises, estes dados são apresentados e analisados, ali estão os resultados obtidos com os registros do caderno de campo, as imagens coletadas, as cenas produzidas por meio da transcrição dos vídeos e áudios capturados e de uma conversa destes dados com os autores eleitos para cada momento. São destaque a rotina, as imagens lúdicas e a lista de momentos/ atividades/ espaços que surgiram dos dados coletados.

Nas considerações finais, se faz breves observações daquilo que se obteve como resultado do estudo e por fim, as referências autenticam o trabalho à luz das assinaturas dos autores eleitos no estudo.

## **PARTE UM**

### **TEORIA**

*Acho que o escritor volta sempre  
ao território da infância,  
que é o território do desejo de contar história.  
O desejo de ver o mundo convertido numa história  
é absolutamente vital, quer dizer,  
tão vital quanto comer ou dormir.  
(Mia Couto, escritor moçambicano)*

### *Deus ludens*

Não que a ordem cronológica tenha maior importância que os lampejos de minhas memórias da pesquisa de campo, pesquisa que sustenta esta tese, em favor do fenômeno estudado, mas trazer alguns pensamentos basilares é como que construir um caminho para trilhar. Tal qual o poeta António Machado, do “caminho que se faz ao caminhar”, tal qual uma reflexão peripatética, da contribuição aristotélica ao mundo ocidental, vamos nos pôr em movimento, e, ao mover-nos, as observações encontradas no percurso da pesquisa, em busca de apresentar o fenômeno, se mostram.

Em um remoto mosteiro obscuro do norte da Itália, muitos monges e um mistério a se desvendar. Muitas vidas são ceifadas em nome da preservação do que se considera sério ao homem erudito, ao homem medieval. Com cenário e trama do filme “Em nome da Rosa”<sup>8</sup>, pinça-se uma característica do objeto estudado, o riso, tão envolvido com prazer, alegria, jocosidade, felicidade, com as sensações.

Na Idade Média diríamos: “discutiremos como a comédia estimula o prazer no ridículo, usando pessoas vulgares e divertindo-se com seus defeitos” (William de Baskerville – personagem do filme), tal qual lê o nobre franciscano, no então “livro proibido”. Na trama, Willian e seu ajudante Adso, chegam ao mosteiro para desvendar o mistério que assola aquele ambiente, os assassinatos ou suicídios de alguns monges, sem motivações aparentes. Fatos de autoria, até então, das forças malignas superiores, sim, do próprio demônio.

Por meio de indícios encontrados no corpo dos mortos, aos poucos Willian e Adso percebem que as mortes estão relacionadas a um livro “proibido”, o segundo livro da poesia de Aristóteles, que despertara temor do bibliotecário Jorge, que reclama: “o riso mata o temor e sem o temor não pode haver fé! [...] Se não há temor ao demônio não é necessário haver Deus!”. Reconhece, porém:

o riso continuará sendo a recriação comum do homem. Mas o que acontecerá se por causa deste livro, homens eruditos declararem permissível rir de tudo? Podemos rir de Deus? O mundo voltaria ao caos. Portanto, eu encerro o que não deve ser dito no túmulo que me tomo. (Jorge, o ancião cego e bibliotecário – personagem do filme).

---

<sup>8</sup> Filme “Em nome da Rosa”, baseado no romance do escritor italiano Umberto Eco.

O que se quer questionar aqui é a falsa ideia de que o riso leva à desordem, ao desequilíbrio, ao caos. Tendo alguns doutores da igreja, como Santo Agostinho se beneficiado das conjecturas de Aristóteles e de Platão para suas teses, o que diriam os pensadores/filósofos gregos, de seus legados, ao terem suas ideias caçadas pela Santa Inquisição?

Os escritos creditados a Aristóteles definem o homem fino e bem educado, ao ponto que insere o lazer e a recreação como atividades benéficas ao homem:

Esse é o homem que observa o meio-termo, quer o chamemos homem de tato, quer espirituoso. O chocarreiro, por outro lado, é o escravo da sua dicacidade, e para provocar o riso não poupa nem a si nem aos outros, dizendo coisas que um homem fino jamais diria, e algumas das quais nem ele próprio desejaria escutar. O rústico, por seu lado, é inútil para essa espécie de intercâmbio social, pois em nada contribui e em tudo acha o que censurar. **Mas os lazeres e a recreação são considerados um elemento necessário à vida.** Os meios-termos que descrevemos: acima com respeito à vida são, pois. Em número de três, e relacionam-se todos com alguma espécie de intercâmbio de palavras e atos. Diferem, porém, pelo fato de um se relacionar com a verdade e os outros dois com o prazer. Dos que dizem respeito ao prazer, um se manifesta nos gracejos e o outro no trato social comum (ARISTÓTELES, parte 8, livro IV).

É fato que a recreação e o lazer aqui citados não são como concebemos hoje, para o filósofo estas atividades deveriam, igualmente o trabalho, exigir esforço. Nota-se certo desprezo a tudo que se refere à chocarrice, à jocosidade em excesso, aos gracejos desmedidos:

A felicidade não reside, por conseguinte, na recreação; e seria mesmo estranho que a recreação fosse o fim, e um homem devesse passar trabalhos e suportar agruras durante a vida inteira simplesmente para divertir-se. Porque, numa palavra, tudo que escolhemos, escolhemo-lo com a mira em outra coisa — salvo a **felicidade, que é um fim em si.** Ora, esforçar-se e trabalhar com vistas na recreação parece coisa tola e absolutamente infantil. Mas divertir-nos a fim de poder esforçar-nos, como se expressa Anacársis, parece certo; porque o divertimento é uma espécie de relaxação, e necessitamos de relaxação porque não podemos trabalhar constantemente. A relaxação, por conseguinte, não é um fim, pois nós a cultivamos com vistas na atividade. (ARISTÓTELES, parte 6, livro X)

Vejamos que apenas a felicidade tem um fim em si mesmo, tudo o que se refere à recreação e ao lazer não. Bem, é justamente por este motivo que se reporta aos tempos

gregos, para confrontar esta ideia com a de outros autores, que mais adiante traremos, como Huizinga, Caillois, Smith, entre outros, para os quais, os jogos e brincadeiras têm sim, um fim em si mesmo. Quer-se ajustar ou contrapor a esta pseudoideia aristotélica, motivada pelo filme *O nome da Rosa* e antes pela obra, na qual o filme é baseado.

Como a vida é feita não só de atividade, mas também de repouso, e este inclui os **lazer e a recreação**, parece haver aqui também uma espécie de intercâmbio que se relaciona com o bom gosto. Pode-se dizer — e também escutar — o que se deve e o que não se deve. A espécie de pessoa a quem falamos ou escutamos influi igualmente no caso. Evidentemente, também neste campo existe uma demasia e uma deficiência em confronto com o meio-termo. Os que levam a jocosidade ao excesso são considerados farsantes vulgares que procuram ser espirituosos a qualquer custo e, na sua ânsia de **fazer rir**, não se preocupam com a propriedade do que dizem nem em poupar as suscetibilidades daqueles que tomam para objeto de seus **chistes**; enquanto os que não sabem gracejar, nem suportam os que o fazem, são rústicos e impolidos. Mas os que gracejam com bom gosto chamam-se espirituosos, o que implica um espírito vivo em se voltar para um lado e outro; com efeito, tais agudezas são consideradas movimentos do caráter, e aos caracteres, assim como aos corpos, costumamos distinguir pelos seus movimentos. Não é, porém, difícil descobrir o lado ridículo das coisas, e a maioria das pessoas deleitam-se mais do que devem com gracejos e caçoadas; daí serem os próprios chocarreiros chamados espirituosos, pelo agrado que causam; mas o que dissemos acima torna evidente que eles diferem em não pequeno grau dos espirituosos (ARISTÓTELES, parte 8, livro IV).

Três ideias que se sobram desta lembrança grega: apenas a felicidade tem um fim em si mesmo; o riso tem estreita relação como o ridículo; a recreação e lazer são também atividades de esforço e não de prazer. Acredita-se ser importante lembrar estes momentos históricos que se cercearam e outros que davam vazão para o homo ludens.

Mas por que falar de riso? Apenas para lembrar-se de quanto o riso, ironicamente, já assombrou a humanidade, de como a ideia de que coisas advindas ou que provocam o riso não eram bem aceitas. Ao riso sobra, muitas vezes, apenas os interstícios da história.

Na era medieval, a igreja e o clero, tanto não cultivavam estas ações como tolhiam seus neófitos de gracejos em demasia. Isto para os cidadãos da polis, aos nobres e aos sumos sacerdotes, porque a plebe ao que se percebe na obra de Ariès (2006), sempre soube se valer do lazer, da recreação, não distinguindo estas de outras ações do dia-a-dia. A vida do camponês era lúdica, se cantava enquanto trabalhava.

Embora o foco do estudo não seja estritamente a recreação e o lazer, podemos julgar interessante perceber que na sociedade desta época, e a plebe em particular só usufruía do lazer em momentos muito restritos. Sem espaço apropriado, a plebe usa de subterfúgios, e a diversão acontece como modo de aliviar o pesado fardo de trabalho diário, nos raros momentos de folga.

O *Homo ludens* reclamado pelo historiador Lauand (2017), em seu artigo “*Deus Ludens*”, rechaça a ideia de Humberto Eco ao lembrar alguns escritores e primeiros professores palatinos naquilo que considera como pedagogias lúdicas;

Alcuíno é quem inicia a escola palatina; Petrus Alfonsus introduz a fábula na literatura medieval; Rosvita, reimplanta o teatro; e é de D. Alfonso o primeiro tratado de xadrez no Ocidente. Todos eles estão pagando um tributo a Boécio, mas, além disso, estão afirmando o lúdico - em charadas, teatro, anedotas ou jogos — como necessário para a Educação. Coincidem também — e com isto tocamos um segundo elemento essencial da Idade Média — em convocar a religião como fundamento, uma espécie de “tema transversal” (diríamos hoje), onipresente no ensino medieval. (LAUAND, 2017)

Assim como na Suma Teológica de Aquino, citado por Lauand (2017), observa nas chamadas “pedagogias lúdicas”, consideramos o brincar necessário para a vida humana. Este breve relato da era medieval retrata que diferente do que muitos pensam da “Era das Trevas”, o brincar, o riso, o divertimento tinha sua vez nos espaços reservados para a Educação dos nobres e de modo mais sutil, até na plebe há a afirmação de tempos e espaços lúdicos. “A afirmação central da valorização do brincar encontra-se no ad3 do artigo da q.168 da I-II: *Ludus est necessarius ad conversationem humanae vitae*, o brincar é necessário para a vida humana (e para uma vida humana).” (LAUAND, 2017),

O *Deus ludens* evocado neste momento se observa na ludicidade que queremos considerar como onipresente, que está em todos os lugares, por mais que não se veja onipotente, que tudo pode e onisciente, que tudo sabe. Lembrando que não estamos tratando de “Deus”, o ser supremo das religiões e sim do “deus”, enquanto forças ocultas que regem a vida cotidiana, neste caso mais específico, de um “deus brincante”. Este último traz consigo igualmente a força do sagrado.

Convém pontuar esta vertente do lúdico como entretenimento, mas também apresentar outras formas de superação da perspectiva “funcionalista”, ou seja, uma recompensa ao trabalho. Nos estudos do lazer, por exemplo, o sociólogo Domenico De

Masi (2000) trata do ócio criativo na civilização pós-industrial, em sua vasta produção acadêmica. Este ócio, aqui entendido, gera produtividade e tem significância, não é não fazer nada, mas sentir prazer tanto no trabalho como no lazer, propondo uma não polarização entre trabalho e diversão.

Bertrand Russel (2002) problematiza o lazer como uma forma de “ócio criativo” jogando luz às necessidades emocionais e afetivas, ressignifica a crença da virtude do trabalho, que leva ao consumismo ao afirmar que a felicidade e prosperidade estariam na diminuição organizada do trabalho e que o lazer é essencial à civilização. Estes autores, assim como Joffre Dumazedier (1973), pioneiro nos estudos do lazer, trazem conceitos importantes para os demais estudos da área. Eles corroboram com o argumento de “superar a perspectiva funcionalista”, tendo o lazer como manifestação humana, para além de uma mera atividade compensatória ao trabalho, considerando o tempo disponível, outras ocupações sociais, modalidades de lazer e lembrando também do lazer na escola.

Por que falar do riso, de recreação, felicidade, pedagogia lúdica, de lazer e ócio? Mesmo que estes estudos não sejam estritamente na área da teoria do brincar, interessamos perceber a aceitação do lúdico na vida das pessoas que vivem em sociedade. Elemento necessário à vida, o *deus ludens* habita em mim, em você, em nós. O espírito da ludicidade paira a alma humana.

### ***Homo ludens***

Neste ponto evocamos o ser *ludens* para o ritual dos deuses presentes em nosso ser, é a vez do espírito jocoso, que graceja, habita em nós como essência humana, assim como os “*homos*” *sapiens*, *faber*, *violens*. Lembrando que este ser *ludens* é inflado com o pensamento do brincar como um eixo estruturante da Educação Infantil, melhor dizendo, a ludicidade será analisada nas atividades brincantes.

Lança-se a ideia das imagens lúdicas dos brinquedos e brincadeiras, como já ditos, com inspirações nas retóricas, mas uma proposta nova. Ousamos criar este modo de pensar sobre o brincar, o que poderia ser também um jeito de interpretar o fenômeno. As imagens lúdicas, pensadas a partir dos brinquedos e brincadeiras na pré-escola são: máscara, complexa, misteriosa, monstruosa, regrada, proteiforme e autotélica.

Temos visto que mesmo nas ciências humanas o *homo sapiens* tem maior valor, isso pela raiz europeia de nossa Educação, que nos convenceu que o pensar é a mais importante atitude da vida, dando menos valor às rubricas *faber*, *ludens* e *violens* que

coabitam em nós. O significado deste *homo* é amplamente conhecido na academia e o questionamento é: somos somente *sapiens*?

Não há como falar de brinquedos e brincadeiras sem evocar o *homo ludens*, é esta rubrica de homem que dá vazão aos atos que expressam espontaneamente a alegria, a diversão, que faz pulsar um sentimento de excitação, de ludicidade que mora em nós. Além dos teóricos citados, este trabalho fundamentar-se-á nos conceitos do jogo, sobretudo quando descrevermos o *Homo ludens*, termo empregado por Huizinga (2010), dentre outros autores, como Brougère (2010), Caillois (1990) e Jones (2004) como referências do jogo/brincadeira.

De Huizinga (2010) emprestamos a metáfora do *Homo ludens*, aquele pouco valorizado ou entendido, isso porque o lúdico ocupa lugar marginal na civilização nos campos antropológicos e nas ciências sociais voltadas ao lúdico. Importa para este estudo o modo como este autor interpreta o jogo, como fenômeno cultural. Assim, o jogo, para além de ser apenas um fenômeno, consequência, pode ser considerado mais antigo que a própria cultura, “é também superior ou pelo menos autônomo em relação a ela” (HUIZINGA, 2010, p. 23), portanto, constituinte da esfera social.

Podem parecer um pouco exagero esta superioridade do jogo, citada acima, mas quando acompanhamos o pensamento de que “no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (HUIZINGA, 2010, p. 4), que ele sempre significa algo, que está além do plano da vida, alcançamos o nível de entendimento que o autor quer nos levar. Ele nos induz pensar o jogo não só como fenômeno cultural, portanto arriscamos dizer que, também sociológico, mas que é mais do que um fenômeno ou um reflexo psicológico, pois ele transcende estas esferas sociais, culturais, psicológicas.

Mas porque a superioridade do jogo se explica pela transcendência, algo pouco palpável, que tanto a psicologia como a fisiologia fazem tentativas de observar, descrever e explicar o jogo e, “em todas estas finalidades, o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo.” (HUIZINGA, 2010, p. 4). Algumas funções biológicas são a descarga de energia, a satisfação, a necessidade de distensão, a preparação dos jovens para tarefas sérias, o impulso inato para exercer certa faculdade e o escape para impulsos prejudiciais.

Algumas condições são necessárias para que jogo seja jogo, a presença da tensão e alegria e divertimento são algumas delas, suas essências. A característica primordial é a intensidade com que o jogo arrebatava os jogadores e o poder de fascinação que exerce

sobre eles, essa totalidade do jogo impede as análises puramente biológicas. Outra característica muito importante é a forma como o jogo se situa separado da vida cotidiana, em paralelo, é parte da vida e é uma vida.

O jogo assume aqui, como a função social e fator cultural da vida, uma atividade especial, com significação muitas vezes, atrelada a coisas não sérias, não importantes. Mas não se pode dizer que o jogo não é sério, “porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade” (HUIZINGA, 2010, p. 51).

Analisado o jogo como função cultural com base em Huizinga, vemos ainda que, em fases mais primitivas, a cultura possui um caráter lúdico, desempenhando um papel fundador na sociedade. O autor confere tamanha importância ao jogo, e afirma que “sem o espírito lúdico a civilização é impossível” (HUIZINGA, 2010, p. 114).

Ele sugere que consideremos o jogo como “totalidade” no momento de avaliá-lo e compreendê-lo, pois considerar apenas um aspecto seria empobrecê-lo. O jogo abrange outra esfera que não a da vida, ao passo que o jogo transcende o viver e a cultura.

Poder-se ia dizer que todos os derivados da raiz latina *vad* caracterizam-se por um determinado sentido de paixão, de sorte, de audácia, no que diz respeito tanto à atividade lúdica quanto à economia. A pura avareza não comercia nem joga; nunca arrisca. E a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão. A tensão aumenta a importância do jogo, e esta intensificação permite ao jogador esquecer que está apenas jogando. (HUIZINGA, 2010, p. 59).

Algumas hipóteses para este fato: o jogo é “absorvente”; já estão acostumados com a presença da pesquisadora; não pertencemos a nenhum dos grupos que há naquele espaço, portanto não existimos para eles. É certo que, se incentivamos apenas os esportes, nos distanciamos das imagens lúdicas, e embora possamos notar que as competições sempre ocuparam lugar de destaque em todas as culturas, este fator tem tomado conotações financeiras e econômicas.

Mas o jogo faz parte de nossa essência constituinte, por isso não pode ser tomado apenas como fator social, é meu ser instintivo que joga, está dentro de mim este anseio, anseio atávico. Talvez, por isso, Huizinga tenha afirmado que é pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve, surge por nós, através de nós. Uma visão simplória e

afetada do *Homo ludens* deste autor é que os jogos estão para a ontogenia assim como a civilização está para a filogenia.

A linha epistemológica de jogo que se traça vai mais ao encontro com a nossa vocação natural para o jogo, supondo ser ele não inventado por nós, mas que vive em nós. O que se quer dizer é que o *Homo ludens* está para os jogos e para as brincadeiras, assim como o *Homo sapiens* está para a razão. Melhor dizendo, parte-se do pressuposto de que nascemos equipados para jogar, nascemos com mecanismos biológicos que nos permitem apreender os jogos, significa que estamos jogando luz na vertente socioantropológica do ser.

Muitas definições cabem ao jogo ou às brincadeiras. Sem compromisso com as idiossincrasias de cada um, convém considerar que, dentre os conceitos oriundos do pensamento ocidental, há um destaque para a relação que se estabelece entre jogo e trabalho; “todavia, é indiscutível que o jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento”. (CAILLOIS, 1990, p. 26).

Uma das premissas da atividade lúdica infantil é a de estar ligada aos instintos animais. Ao falar o porquê da criança brincar, Château (1987, p. 17) relembra o traço antropológico desta atividade, pontuando que o jogo é também observável nos animais, em especial nos de menos idade, mas sua manifestação só se assemelha ao jogo do homem, animal superior, evoluído, nos jogos funcionais, muito característicos dos bebês. Apoiando-se em Claparède, Château (1987, p. 15) questiona a rapidez do desenvolvimento inicial em outros animais, desta feita, quanto mais longa a infância, mais se multiplicam as possibilidades de ampliação das experiências individuais, maior será o período de plasticidade em que se brinca, joga, imita, experimenta, que será enriquecido, considerando o fraco capital adquirido hereditariamente.

O brincar é usado como linguagem do mundo imaginal, não real e subjetivo. “Sem dúvida brincar significa sempre libertação” (BENJAMIN, 1984, p. 64). Libertar-se da realidade dos adultos, pesada demais para as crianças, que criam assim seu mundo, seu universo particular.

Em Château (1987, p. 26-27), encontramos uma definição para as Brincadeiras Violentas. Para ele, esses “jogos ascéticos” são impulsionados pelo motor da atividade lúdica, que representa, neste sentido, a afirmação do seu ser, a proclamação do seu poder e de sua autonomia:

Há, no mundo dos jogos infantis, um campo privilegiado em que aparece nitidamente esse motor essencial da atividade lúdica; é o domínio dos jogos ascéticos. Como explicar que as crianças gostem de se beliscar, se morder, se picar com agulhas, se puxar os cabelos e orelhas, se fartar de bebidas repugnantes ou de bebidas intragáveis, se torturar olhando para o sol, equilibrando-se num pé só, prendendo a respiração, pressionando um dente doente, arrancando a casca da ferida? Tais atitudes são, entretanto frequentes, e que sempre são praticadas em público até a adolescência. [...] Mas esse ascetismo adolescente, muito conhecido (e que se reencontra com certos trotes das universidades), pode nos indicar o caminho de uma explicação. Se o jovem sofre sem se queixar das torturas após o que será considerado homem, está claro que é unicamente por orgulho de si mesmo. Não acontece o mesmo com nossas crianças? Não é para provar força de vontade e a valentia que elas se torturam? Atrás desses jogos ascéticos é preciso entrever o sentimento humano de sua dignidade e mesmo seu orgulho. A presença de um público só pode atribuir maior valor à prova. (CHÂTEAU, 1987, p. 26-27).

Os Jogos Ascéticos também são lúdicos, eles divertem da mesma forma, mas o que é destacado nesta situação é que estes jogos igualmente corroboram a conquista de sua autonomia, seu poder, a diferença está na presença de sofrimento causado por uma atitude minha ou de outrem. O público se faz presente nestes espetáculos para legitimar o poder conferido ao executor da tarefa, para validar sua ação, mas o fato é que estão em jogo algumas peculiaridades do aspecto cultural do grupo.

Por este prisma, as Brincadeiras Violentas estão relacionadas com a formação da personalidade, com uma conduta a ser adquirida, uma fase a ser transpassada, situações previamente combinadas, um embate simbólico, “mas esse significado da luta não impede que ela seja, às vezes, violenta; após o embate, os dois adversários que se cumprimentam com um aperto de mão, podem muito bem estar com o nariz sangrando ou com o olho inchado”. (Château 1987, p. 28). O mal entendido de uma regra, a falta de julgamento ou o próprio ânimo exaltado dos jogadores pode levar o jogo à violência.

Como definir o que é brincadeira e o que é jogo? Como separar uma de outra? São como a água e o sal no mar! Caillois (1990) auxiliará na compreensão do fenômeno ao passo que descreve a corrupção do jogo, ou seja, quando a brincadeira deixa de ser apenas brincadeira, com atributos de divertimento ou prazer, e passa a agregar um prazer masoquista ou sado-masoquista:

O que era prazer torna-se ideia fixa: o que era evasão torna-se obrigação; o que era divertimento torna-se paixão, obsessão e fonte de angústia. Está corrompido o princípio do jogo. [...] No fundo, não há adulteração do jogo, o que há é erro e desvio de uma das quatro

impulsões primárias que presidem os jogos. Não se trata de um caso excepcional, pois surge sempre que o instinto considerado não encontra, na categoria do jogo que lhe corresponde, a disciplina e o apoio que o cativam, ou sempre que recusa contentar-se com semelhante engodo. (CAILLOIS, 1990, p. 66).

Ao falar de “quatro impulsões primárias”, o autor quer recordar a classificação sugerida por ele para os jogos, quando os toma em quatro categorias fundamentais. São elas: *agôn*, que representa os jogos de competição e de combate; *alea*, que reúne os jogos de azar ou de sorte, que dependem unicamente do destino como forma de resolução; *mimicry*, que se relaciona aos jogos de simulacro, simulação ou mímica; *ilinx*, que se refere a jogos que causam vertigem. Portanto, a violência no jogo estaria ligada à falta de disciplina, é quando o objetivo do jogo não é mais jogar e sim ganhar quando não se tem a capacidade — por parte dos jogadores — de imiscuir-se no jogo.

Lembradas as rubricas que organizam nosso viver social, do *Homo ludens-sapiens-faber-demens*, apresentadas, podemos analisar que as impulsões primárias *agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx* complementam essas rubricas. A competição, os jogos de sorte, a imitação e a vertigem estão presentes no ambiente escolar de igual forma.

Após esta apresentação de *mimicry*, também houve momentos de *ilinx* passivos de observação, de igual forma, *alea* e *agôn* serão exaltados ao longo do texto, quando relatarmos, por exemplo, no caso de *alea*, presente nos jogos com cartas, no pebolim, na sinuca, na bolita; e no caso de *agôn*, presente a todo momento em disputas, das mais simples àquelas que são trazidas para o conhecimento da professora.

Feitas as considerações sobre o brincar e sobre os limites entre brincadeira e jogo, outro aspecto deste estudo adjectiva o brincar: à violência. A discussão acerca deste tema não é nova no cenário da educação e tampouco para a sociedade, seja na pós-modernidade, ou antes, dela, o fato é que ela sempre esteve na civilização, ainda que de forma subliminar. Neste sentido, “não devemos esquecer que o *filho do mundo* de Heráclito *amontoa os mundos para brincar e destruí-los [...]*”. (MAFFESOLI, 2004, p. 149 – grifo do autor). O que se propõe é ambientar esta discussão pelo roteiro das brincadeiras, com enfoque nas linguagens corporais.

Situaremos nosso discurso no homem pós-moderno, por sugestão de Maffesoli (2010), que se esforça em provar que já é chegado este momento. O autor também quer convencer seu leitor de que já é chegado o tempo das tribos: “[...] podemos notar que é a partir daí que se elabora ‘a relação dos espíritos’ [...]. Mesmo que seja uma banalidade dizê-lo, não devemos ter medo de repetir que a originalidade do procedimento

sociológico reside no fato de que ele se apoia na *materialidade* do estar-junto”. (MAFFESOLI, 2004, p. 129).

O individualismo será questionado nesta tribo, pois seus membros se sentem à vontade para se identificar com o grupo, o “estar-junto” nos interessa. Para esta abordagem, é prudente deslocar as discussões do sujeito que sustenta sua existência no mundo do trabalho, para se sustentar nas redes de comunicações.

### *Homo violens*

Se quisesse convencer o leitor de que somos marcados pela violência durante todo nosso trajeto vital, lembraria apenas dois eventos: primeiro, para início de conversa, o próprio nascimento, um acontecimento violento já que sou expulso de um ambiente habitado, o fórceps é um exemplo extremo e gritante neste caso; segundo, para terminar, a morte. A morte nada mais é do que o último rastro de violência da força criadora, sou expulso novamente de um plano para outro. O que se quer é menos dissecar o tema violência e mais torná-la familiar às brincadeiras. Para isso, será necessária esta definição de Dadoun (1998)

A etimologia latina poderia ser aqui evocadora, e servir, quando necessário, de caução. ‘Violência’ vem do latim *vis* que significa ‘violência’, mas também ‘força’, ‘vigor’, ‘potência’; *vis* designa mais precisamente o ‘emprego da força’, as ‘vias de fato’, assim como as ‘forças das armadas’. Muito esclarecedor para nós é o fato de que *vis* serve para marcar o ‘caráter essencial’, a ‘essência’ de um ser — o que solidifica nossa hipótese da violência como essência do homem (essência bem singular, na verdade, posto que ‘autodestrutiva’ por vocação). (DADOUN, 1998, p. 10).

Essência que se quer confirmar neste estudo, essência de força autônoma, de força constituinte, que nos move para o bem ou para o mal, aliás, entre o bem e o mal, está um dilema que será abordado em breve, com minúcia. Dar à violência o aspecto de naturalidade que ela merece, um lugar de reconhecimento em nossa essência, seria o mesmo que dizer que somos violentos, *a priori*, e que esta rubrica já se encontra encrustada em nosso caráter, marcada em nosso gene juntamente com as outras rubricas do homem brincador — *Homo ludens* já descrito — do homem pensador e do homem fazedor de coisas.

Para Dadoun, é possível contemplar a existência de três figuras extremas da violência: Gênese, Extermínio e Terrorismo. Primeiramente, em Gênese, notamos que o corpo da mulher “se inscreve doravante e por toda a eternidade o terror de ser. O homem não é menos cruelmente maldito, atingindo em tudo que serve de fundamento ao seu ser: o mundo circundante, suas atividades vitais, o tempo que lhe é atribuído”. (DADOUN, 1998, p. 16).

Javé Deus disse então para a mulher: “Vou fazê-la sofrer muito em sua gravidez: entre dores, você dará à luz seus filhos; a paixão vai arrastar você para o marido, e ele a dominará”. Gn. 3:16. [...] Javé Deus disse para o homem: “Já que você deu ouvidos à sua mulher e comeu da árvore cujo fruto eu lhe tinha proibido comer, maldita seja a terra por sua causa. Enquanto você viver, você dela se alimentará com fadiga. A terra produzirá para você espinhos e ervas daninhas, e você comerá a erva dos campos. Você comerá seu pão com o suor do seu rosto, até que volte para a terra, pois dela foi tirado. Você é pó, e ao pó voltará. (BÍBLIA, GÊN 3: 17, 18 e 19).

Mais uma demonstração genuína de violência demiúrgica da bíblia, enquanto livro histórico seria o biocídio do dilúvio em Gênese, capítulo 6, versículo 17 e as atrocidades seguem mais adiante quando Javé espalhou o povo da cidade de Babel por toda parte, confundindo a língua deles:

Então Deus disse a Noé: “Para mim, chegou o fim de todos os homens, porque a terra está cheia de violência por causa deles. Vou destruí-los junto com a terra. [...] Eu vou mandar o dilúvio sobre a terra, para exterminar todo ser vivo que respira debaixo do céu: tudo o que há na terra vai perecer. [...]” (BÍBLIA, A pretensão de cidade – Gên, 11).

Em seguida, notamos que o ser atravessado pelo *Homo violens*, o *homo* assumiu conscientemente a autoria de largos extermínios, verdadeiros desastres antropológicos causados por genocídios. O Holocausto é um exemplo mais próximo que temos, no momento. Esta saga que perseguiu judeus já nos primeiros séculos de nossa era, também, demonstra o corpo da violência pela face do extermínio. Um padrão que levamos em conta, ao definir o que é e o que não é extermínio, está nos dígitos da contabilidade dos mortos, sempre na casa dos milhões, sem nos esquecermos da motivação para o ato e grupo social escolhido para a carnificina. E, por fim, o terrorismo que é muito parecido com o extermínio e se difere pela seleção do grupo social, agora de motivação política e/ou econômica.

Feito o relato etimológico e histórico, na visão dos alunos pesquisados, o conceito ou termo violência se resume em poucas palavras, seja pela dificuldade de definir o termo, pela complexidade da palavra ou ainda pela economia de palavras, adotada pela maioria dos sujeitos pesquisados. Violência, conforme definem, está ligada ao brigar, ao bater, à agressão.

### ***Homo ludo-violens* - Brincadeiras Violentas**

*Homo ludo-violens* remete a um paradoxo, estudar as brincadeiras e a violência. Isso significa engendrar por caminhos paralelos que se cruzam em determinados momentos, significa falar de ludicidade maldosa, da violência cômica. Enfim, é ver as duas coisas como elas não são, ou melhor, como não estamos acostumados a ver. Seria possível apresentar o mal encontrado nas brincadeiras? Talvez sim, seria bem evidente. E o lado bom da violência ou o bem do mal, seria possível encontrar? Talvez, não claramente. Este paradigma que norteará o estudo, também, nutre nossa existência, de modo a dominar nossos sentimentos e ações, pois, em linhas gerais, somos brincantes e violentos, paradigma da essência da natureza humana.

Na escola, as brincadeiras violentas são cenas constantes, que se confundem com o *ethos* do espaço daquele grupo social. Alegar brincadeira sempre pode ser um truque para se safar de punições maiores. Ela engana, envolve, embriaga a ponto de os alunos, que são acusados de alguma traquinagem, tomarem para si o juízo de brincadeira, isto é, de acharem que apenas eles sabem o que é, bem próximo daquilo que Gregory Bateson (1977, p. 249) chamou de “metacomunicação”.

As brincadeiras dos indivíduos assim como a violência são, ao mesmo tempo, fenômenos culturais e manifestações corporais, fruto das relações humanas comportamentais e da natureza humana e por que não dizer, da natureza animal. Poder-se-ia dizer que as Brincadeiras Violentas não surgiram agora, pois elas não surgem, apenas se manifestam e só podemos manifestar algo que foi, de certa forma, apreendido, transmitido culturalmente.

Não estamos certos de que os exemplos trazidos do campo de pesquisa sejam, realmente, brincadeiras violentas porque aos nossos olhos, quando se fere a integridade física ou psicológica há violência. Mas as crianças e os adolescentes não têm o mesmo olhar, muitas vezes são simulações muito próximas das reais, como na cena em que, depois do recreio, quando bate o sino para voltar para a sala, presenciamos uma tripla

missão: fugir da professora, da inspetora e do ladrão, o caderno vira metralhadora, atira, fere, mata; a mira se esquivava, às vezes, facilita ou contra-ataca, às vezes, mata.

### **Jogo, brinquedo e brincadeira**

Para pesquisadores da área dos jogos e brincadeiras é um pouco cansativo explicar ou desatar o nó entre os termos, isto ficou um pouco mais acomodado em mim na pesquisa do mestrado e do grupo de estudo — citados na introdução deste relato, quando me deparei com as leituras “sem *apud*”, quando se aprende a buscar as fontes teóricas. Pude então perceber que jogo e brincadeira são conceitos diferentes, mas que esta diferença se dá como eu supunha nas primeiras leituras da graduação, até certo ponto. Porque dentro de um entendimento da ludicidade, os termos estão muito próximos e ao considerar a epistemologia do estudo, tendo como referências autores estrangeiros, significam a mesma coisa.

O fato é não se pode fugir do binômio jogo X brincadeira. Quase que um nome composto na teoria do brincar mundial, tão difundidos na área da recreação e ludicidade escolar, mas na Educação Infantil em especial o brincar é mais valorizado, por este motivo, apresentamos a teoria dos jogos neste estudo, mas sempre com sinônimo de brincadeira, considerando a distinção que nós, da língua portuguesa fazemos. Quero dizer que, teoricamente é considerado como mesma coisa quando usamos teóricos de outros países e quando usamos pesquisadores/teóricos brasileiros, buscamos mais os conceitos dentro do brincar.

Como não há vocábulo nas línguas estrangeiras que sejam a tradução exata do nosso verbo “brincar”, autores de língua inglesa, germânica e francesa utilizam o termo jogo como um termo polissêmico. O que para nós, às vezes, parece estranho, para eles é comum e fazem a distinção apenas a partir dos contextos de cada situação. Esta noção é necessária, visto que este estudo se baseia em um autor neozelandês Sutton-Smith, um holandês Huizinga e alguns franceses como Château (1987), Caillois (1990) e Brougère (2010).

Se não abordamos os conceitos de jogo e brincadeira, corremos o risco de pensar que a existência ou não de regras é o que distingue um do outro, como se nos jogos houvesse regras e nas brincadeiras não. Quando o que ocorre na verdade é que as regras estão presentes nas duas atividades, mas enquanto que no jogo ela é essencial para

definir o jogo como tal, na brincadeira ela é maleável, muda conforme o tempo, o espaço, os brinquedos e seus brincadores.

Sobre a sugestão de noções separadas para jogo e brincadeira, os estudos de Gomes (2012), no Brasil, alega ser este um fato superado, dizendo estar a brincadeira mais ligada a coisas que estão no universo infantil, atividades endereçadas aos pequenos, enquanto que jogos são mais ligados às atividades de adultos. Importa nas duas atividades aprendizagem intelectual, social, motora, moral, entre outras, que estão atreladas ao espírito lúdico que as une. O “onde”, “como”, “quando”, “com quem” e “com o quê” das atividades lúdicas é que as fazem parecer mais jogo ou mais brincadeira. É claro que um adulto, pode, dentro dessa esfera lúdica, se envolver completamente em brincadeiras de crianças e as crianças podem absorver bem um jogo, idealizado para quem tem mais habilidades motoras ou intelectivas.

Quando crianças brincam em grupo ou separadas, com brinquedos estruturados ou inventados e não se sabe bem o que estão a fazer, mas há interação entre a criança com ela mesma, criança/criança, criança/objeto ou criança/meio, quando há risos, descontração ou até mesmo introspecção e concentração, é fácil dizer que estão a brincar. O brincar tem esta noção polissêmica, que define muitas coisas, mais pelo que não é do que pelo que é. Em outras palavras, quando eu sei que a criança ou seu grupo não está fazendo nenhuma atividade na esfera das necessidades fisiológicas, como dormir, comer, beber ou algum trabalho de cunho formal/remunerado, mas está ocupada com algum afazer, principalmente os inventados por ela, está a brincar.

Não por acaso, brincar e jogar sempre requer um complemento, brincar de quê? Jogar o quê? O brincar sugere a forma, o jeito e a brincadeira, tanto que brincar de casinha pode ser de formas muito variadas conforme o tempo, o espaço e a imaginação de seus brincadores, de formas ilimitadas, a limitação aqui pode estar apenas na necessidade de se ter uma casinha real ou imaginada. O “jogar” sugere jogar um jogo específico, determinado, tanto que jogar de futebol pode ter algumas variáveis, mas limita-se quando é necessário certo número de jogadores de cada lado, a necessidade de ter um gol, de ter uma bola a ser chutada, um juiz ou quaisquer outros elementos que se queira. Percebamos que no segundo caso há mais limitações.

Consideramos trazer a este estudo as noções de jogos, brinquedos e brincadeiras que se encontram no cenário da Educação Infantil, portanto, no campo da cultura infantil. Estas noções estão ligadas às atividades com regras, mesmo que estas sejam muito flexíveis, quase que imperceptíveis; há espaços e tempos determinados, em geral

pela organização da instituição, mas com liberdade na ação, seja pelos professores, seja pelos alunos, dentro de suas capacidades criativas; há atividades que valorizam mais o processo, o “durante”, o desenvolvimento e menos os resultados, que importe menos se esta ou aquela criança ganhou determinado(a) jogo/brincadeira do que se ela obteve aprendizados ou se houve seu entretenimento durante esta ação, se ela foi arrebatada pelo movimento, a atividade cumpre sua função.

Observando a tensão típica dos opostos que se desafiam o jogo também se põe como a representação de algo, uma luta por alguma coisa. Seu caráter especial e excepcional está no seu segredo, no seu mistério, no ambiente instável de alegria que nos leva à tensão e ao arrebatamento. Com estas considerações, a noção mais adequada quando se pensa em jogo no modo de pensar deste estudo, com Huizinga é que:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’.  
(HUIZINGA 2010, p. 33)

Esta é uma noção que poderia muito bem se encaixar nas noções que podemos ter do brincar, pois o brincar também é voluntário, com limites no tempo e no espaço, que tem regras livres, consensuais e necessárias para que a atividade se encaixe como tal, com fim em si mesma, carregada de alegria, tensão, de ser algo diferente de todas as outras atividades da vida comum. Aí está o engodo para os que dizem que jogo e brincadeira é a mesma coisa, de fato, se ladeiam nos caminhos, mas soltam as mãos quando aprofundamos algumas questões. Mais adiante voltaremos neste pântano.

A palavra surge em 1813 (CUNHA, 1997), e analisando sua etimologia, pode-se perceber que se origina da palavra grega *παιδία*, grafia, que ao representar em nosso sistema de escrita significa *paidia*, ou seja, coisas próprias de crianças; a palavra *παιδιά*, que é transliterada por *paidiá*, indica infantilidade. Huizinga (2010) nos indica que as palavras *paidia* e *paidiá* estão menos ligadas ao jogo do que a *jocus*, do latim, muito semelhante na escrita e no significado. A palavra latina abrange o sentido de competição, tensão, incerteza do resultado, ordem e livre escolha. Este sentido é semelhante à palavra jogo de outras línguas, como a língua grega, o sânscrito, o chinês, o holandês, o alemão, o inglês, o japonês, o hebreu e o árabe.

Ninguém pode contestar que o homem é um ser brincante por natureza, mas que também absorve modos de brincar de seu meio social, como manifestação de sua cultura e de outras. Neste contexto há que se destacar a **Cultura Infantil** como uma cultura em evidência neste estudo, que representa um segmento da cultura de modo idiossincrático e faz do brincar sua razão maior. Com base em abordagens da sociologia, psicologia e antropologia, a investigação das imagens lúdicas nos brinquedos e brincadeiras serão observados na segunda infância<sup>9</sup>, em crianças de quatro, cinco e seis anos de idade que frequentam a pré-escola, Pré II<sup>10</sup>.

Pensando em **jogos e brinquedos como artefatos culturais** e na **brincadeira como um fenômeno social**, certamente podem ser observados a partir de abordagens biológicas, históricas ou outras, contudo, é de nosso interesse destacar a vertente socioantropológica do ser brincante, com seu brinquedo real ou simbólico, e a significação do fenômeno brincar na cultura infantil.

O que se surge também é que as coisas<sup>11</sup>, ao brincar, se revelam, considerando que o ser humano nasce equipado de mecanismos biopsicológicos, que conferem a ele a condição de ser brincante, o *Homo ludens* é uma de suas rubricas, é essência, que surge quando se põe em contato com atividades e artefatos lúdicos. Há também outras rubricas em jogo, conforme Morin (2004) além do **biológico** e do **social** estão em jogo o **afetivo**, o **religioso**, o **mitológico**, todos interligados, sem desconsiderar o antropológico e o cultural, fundamentos para este estudo.

Esta dualidade antitética homem/animal, cultura/natureza choca-se com a evidência: é evidente que o homem não é constituído por duas fatias sobrepostas, uma bionatural e a outra psicossocial; é evidente que ele não é atravessado por qualquer Muralha da China, separando sua parte humana de sua parte animal; é evidente que cada homem é uma totalidade **biopsicossociológica**. (MORIN, 1979, p. 22).

Em aspecto geral a cultura, de modo alegórico, pode ser entendida como o “braço executivo” da natureza, isto é, a realização social daquilo que é natural. Assim, o gênero etnográfico é base metodológica, por valorizar o estudo cultural, “[...] a tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspectos dela designa-se por *etnografia*”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 57).

---

<sup>9</sup> Com base em Château (1987) temos as faixas etárias da infância: primeira infância — de zero a três/quatro anos de idade; segunda infância — de três/quatro a seis/sete anos de idade e terceira infância — de seis/sete a dez/onze anos de idade.

<sup>10</sup> Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e suas alterações pela Lei 12.796/2013 a oferta da Educação Infantil as pré-escolas se destinam às crianças de quatro a cinco anos de idade.

<sup>11</sup> Tudo que existe ou pode existir (HOUAISS, 2010, p. 175).

## **Brinquedos cantados**

Conforme indica Kishimoto (2008a) o brinquedo é um objeto das brincadeiras que auxilia o aprendizado de forma prazerosa. Podem esses brinquedos desenvolver a coordenação motora, o equilíbrio as noções espaciais e ainda ter diferentes significados nas mãos das crianças, pois elas naturalmente transmitem de um objeto a outro na fantasia e imaginação, cria, recria, se envolve, se perde. Estamos a falar de brinquedos físicos, palpáveis.

Outro aspecto a se considerar são os brinquedos cantados, tão presentes na Educação e na cultura infantil das crianças de hoje. Inserido no campo lúdico, entendido no processo de escolarização da criança pequena, os brinquedos cantados são também conhecidos como atividades rítmicas expressivas, danças cantadas, brincadeiras cantadas, brincadeiras de roda, brincadeiras musicadas, brincadeiras musicais, rodas cantadas, cirandas. Eles unem à música, expressão corporal e ao brincar em uma atividade e que são excelentes recursos pedagógicos de professores de crianças, em especial das creches e pré-escolas.

Para muitos a palavra “brinquedo” pode ter apenas o sinônimo de objeto. De fato, alguns filólogos trazem apenas este sentido em seus dicionários, diferente do folclorista Cascudo (2002, p. 146), que em seu dicionário do folclore brasileiro, apresenta dois diferentes sentidos para brinquedo.

No primeiro sentido, brinquedo e brincadeira são sinônimos de jogos, rondas, divertimentos tradicionais infantis, cantados, declamados, ritmados ou não, de movimento; no segundo, brinquedo é um objeto material para brincar — carro, arco, boneca, soldados, papagaio, figuras — também é o próprio ato de brincar — brinquedo de dona-de-casa, de cabra-cega, de galinha-gorda, de chicote queimado. Vemos que nas duas definições temos de um lado o dinamismo de uma ação e do outro um objeto, mas que ambos se ligam pelo traço lúdico.

Cascudo (2002, p. 146) nos traz uma justificativa para o fato de algumas brincadeiras infantis populares serem mais disseminadas ao longo do tempo. São as mais universais e de livre movimentação individual, que mais atraem brincadores, não desaparecem fácil do meio social, são transmitidas pela oralidade, esquecidas em uma geração e lembradas em outra. Sobre as menos preferidas das crianças, “[...] são as

que restringem o direito de alguma improvisação no gesto e na carreira. Esgotam rapidamente o desejo de brincar e monotonizam o grupo”.

Com relação às brincadeiras infantis populares, na área dos estudos folclóricos, Cascudo (2002, p. 146) diz que algumas são mais disseminadas, permanecem no meio social ao longo do tempo, dizendo que as mais universais, que mais atraem brincadores as de livre movimentação individual. Estas brincadeiras são transmitidas pela oralidade, esquecidas numa geração e lembradas noutra. E sobre as menos preferidas das crianças, diz: “[...] são as que restringem o direito de alguma improvisação no gesto e na carreira. Esgotam rapidamente o desejo de brincar e monotonizam o grupo”. Cabe lembrar que neste estudo folclórico não se considera as influências das mídias ou das tecnologias.

Se o objetivo principal do brinquedo, objeto material, é servir à brincadeira, é ser o apoio do brincar, este artefato tanto pode ditar as normas do brincar como pode alargar as experiências a partir do objeto, ele pode determinar em certa medida o modo como deve ser explorado — lembremo-nos da *affordance* das coisas. No brinquedo cantado, igualmente, no brinquedo de qualquer artefato, funciona como um suporte para brincar (Château) cantando, os brinquedos são assim as formas de se estruturar uma atividade lúdica.

Para ampliar o sentido de “brinquedo”, neste estudo, requer tratá-lo como sinônimo de brincadeira, então, brinquedo cantado aqui, não se refere a um objeto, mas a uma atividade corporal lúdica musicada. Eles emergem da cultura infantil, as crianças tanto aprendem e reproduzem como criam cantigas para determinadas brincadeiras e assim se aumenta o repertório dos brinquedos cantados.

É comum encontrar brinquedos cantados não apenas como prática infantil, mas em comunidades, como expressão folclórica de um povo. “Os povos antigos ao praticarem os jogos desenvolveram suas culturas, seus costumes”, assim comenta Carneiro (*apud*, CREPALDI, 2010, p. 12) sobre a implicação dos jogos, e podemos entender, que de modo indireto, também os brinquedos e o brincar. Nas culturas de centenas de anos antes de Cristo os jogos já eram realizados, de acordo com os estudos arqueológicos.

Os brinquedos cantados estão tanto na cultura escolar quanto na cultura em si, são passados de geração para geração com divertir, descontrair, entreter e, na escola, também de ensinar, facilita o processo de ensino aprendizado de modo lúdico e, sobretudo, prático.

O brincar possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; tudo isso de maneira envolvente, em que a criança despende energia, imagina, constrói normas e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar. (MARTINS, *apud* HAETINGER, 2012, p. 23)

Ainda de acordo com o autor, o brincar se mostra mais como processo do que como produto, envolvendo o indivíduo por inteiro, ele colabora na apreensão da realidade. É atividade e experiência que exige do físico, do emocional e do mental. A criança se integra consigo mesma, com seus pares e com o meio em que está.

### **Cultura infantil**

Não se pode investigar a cultura infantil sem falar da cultura de modo geral. Há que se dizer, mesmo que brevemente, de qual ou quais infâncias estamos falando, dizer como nossa sociedade pensa o ser criança e qual é a vez e a voz dela.

Algumas noções de cultura são necessárias para fundamentar a narrativa deste estudo, afinal, precisamos situar a ludicidade no terreno sócio cultural, e, supondo que todas as sociedades e culturas valoram brinquedos e brincadeiras, em maior ou menor proporção. A inspiração metodológica tem relação direta com a cultura já que orienta a tentativa de descrever as ações, pensamentos, lembrando que “a tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspectos dela designa-se por *etnografia*” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 57), como detalhamos na metodologia desta tese.

O antropólogo Kluckhohn, citado por Geertz (2008), na tentativa de definir a cultura, encontra diferentes significados para a palavra, considerando-a polissêmica, uma vez que a palavra tem diferentes significados em cada língua, assim ele destaca que cultura é: “(1) o modo de vida global de um povo; (2) o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo; (3) uma forma de pensar, sentir e acreditar; (4) uma abstração do comportamento [...]” (GEERTZ, 2008, p. 4). Mas Geertz previne da necessidade de escolher uma definição. Ele faz isso baseado em Max Weber, ao afirmar que “[...] o homem é um animal amarrado em teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 2008, p. 4). Entende-se que teias em suas análises são: os mitos, os ritos, as crenças, os valores, os arquétipos, as ideologias, as formas de usar o fogo... que precisam ser passadas adiante no fluxo da própria evolução, desta forma, a cultura está

no nível de uma ciência interpretativa. Esta interpretação tem relação com as possíveis experimentações de significados e não compromisso de formular leis.

A cultura pode ser entendida como um conjunto de mecanismos que controlam planos, receitas, regras e instruções que governam o comportamento humano (GEERTZ, 2008, p. 32), definição vinda da etnociência, análise componencial ou antropologia cognitiva. Esta pode ser uma visão simplificada e bem genérica de cultura que não delimita uma noção precisa da ação. Podemos dizer que a cultura é complexa e com Geertz (2008, p. 10) dizer que é um sistema interligado de signos passíveis de interpretação, não sendo a cultura um poder pelo qual, acontecimentos sociais, comportamentos, instituições ou processos se atribuem, é antes um contexto pelo qual estes fenômenos podem ser descritos com intensidade de forma legível.

O primeiro brinquedo da criança é seu próprio corpo, por ele a criança se insere, desde a mais tenra idade, no contexto lúdico, isso quando se pensa na constituição do ser, mas quando se pensa no ser histórico, pode-se constatar que a atividade lúdica nem sempre teve seu reconhecimento na vida infantil e na escolarização.

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tenham a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (BRUNER, apud BROUGÈRE, 1998, p. 193)

O jogo como exploração e como uma forma inventiva, está desenhado na seara lúdica que tem e não tem objetivos específicos, pois eles podem estar presentes de forma subjetiva na ação, também pode se modificar durante ela, adaptar-se. Esta subjetividade da atividade lúdica se faz presente na Cultura Lúdica infantil, uma das principais características.

Somos levados a crer que o brincar está impregnado em nosso ser, por nossa própria vivência corporal, com Château (1987), entendemos que o brincar faz parte da natureza infantil. Sem risos e brincadeiras fica difícil imaginar uma infância. Esta natureza infantil é afluída indiferente da cultura que pertença, nas diferentes “infâncias”, que se encontram nos mais diversos contextos sociais, sendo assim, considerando a natureza infantil, a influência e a diversidade de culturas é que teremos a Cultura Infantil.

## O jogo e a criança

Um livro importante para este estudo é o livro *O jogo e a criança*, de Jean Château (1987), nele o autor apresenta o tema em três grandes eixos: o mais velho, a disciplina e o pedagógico. Para a conquista da autoafirmação da criança, o apelo pelo mais velho é considerado o motor essencial da infância, que também vive um intenso amor à regra, certa dose de formalismo é acrescentado em suas atitudes. Desta forma o jogo se situa na arte e tem seu papel pedagógico.

Na introdução se questiona: Por que a criança brinca? No texto o autor aborda a forte ligação da criança com o jogo, os motivos pelos quais a criança joga, quais as implicações desta ação na formação da criança e sua relação como os adultos, com as regras e com a pedagogia.

Citando Schiller, Château (1987) lança a ideia de que “o homem só é completo quando brinca”, ele coloca o jogo como em nível de atividade espontânea e essencial. Mas por que a criança brinca? Esta questão filosófica central do livro, muito bem respondida pelo autor, é traço inicial para a construção de sua teoria, que nos mostra o envolvimento da criança no jogo, jogar é tudo que ela faz na infância. “Para ela, quase toda atividade é jogo e é pelo jogo que ela adivinha e antecipa as condutas superiores. ‘Para a criança, escreveu Claparède, o jogo é o trabalho, o bem, o dever, o ideal da vida. É a única atmosfera na qual seu ser psicológico pode respirar e, conseqüentemente, pode agir.’ A criança é um ser que brinca/joga e nada mais” (CHÂTEAU, 1987, p. 13-14).

Diferente dos seres primitivos a criança de nossos tempos brincam para se alegrar, alegram as pessoas a sua volta e ao mundo, “pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência” (CHÂTEAU, 1987, p. 14). Além disso, um adulto que brincou quando criança será um adulto que sabe pensar.

As funções latentes da criança são desenvolvidas pelo jogo, “[...] ela desenvolve as potencialidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor” (CHÂTEAU, 1987, p. 14).

O jogo é também observável nos animais, em especial nos de menos idade, mas sua manifestação só se assemelha ao jogo do homem, animal superior, evoluído, nos jogos funcionais, muito característicos dos bebês. Com Claparède, Château (1987, p.

15) pontua que, com efeito, quanto mais longa a infância, maior o período de plasticidade durante o qual o animal brinca, joga, imita, experimenta, isto é, multiplica suas possibilidades de ação e enriquece com o fruto de sua experiência individual o fraquíssimo capital que lhe fora transmitido como herança.

Groos já alertava para o fato de o jogo estar no centro da infância, como um pré-exercício. Já o jogo animal está mais ligado ao instinto, e que, portanto depende das diferenças de cada espécie. Bühler pesquisa sobre os jogos funcionais e postula que “tais jogos são observáveis nos bebês, e são meros exercícios das funções (CHÂTEAU, 1987, p. 16)”. Esta psicóloga percebe que esta atividade dá ao bebê um prazer sensorial, comandado pelo prazer sensual, seu princípio consiste no impulso — atividade prática, pseudojogos. Ela observa os movimentos espontâneos, mais ligados aos jogos funcionais, com movimentos estereotipados e as atividades exploratórias do bebê, mais ligadas à estrutura humana, que se apresenta em funções mais amplas.

Estes jogos funcionais permitem que a criança explore suas funções e faça combinações para descobrir outros resultados, Wallon já lembrava a necessidade da criança provar as possibilidades da função. “Há, portanto na atividade lúdica da criança algo de leve, de instável que o animal ignora; mas é justamente aí que se exprime a preeminência do homem, ser autônomo e criador” (CHÂTEAU, 1987, p. 17).

No que Guillaume nomeia como jogo de experimentação, por sua vez Piaget chama de jogos com o novo, sendo identificado em bebês de 4 meses, quando a criança tende a uma vontade natural de pegar, tocar, sentir e assim interagir com objetos, para além de seu corpo. Para aqueles movimentos repetitivos Baldwin dá o nome de reação circular, como por exemplo, quando a criança repele para fora de seu alcance algum objeto, que ao ser resgatado pela pessoa que está a cuidar do menor, novamente é “lançado” para longe ou para o chão, repetição que ocorre inúmeras vezes.

Mas “por que a criança brinca? Será para ‘se divertir’, para alcançar um prazer sensual?” (CHÂTEAU, 1987, p. 19), ou seria pra se divertir? Sim, também, mas não apenas, pois o jogo é “coisa séria”, tem regras rígidas e pode levar à fadiga total de seus jogadores, posso ser o que eu quiser, como: mãe, pai, mocinho, herói ou bandido, é também um de seus aspectos a evasão, a compensação.

Tudo se passa como se o jogo operasse em corte no mundo, destacando no ambiente o objeto lúdico para apagar todo o resto. Apenas o que está em primeiro plano na cena aparece nitidamente na consciência, o fundo se esfuma a ponto de, às vezes, desaparecer completamente, daí a ilusão. (CHÂTEAU, 1987, p. 21)

Bem, “o mundo do jogo é, então, uma antecipação do mundo das ocupações sérias” (CHÂTEAU, 1987, p. 22), “o jogo prepara para a vida séria, como observou Groos” (CHÂTEAU, 1987, p. 23). Através do jogo a criança conquista sua autoafirmação, autonomia, sua personalidade e “esquemas práticos, necessários à vida adulta” (CHÂTEAU, 1987, p. 23).

“‘Quem joga, jurou’, diz Alain; mas este é um juramento de esquecer o mundo da vida séria em que as regras lúdicas não valem. Por isso, o distanciamento surge voluntariamente” (CHÂTEAU, 1987, p. 23), há aí uma atitude de má-fé, que consiste em enganar a si mesmo. Saindo da esfera dos jogos de prazer sensorial e vertendo-se para os jogos que dão prazer moral, teremos os jogos ascéticos, que nada mais são do que meros exercícios para provar sua valentia.

Como o sonho, o jogo é para os psicanalistas um dos caminhos pelos quais essas tendências inibidas encontram uma válvula de escape. “‘Jogando a criança se revela inteiramente, em toda sua espontaneidade. Jogando, ela não sabe esconder nada dos sentimentos que a animam’ (Rambert, 1945)” (CHÂTEAU, 1987, p. 30).

Com bases nos estudos da biogenética de Darwin e Haeckel veremos que a atividade lúdica é uma recapitulação da atividade da humanidade primitiva, dos jogos de caça aos jogos sociais, mas ao compararmos o jogo infantil e o adulto, vemos que: jogo do adulto: tem seu objetivo fora de si mesmo, como relaxamento, descanso de outra atividade ou para se ocupar, passar o tempo, “remédio contra o tédio”, contra a fadiga, às vezes busca alguma conquista; jogo da criança: tem um fim em si mesmo, afirmação do eu, teste de personalidade, futuro desejado, recreação, sempre resulta em alegria.

No capítulo I — O jogo e o outro —, o apelo do mais velho é o motor essencial da infância. A criança sempre usa este “apelo” como mecanismo de desenvolvimento. Para este autor “os adultos, e mais genericamente os mais velhos, são os deuses que a criança adora, aqueles, em cuja direção ela quer se elevar, aqueles a quem ela copia todos os seus atos.” (CHÂTEAU, 1987, p. 36).

Na faixa etária de 3 a 7 anos são os jogos de imitação que tomam conta do universo infantil, a partir dos 3 anos, ela vai do meu para o eu e a partir dos 6 ou 7 anos nota-se a presença dos jogos solitários, jogos de devaneio, linguagem secreta, o irmão mais velho substitui o pai, em que se pode se notar o complexo de inferioridade. Já o jogo-provocação surge como forma de estímulo para uma reação desejada ou não, que

pode ser do mais velho para o mais novo: provocação-dominação ou do novo para o velho: provocação-colaboração.

Sobre a formação do grupo, a origem da sociedade infantil e o fator instintivo, atração mútua natural, capacidade de imitação, dizer que o homem é social é antes de tudo, constatar que a espécie humana se inclui entre todas aquelas cuja natureza comporta essa atração mútua, como as abelhas, as formigas, os pardais. O homem atrai o homem, é um fato. Tudo se passa como se, em cada um de nós, houvesse uma espécie de reconhecimento e como uma necessidade do outro. O sorriso, primeira reação social, é a melhor prova disso. (CHÂTEAU, 1987, p. 44).

As crianças passam de pouco a pouco dos grupos segmentários/ fragmentários, para os de cooperação e a “[...] solidariedade mecânica tende a tornar-se orgânica” (CHÂTEAU, 1987, p. 46), “o jogo contra... substitui o jogo ao lado de” (CHÂTEAU, 1987, p. 47). Em Piaget vemos que a criança vai das operações concretas às operações abstratas, ou seja, daquelas coisas mais práticas para as mais conceituais.

Para que haja a aceitação dos pequenos nos jogos dos mais velhos, “a benevolência dos grandes tem então duas origens: por um lado, procede de sentimentos naturais de simpatia, como a atração mútua; por outro, ela constitui um testemunho a mais desse orgulho infantil que precisamos com frequência” (CHÂTEAU, 1987, p. 49). Deste modo a criança menor participa como espectadora, passiva, para depois participar ativamente. “A integração se faz paulatinamente, como se o pequeno devesse realizar uma aprendizagem.” (CHÂTEAU, 1987, p. 49) Os jogos de competição florescem na idade de 6 a 10 anos e os jogos tradicionais, depois dos 10 anos.

Nesta época ocorre o fenômeno da “cefalização”. “Geralmente o mentor se impõe progressivamente, até sem que seus pares se apercebam [...]” (p. 52) e são as principais características do mentor: tomada de decisões, guardião da constituição, fixador de papéis, é autoridade, dá castigo, regula desentendimentos. “[...] ser um mentor num grupo infantil é, em geral, um bom sinal para o sucesso futuro no mundo adulto.” (CHÂTEAU, 1987, p. 52).

Aí está a diferença dos jogos infantis para os jogos animais, os bichos não evoluem, ficam no nível dos jogos funcionais enquanto os humanos possuem outros caracteres que outra sociedade animal ignora, eles têm tradições, têm costumes. “A essas regras de jogos, é preciso acrescentar os versinhos que servem a esse ou aquele jogo, as fórmulas de escolha que servem para fixar os papéis, as cantigas enfim. Tudo

isso rigorosamente determinado, é como a liturgia do jogo infantil.” (CHÂTEAU, 1987, p. 53).

No capítulo II, em “A disciplina do Jogo A — a regra e a ordem” ao contrário do que pode se pensar obedecer às regras e a afirmação do eu não são paradoxais, mas se complementam. “A regra é instrumento da personalidade” e o “[...] desejo de afirmação da personalidade que, como já demonstramos, é o princípio motor do jogo infantil [...]” (CHÂTEAU, 1987, p. 55) A moralidade que a criança manifesta nos jogos é passiva, porque a criança obedece às regras sem discutir e a necessidade de ordem “rege as condutas mais simples” (CHÂTEAU, 1987, p. 56).

Há nas ações da criança um amor à repetição, aos ritmos, à aritmomania, ao geometrismo. “Na criança a simpatia pelos números é tal que ela às vezes brinca de contar.” (CHÂTEAU, 1987, p. 59). “A ordem, diz Mme. Montessori, é uma daquelas necessidades que correspondem a uma verdadeira alegria de viver.” (CHÂTEAU, 1987, p. 60) “O amor à ordem é, portanto, assim como a apelo do mais velho, uma das formas utilizadas na busca da autoafirmação. Se o apelo do mais velho determina o alvo, o amor à ordem, por sua vez, estabelece o meio a empregar.” (CHÂTEAU, 1987, p. 61).

Existem, portanto as regras arbitrárias (criada sem um motivo real) que dão ordem às ações, os jogos de regras arbitrárias são desligados de modelo concreto, são inventados e logo esquecidos, de pouca duração, mais evidente entre 5 e 8 anos de idade. Nos jogos figurativos/ representativos, as crianças dependem tão somente de suas lembranças, vão, portanto se desapegando do modelo concreto, cresce sua independência com relação ao concreto, a imaginação se põe em ato.

Sobre os obstáculos à disciplina, de fato, a instabilidade da criança na fase dos 3 aos 6 anos é notada como um obstáculo à organização do jogo, ela não é capaz de se ater em uma atividade por muito tempo, por questões fisiológicas, ela é ainda incapaz de seguir as regras dos jogos tradicionais. Outros obstáculos são o egocentrismo e a euforia.

Embora o egocentrismo possa ser observado em outras etapas da vida, a criança, quando passa naturalmente por esta fase, tem dificuldade em entender o papel do outro em uma situação, só consegue agir pensando sob uma perspectiva, em uma incapacidade de exploração imaginária, há rigidez na forma de pensar e falta o exercício intelectual. Exemplo disso são as crueldades das crianças para com os animais, elas não conseguem compreender por qual motivo o gato se irrita quando lhe puxamos o rabo.

A euforia por sua vez, faz extravasar as energias contidas, que a criança não é capaz de esconder, nos animais também se nota esta manifestação, quando um cachorro corre em círculos ou desfere falsas mordidas em seu dono, fato comum aos seres vivos superiores. Como a euforia desequilibra o ser, o põe em descontrole, ela também desorganiza os jogos.

Sobre o objeto, o adulto e o grupo, não é dos adultos que vem as regras dos jogos, pelo contrário, “[...] a regra do jogo nasce espontaneamente de um amor à ordem e do desejo de afirmação da personalidade” (CHÂTEAU, 1987, p.74), o adulto e o mais velho terá participação com papéis mais ocultos, já que jogando com ou jogando perto, eles intervirão eventualmente.

Os objetos têm então papel de suporte da imaginação, o arco, a bola, a boneca, são bons exemplos disso, muitas vezes estes objetos por si só convidam ao jogo e a partir dos 5 anos em diante, as crianças começam a formar grupos, cada vez mais organizados, há em seus jogos um formalismo cada vez mais apurado, realizam verdadeiras liturgias para o início das atividades, para agregar o demais participantes, são as fórmulas de escolha.

Sobre a origem das regras do jogo, percebe-se nos jogos elementos tanto primitivos como inventados, as regras podem ser de nossos instintos, inventada, imitada ou aprendida pela tradição. Quatro são os tipos de jogos, de fontes bem diferentes, que apresentam estes tipos de regras, são eles os jogos funcionais, inventados, de imitação ou tradicional.

As regras que a criança inventa, são inventadas por meio de esquemas e procedimentos, de tema, de analogias, de circunstâncias acidentais, por acréscimo, imitação, variações e combinações. O que mascara a fragilidade da invenção da criança é a imaginação, contentamento fácil, o mundo do faz-de-conta e o objeto fragmentado. Os fatores externos que agem no jogo são o objeto, o adulto e o grupo infantil. “O objeto desempenha apenas um papel de suporte da imaginação, apenas um gancho onde prender os sonhos” (CHÂTEAU, 1987, p. 73) e o grupo organizado é o fator essencial da disciplina.

Então, as regras são originadas de esquemas, procedimentos e estruturas já experimentadas “Não se inventa a partir do nada; inventar, quase sempre é aplicar a um caso novo uma regra já conhecida” (CHÂTEAU, 1987, p. 84). O jogo como pré-exercício e como afirmação do eu, vistos até aqui são seus fins naturais, ao contrário do que se segue, que são seus fins artificiais.

No capítulo III — Os jogos, as idades e os caracteres, sobre os jogos e os caracteres e por meio de avanços nos estudos da caracterologia, os jogos são utilizados como testes de caráter, como por exemplo, o conhecido teste de Rorschache, com cartilhas manchadas de tinta, é fácil entender o interesse dos psicólogos pelos jogos, “os desejos secretos da criança - ser grande, forte, hábil, célebre -, suas simpatias, antipatias, gulodices, sensualidade, crueldade se refletem em seus jogos prediletos (Lacroze)” (CHÂTEAU, 1987, p. 98).

O jogo dá origem a inúmeras atividades superiores, senão a todas, arte, ciência, trabalho etc. Ele constitui, portanto, como o vestíbulo natural dessas atividades; é por seu intermédio que a criança pode chegar a elas. Sabe-se assim que se pode buscar no jogo um meio de educação. Os métodos ativos têm usado e às vezes abusado do jogo. Convém, portanto, ver em que sentido e até que ponto o jogo pode conduzir a criança ao limitar da sua vida social e fazê-la conhecer o trabalho. (CHÂTEAU, 1987, p. 97).

É sabido que as crianças mudam de interesses na medida em que se desenvolvem, mas é necessário observar que há diferença nos jogos de meninos e meninas, com as meninas ocorre maior disciplina e menor euforia, as regras são mais estritas, há menos iniciativas e elas preferem mais os jogos dramáticos, enquanto que com os meninos ocorre mais demonstração de uma liderança, eles tendem a explorar atividades que são menos imóveis e preferem os jogos com bolas.

Sobre os jogos e as idades é possível verificar em cada idade a duração média de um jogo, sua distribuição cronológica dos jogos através do ano, portanto sua evolução. É claro que alguns jogos são mais ou menos favorecidos pelo clima do lugar.

Vale lembrar que nos jogos dos bebês não é observado a existência de regras, pois são espontâneos, as primeiras regras surgem com as imitações. Partindo destes primeiros, os funcionais, em geral depois as crianças constroem, para em seguida desenhar e pintar, assim, os jogos vão em direção aos aspectos sociais, se interessam por coleções, depois vêm os jogos hedonísticos, os de manipulação e exploração. Surgem também os jogos de destruição, de arrebatamento, os solitários, os de imitação, de construção e os tradicionais. Estes jogos não têm idade certa para surgir ou desaparecer, embora este ou aquele sejam mais observados em certas idades, conforme pesquisas, muitos deles são fluidos, vem e vão a seu bel-prazer.

Na conclusão do ensaio — o papel pedagógico do jogo é destaque. Os jogos educativos nas escolas servem para desenvolver a atenção, a instabilidade natural, estimular o esforço e como uma tarefa, já que a função da escola é preparar para a vida,

de modo a substituir o trabalho imposto pelo desenvolvimento ativo da personalidade infantil. “O que agrada no jogo é a dificuldade livremente superada” (CHÂTEAU, 1987, p. 132), mas “[...] o jogo exercita não apenas os músculos, mas a inteligência, dá flexibilidade e vigor [...]” (CHÂTEAU, 1987, p. 124).

O jogo não prepara a criança apenas para o trabalho. “A escola deve preparar para a vida, e até ser a vida, é preciso então incluir nela o trabalho” (p. 135), como já dizia Claparède, sem deixar de considerar a natureza da infância. Então, de quem a escola se aproxima: do jogo ou do trabalho? O melhor é identificá-lo nem com um e nem com outro.

Ter uma educação baseada somente no jogo não seria suficiente, pois teríamos o isolamento, não teríamos um fim concreto, seria meramente formal, não iria integrar o indivíduo ao todo. “Uma educação que se limitasse ao jogo isolaria, pois o homem da vida, fazendo o viver num mundo ilusório” (CHÂTEAU, 1987, p. 135). O papel do professor é adivinhar a alma infantil, dar vida, ser modelo, ser interferência qualitativa no desenvolvimento da criança, que pratica a obediência consentida, desejada. O pedagogo será então, menos um criador e mais um jardineiro para fazer crescer as sementes.

A partir dos pensamentos de Château (1987) e voltando à tese, ao estudo do brincar na Educação Infantil, quando falamos em crianças preferimos falar em criança ao invés de aluno/a, crianças ao invés de discentes, embora em alguns momentos seja possível situá-la na condição de criança que estuda. O estudo evidencia o ser criança, das distintas fases de desenvolvimento humano. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) mostra que a criança é entendida como a pessoa até os doze anos de idade incompletos. Pode-se também, considerar subdivisões dentro da infância, tal qual o faz Château (1987), que é mais incisivo quando define a faixa etária da fase infantil, subdivide-a em:

- Primeira infância — de zero a três/quatro anos de idade
- Segunda infância — de três/quatro a seis/sete anos de idade
- Terceira infância — de seis/sete a dez/onze anos de idade.

A sociologia do corpo, de Le Breton (2007), nos explica a condição social do homem, a socialização da experiência corporal é uma constante em toda sua vida, todavia é na infância e na adolescência que se encontram os momentos mais decisivos deste processo. Confirmando a ênfase social e cultural desta análise, segue-se que a criança traz em seus feitos e gestos o significado da relação que estabelece com o

mundo, demonstra sua sensibilidade, gestualidade e atividades perceptivas, baseadas em seu padrão cultural (*ethos*).

A Educação assume um processo de infringência social sobre o indivíduo e, se a cultura é a extensão da natureza, na cultura escolar isto fica evidente, porque não é só no plano intencional que a Educação impera, ela faz o indivíduo assimilar os comportamentos de seu grupo social, ao mesmo tempo em que lida com o corpo, enquanto expressão corporal, socialmente mutável. Por isso, é tão complexa e aí está a beleza da arte de educar, que “[...] os modos de relação, a dinâmica afetiva da estrutura familiar, a maneira como a criança se situa nessa trama e a submissão ou resistência que a ela opõe aparecem como coordenadas, cuja importância é mais e mais considerada na socialização” (LE BRETON, 2007, p. 8-9).

As simbologias próprias deste grupo social — a escola — pode ajudar a ler uma passagem que visualizamos neste instante, um exemplo muito prático de não obediência às regras de um grupo, como resposta à infringência da Educação.

Ao se falar de tempo, anteriormente, conotou-se o espírito de uma época, “tempo das tribos”. Tempo, agora em Bauman (2008), é caracterizado, dentre outras coisas, como conotação de transição. Este sociólogo considera que “vivemos tempos de transição”, ideia já discutida e contemplada por outros sociólogos, mas para este, em especial, o tempo é de uma “sociedade individualizada”, vivemos uma transição profunda e compreensiva, similar a que ocorreu no nascimento da modernidade.

Não é de admirar que a impressão de ‘viver em tempos violentos’ e a convicção de que o volume e a crueldade da violência estão aumentando é tão disseminada. Quando os velhos andaimes institucionais da rotina diária estão desmoronando, poucas “obrigações”, um dia consideradas como “parte da vida”, desagradáveis e irritantes, ainda que destinadas a serem vividas e sofridas em silêncio, permanecem tão óbvias e parecem tão inevitáveis como antes. (BAUMAN, 2008, p. 264-265).

### **Garantias do brincar na Educação Infantil**

É válido traçar algumas linhas sobre a noção de educação formal das escolas nos tempos atuais. Visto que a função social da escola muda de tempos em tempos de acordos com a sociedade e a cultura vivida, hoje a escola é um dos lugares onde a

criança mais passa seu tempo, perdendo apenas para sua casa, que é o lugar onde se imagina que ela passa maior tempo.

Com base na Base Nacional Comum Curricular — BNCC (2018) a educação que se quer hoje é a integral, com olhar inovador e inclusivo, em que se considera o que e para que aprender, como ensinar, criar rede de aprendizagem e como avaliar este processo. O contexto histórico e cultural é levado em conta no desenvolvimento das competências do então “aluno”. Vai rumo a um processo voltado no aprendizado e na pessoa que aprende, como um ser de autonomia, considerando todas as dimensões do ser, não apenas as cognitivas ou emocionais como se fazia crer.

A educação integral de que se fala na BNCC (2018), olha para o ser como um sujeito de aprendizagens e seu desenvolvimento pleno requer o acolhimento de suas singularidades e diversidades. Por assim dizer esta educação ao encontro das necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, a considerar as diferentes infâncias da sociedade contemporânea. Destaca-se então o protagonismo da criança de hoje no processo de construção de sua aprendizagem.

Dentre outras garantias que à criança de hoje são oferecidas, o brincar se encontra na base da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil — DCNEI (2010) em seus objetivos:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à **brincadeira**, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 16, grifo meu).

Além de configurar como um objetivo, no que tange a garantia de direito, o brincar também se configura nas DCNEIs (2010) como eixo norteador do currículo:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a **brincadeira** e Garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem

às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25-27, **grifo nosso**)

Este eixo norteador é uma das ideias mais propaladas na Educação Infantil. De fato, se configura como uma base que vem se consolidando nas discussões sobre a criança e sobre sua permanência no espaço escolar. Passamos agora para as retóricas do brincar, que foge da esfera do brincar enquanto direito da criança, como uma garantia dos “direitos de aprendizagem” e o coloca como uma forma de pensar, uma forma de interpretar o brincar enquanto movimento vital.

A Educação Infantil é constituída pelas creches e pré-escolas, que são modalidades desta primeira etapa da esfera maior Educação Básica, conforme Lei de Diretrizes e Bases — LDB 9.394/ 96 (Brasil, 1996). Podemos considerar este espaço de educação como um ambiente não doméstico, destinado a cuidar e educar, em período diurno, em jornada integral ou parcial. De acordo com a LDB, em seu artigo 29, a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Isso com a alteração da redação dada pela Lei nº12.796 de 2013, que muda de 6 para 5 anos a data limite para a frequência na Educação Infantil.

Os Centros Municipais de Educação Infantil — CMEIs<sup>12</sup> são instituições de uma cultura privilegiada, com um grupo determinado de adultos: professores e funcionários da instituição, que por muitos anos convivem com crianças, na missão de cuidá-los e educá-los sob sua guarda. Ali há a Educação institucionalizada, nesta que pode ser considerada uma das primeiras instituições a entrar na vida da criança, depois da família e de pequenos grupos de afetos, como atesta Durkheim (2008, p. 224-225):

Até esse momento, ela conheceu apenas dois grupos. Em primeiro lugar, há a família, onde o sentimento de solidariedade resulta das relações de consanguinidade, de afinidades morais que são consequência disso, e que ainda é reforçada por um contato íntimo e constante de todas as consciências associadas, através de uma penetração mútua de suas existências. Em segundo lugar, há os pequenos grupos de amigos, de colegas, que se formam fora da família, a partir de uma seleção livre. [...] Há, pois, uma grande distância entre o estado moral em que se encontra a criança no momento em que deixa o seio da família e aquele no qual ela deve adentrar futuramente.

Quando Durkheim (2008) trata sobre o importante papel do ambiente escolar na vida do ser social o autor pontua a necessidade de percorrer este caminho aos poucos, com caminhos intermediários, desta feita o ambiente escolar é melhor mediação da passagem de grupos menores para maiores. Estes últimos não estão ligados pela consanguinidade ou da livre escolha, mas sim pela faixa etária e condição social.

Esta cultura é específica por seu grupo de pessoas e quanto a sua localização. Isso ocorre, no mínimo, por dois motivos: porque ela faz parte da sociedade em que está e porque cada escola possui um conjunto de dinâmicas internas que caracterizam sua cultura própria. Mas também é universal, uma vez que pessoas de diferentes locais do mundo legitimam esta cultura.

Pode-se dizer que os documentos que regem a Educação Infantil de hoje asseguram o lugar de destaque do brincar no cotidiano das crianças na vida escolar. Alguns autores como Froebel, Bruner, Brougère (2010) e Kishimoto (2008a,b) têm lembrado em seus estudos/artigos da importância do brincar para as crianças, e do caráter basilar que ele deve tomar no caso da educação de 0 a 6 anos de idade.

---

<sup>12</sup> De acordo com a Resolução 09/2008, artigo 3º, inciso II e parágrafo 2º do Conselho Municipal de Educação de Sinop, sobre a oferta da Educação Infantil “as instituições de Educação Infantil que mantêm, simultaneamente, o atendimento a crianças de zero a três anos em creche e de quatro a seis anos em pré-escola, constituirão Centros de Educação Infantil com denominação própria”.

A seguir passamos a discorrer sobre o livro, base para este estudo, que em 2017, durante a pesquisa foi lançado no Brasil. Originalmente nos baseamos na publicação de 2001, com versão em inglês, e, pelas idiossincrasias da língua pode haver divergências de interpretações em alguns termos. Por exemplo, poderia se acreditar que “*play*” em “*The ambiguity of play*” se tratava do termo “jogo” e não do termo “brincar”, como traz a versão em português. Este desconforto nos obriga a ter as duas versões e fazer comparações, mas ao encontro com o que se pretendia estudar nesta pesquisa, já que nosso objeto de estudo pende mais ao brincar.

Tal qual fez o autor Sutton-Smith (2001), trataremos da “ambiguidade da brincadeira”<sup>13</sup>, considerando suas retóricas — destino, fantasmagoria, poder, imaginário, *self*, infância, progresso e seus significados na cultura infantil.

### **A ambiguidade da brincadeira — Brian Sutton-Smith**

Neste ensaio, Brian Sutton-Smith apresenta uma revisão de estudos sobre a teoria dos jogos, resultado dos quarenta anos de pesquisa, na busca pelo significado do jogo e afirma que “o estudo sobre a ambiguidade do jogo requer a ajuda de múltiplas disciplinas” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 17). Estas múltiplas disciplinas são exploradas pelo autor durante o livro que traz à tona as retóricas ideológicas que elas suscitam.

Ao mesmo tempo em que o autor se interessa pela definição do termo jogo, ele pondera suas expectativas ao perceber a improvável captura do significado e, ao invés de definir, busca então explorar as várias retóricas que corroboram a hipótese de ambiguidade do jogo. Embora o livro seja dividido em doze capítulos, convém destacar aqui as sete retóricas propostas por Sutton-Smith, que neste sentido, tornam-se alegóricas para o jogo, que é encarado como uma ciência, em sua autenticidade.

Todos nós sabemos quais sensações o jogo desperta, mas sobre o conceito do jogo há pouco consenso e muita ambiguidade, assim, algumas áreas como a biologia, psicologia, antropologia e sociologia têm se permitido interpretar o jogo, formulando os conceitos que compõem a teoria dos jogos. As retóricas do fenômeno jogo são analisadas ao longo do texto como estruturas histórico-culturais, que ao mesmo tempo

---

<sup>13</sup> Tradução do termo “*The ambiguity of play*”, livro deste autor.

estão à margem e são necessárias para as sociedades, as retóricas por assim dizer, iluminam o entendimento das teorias dos jogos.

Este livro pode ser visto como o estado da arte da teoria dos jogos, uma vez que apresenta muitas pesquisas, em sua maioria norte-americana, a obra reúne, cerca de um milhar de referências em dezenas de páginas em sua bibliografia. Vasto também é o rol de trabalhos publicados pelo próprio autor. São mais de uma centena de trabalhos que abordam as temáticas de games, brinquedos, jogos e brincadeiras infantis, relacionando-as com as diversas áreas de conhecimento, com a cultura e com a sociedade. Pode-se dizer, sem nenhum exagero que Sutton-Smith, falecido em março de 2015, dedicou a sua vida, discorrendo sobre o significado cultural dos jogos e das brincadeiras na vida humana, argumentando que qualquer tentativa de definição desses vocábulos pudessem ser aplicados à vida útil tanto de adultos quanto das crianças.

A ambiguidade é explicada através da diversidade de formas e tipos de experiência que o jogo proporciona, com seus diferentes jogadores, variação de materiais e espaços que cada jogo requer. Um tipo de jogo explorado são os jogos intelectivos, muito estudados pelos biólogos, psicólogos, educadores e sociólogos. Eles têm grande interesse nos jogos enquanto processo de adaptações ou como forte contribuição para o crescimento, desenvolvimento e socialização de crianças. Para a criança os motivos para se propor o jogo giram em torno do discurso do desenvolvimento, para o adulto, da diversão.

É difícil pensar em uma teoria que abarque um número tão vasto de atividades, entendidas, por ora, como jogo. Como estas atividades estão ligadas ao aspecto informal da vida, também estão contidas neste sentido maior, outras ações de entretenimento, recreação ou de passatempo.

Para tratar do jogo, de onde se joga e de seus jogadores é que se postulam exemplos, com atividades que vão do privado ao público, temos os jogos subjetivos: sonho, devaneio, fantasia e imaginação; jogos solitários: coleções, ouvir música, palavras-cruzada, animais de estimação e yoga; comportamentos lúdicos: jogar com alguém, colocar algo em jogo, jogar limpo e jogar pelas regras; jogo social informal: festas, viagens, lazer, danças, relações íntimas, passeio no shopping, no bar ou em parques de diversões; jogo de audiência: televisão, filmes, desenhos animados, esportes para o público, teatro, jazz, música rock, desfiles, festivais; jogo de performance: tocar piano, ser um ator, pesca esportiva, jogando os cavalos, jogar vozes, teatros; festas e

festivais: datas comemorativas como Natal, Páscoa, também os aniversários, bailes, casamentos e carnavais; concursos (jogos e esportes): atletismo, jogos de azar, cassinos, loterias, natação, golfe, beber, as Olimpíadas, brigas de galos, de pôquer, jogos de tabuleiro e de cartas; jogos de risco: espeleologia, asa delta, passeios de caiaque, *bungee jumping*, *skateboarding* e *windsurfin*.

A parte seguinte das retóricas traz as ideias de Sutton-Smith (2001) para aquilo que ele chama de “ambiguity of play”, livro base para esta tese. Pareia-se a forma plural, cultural e ambígua que se toma o objeto de estudo do autor com a forma que se quer ver dos jogos, brinquedos e brincadeiras, objeto deste estudo, bem como as imagens produzidas. Sutton-Smith (2001) nos traz diferentes descrições e interpretações do jogo, cada uma das retóricas pode parecer em certos aspectos diferentes, complementares, mas, acima de tudo flexíveis.

Considerando o jogo como uma ciência, as retóricas são formas de pensar, imbricadas num amplo sistema simbólico, político, religioso, social e educacional, através do qual construímos os sentidos de nossa cultura. Destino, poder, identidade e frivolidade são as mais antigas retóricas, sucedidas pelas mais modernas, que são as retóricas do progresso, do imaginário e do *self*.

### **Retóricas do “play”**

À guisa dos trabalhos de Sutton-Smith (2001), trataremos da “ambiguidade da brincadeira”<sup>14</sup>, considerando suas retóricas — destino, fantasmagoria, poder, imaginário, *self*, infância, e progresso e seus significados na cultura infantil.

Utilizaremos, portanto as imagens lúdicas que englobam os sentidos que as retóricas descrevem, mas que faz surgir outra forma de interpretar os brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.

O que seria a solução retórica, dada pelo autor? Considerando o jogo como uma ciência, as retóricas são formas de pensar, imbricadas num amplo sistema simbólico, político, religioso, social e educacional, através do qual construímos os sentidos de nossa cultura, a saber:

---

<sup>14</sup> Livro: SUTTON-SMITH, Brian. *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press, 1997. Publicado no Brasil pela editora Vozes, em 2017, sob o título: “Ambiguidade da brincadeira”.

## **Progresso**

Esta retórica foi desenvolvida em dois tópicos: progresso animal e jogo infantil. As temáticas fazem relações entre o desenvolvimento dos animais e das crianças, faz também a distinção e relação entre jogo de adultos e jogo de crianças.

Quando joga a criança cria, o adulto recreia. São lembradas algumas pesquisas sobre o desenvolvimento animal em seus grupos e sua evolução individual, dentre elas Sutton-Smith (2001) destaca as de Fagen, que analisou o comportamento dos animais nos jogos.

Este pesquisador faz a caracterização daquilo que nomeou como comportamento pré-lúdico nos animais, dando ênfase para fatores como a repetição, a reversão, a fragmentação, o exagero, a inibição e a imprevisibilidade. Sobre os jogos infantis temos a noção de jogo como um tipo de treinamento físico talvez seja a hipótese mais difundida e aceita na teoria dos jogos, mas é necessário considerar os laços afetivos e as experiências emocionais que envolvem este processo.

A complexidade dos jogos humanos está relacionada ao desenvolvimento ou adaptação, possíveis de se observar nos âmbitos físicos, mentais, imaginários ou sociais, todos eles ligados à socialização infantil e maturidade. Os níveis de complexidade dos jogos animais vêm sendo estudados com relação ao tamanho do cérebro, ou seja, isto é como tentar compreender a evolução das espécies através do jogo.

## **Destino**

Nada mais humano do que as representações da cultura do imaginário e do mundo teórico, presentes na música, na dança, na literatura e na ciência. Assim, destino é estrapolação — uma ameaça, dos limites da retórica do progresso. Nele adultos e crianças operam nas esferas dos jogos racionais dos adultos, dos jogos de azar e dos jogos irracionais infantis. Como extensão desta ideia, temos o mundo dos jogos virtuais.

Tal como Feyerabend, Sutton-Smith (2001) compara a ciência como um jogo infantil, uma “bricolagem de experimentação inicial”, onde a atividade lúdica é um pré-requisito essencial para a compreensão de processos mais elaborados, porque é repetindo e combinando habilidades que a criança transforma os dados empíricos em conceitos úteis.

A confiança no domínio de poderes extrínsecos ao nosso corpo denota o valor interpretativo desta retórica, o ser criativo salta aos olhos, mas, apesar de ser uma das retóricas mais antigas, pois é a base para as retóricas modernas, é a mais desacreditada, uma vez que contrapõe a vida racional moderna. O fator neurológico, consequência da evolução das espécies, bem como as funções e capacidades de nosso cérebro são fundamentais neste ponto, pois, a partir do processo de seleção natural que se vê a capacidade de adaptação do homem no tempo e espaço.

Duas possibilidades de pensar as ações do destino são: primeiro, pela concepção neurológica, com as crianças e mamíferos recém-nascidos, que juntando os estímulos pelos meios da linguagem crescem e se desenvolvem, segundo, pelo viés dos jogos de fortuna ou de azar, onde são movimentadas as riquezas, a excitação da fuga de atividades rotineiras e a motivação do lucro capital estão em questão aqui.

## **Poder**

O poder aqui apresentado está mais relacionado com as ações coletivas do que com as individuais, com o herói que surge a demonstrar seu poderio através dos jogos, esta retórica eleva o status social, revela o poder ligado à ideologia cultural.

Com base em Huizinga (2010), entende-se que as expressões do poder estão no centro das competições, elas levam os grupos ao conflito ou para a resolução deles. Os jogos/brincadeiras podem ser usados até mesmo como um texto para ‘interpretar’ as relações de poder dentro da cultura (GEERTZ, 1973). Mas o certo é que o jogo-poder explora as habilidades físicas e estratégias intelectuais.

Para além do pensamento do século XVIII, Sutton-Smith (2001) ressalta que jogo está além da pura evasão da energia excedente ou das forças instintivas, que dizem que o jogo é uma expressão de forças inatas e primitivas. Esta retórica certamente inclui a agressão, a catarse que poderia incluir ênfases freudianas na realização de desejos, ou da expressão de poder compensatório.

Para Sutton-Smith (2001) as considerações de jogo e poder se apresentam com vários nomes, tais como guerra, hegemonia, conflito, competição, glória, virilidade, concurso e resistência. No caso da criança que brinca, ela o faz porque gosta de experimentar o poder, ou porque ela não tem poder e, em situação de jogo busca emponderamento como uma espécie de compensação ou satisfação de desejos.

No nível jogo social, a ideia geral da retórica do poder é que o jogo ou jogos ou esportes ou atletismo têm a ver com algum tipo de concurso, refletem uma luta pela superioridade entre dois grupos (duas pessoas, duas comunidades, duas tribos, duas classes sociais, duas etnias, duas ou mais nações), isto porque eles dão algum tipo de representação ou expressão ao verdadeiro conflito existente entre estes grupos. O agôn desta retórica, mais de interesse da psicologia e da antropologia, indica uma superioridade e conquista ou a reivindicação de identidade da comunidade. “A competição serve para dar provas de superioridade” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 81).

Ao contrastar as teses de Spuriusu e Huizinga, Sutton-Smith (2001) diz que o primeiro autor compreende a importância dos jogos e de modo otimista considerando os jogos infantis como fundamentais para habilidades físicas e identitárias enquanto que Huizinga centra seus esforços para categorizar o jogo como representação de ordem e civilização.

Na teoria dos jogos temos o uso das metáforas dos games, os *gamesman* são os personagens principais desta realidade e os games uma forma de jogo, de um tipo espacial, comumente, jogado em uma máquina ou através dela. Na imagem temos uma nova forma de jogar estes games, com o auxílio de óculos de realidade virtual o *gamer*, tem a sua frente um ambiente virtual interativo, lembrando que a tendência é que o ambiente *on-line* supere o uso de consoles.

**Figura 1 - Gamer**



Fonte: Imagem da internet.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2015/06/hololens-ou-morpheus-veja-qual-e-o-melhor-oculos-de-realidade-virtual-e32015.html> Acesso em 20/11/2015.

## **Identidade**

Ao contrário do que se pode pensar, identidade retórica diz respeito a tradições de uma comunidade, como ocorre nos desfiles, festas, carnavais, mas também nos diz sobre as comunidades, família ou brincadeiras sociais e até mesmo sobre a união dos amantes. Para a constituição da identidade o ser competitivo importa menos do que o ser cooperativo.

A antropologia adota por vezes o viés psicológico ao ver que nós, seres humanos somos seres argumentativos, dilacerados com a incerteza, e precisamos configurar esses reinos figurativos para convencer-nos de que nós pertencemos um ao outro. Estas práticas culturais coletivas estão não apenas como uma disposição psicológica, indicam sentimentos de pertença, de identidade comunal.

Esta visão dá valor às instituições que “governam” as identidades que há em nós. “A retórica da identidade presta-se a um jogo de poder cultural. Uma grande quantidade de jogos de identidade envolve o desenvolvimento de identidade cultural em oposição a outras culturas” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 23). Exemplos desta retórica são celebrações, como o Carnaval, Natal e assim por diante.

Todas estas atividades envolvem uma quebra de barreiras sociais convencionais, tais como os da família e dos amigos, a celebração incorpora uma comunidade mais ampla e fortalece essas ligações secundárias ou mais fracas. Estas manifestações podem ser aparentemente contraditórias, que podem criar um forte sentimento de identidade nos participantes, mas também incentivar ambiguidade entre os mesmos.

## **Imaginário**

O pensamento moderno encontrado nesta retórica evoca as atitudes de criatividade e inovação, nele a imaginação, flexibilidade e criatividade adjetivam o jogo tanto no mundo das palavras do imaginário humano, na literatura, por exemplo, como também no mundo dos animais, em seus primeiros anos de vida, em especial os mamíferos.

Esta talvez seja a mais sofisticada das retóricas, as transformações são a origem dessa retórica que poderia ser chamada de criatividade ou flexibilidade. Ela representa uma interação do factual e o imaginário.

Sutton-Smith faz referência ao uso do jogo na literatura, pois na arte de escrever e o exercício da leitura é um tipo de simulação que joga o mundo ficcional na imaginação

do leitor. Referenciando Bateson, Sutton-Smith (2001) afirma que o jogo não é apenas jogar, mas é uma mensagem sobre si mesmo, e é o mundo e não do mundo, alcança-se a noção de paradoxo e metacomunicação do jogo, sendo assim há vários sentidos do jogo em jogo. Essa percepção de jogo é relevante para os jogos e o mundo digital, no qual o interior e exterior são complexos, se joga em um mundo, se brinca com as coisas deste mundo.

O capítulo Fantasmagoria Infantil, dispositivo da retórica imaginação, indica a potencialidade imaginativa da infância e como os brinquedos e a televisão influenciam este universo infantil. Para além das rimas, adivinhas, piadas, brincadeiras, contos, lendas contidos na literatura infantil, O Jardim Secreto<sup>16</sup> pode configurar como um dos exemplos de como este modo de escrita e a própria escrita influenciou para a extinção do romantismo e inocência da infância.

A interpretação cultural dos brinquedos para a infância e os desenhos infantis como Power Ranger importa neste volume. Nele Brougère, é citado por descrever alguns desenhos infantis como adaptações teatrais lúdicas. Portanto o jogo é importante na literatura e na vida cotidiana, faceta bem explorada pela mídia. “Onde a arte esteve uma vez no centro da existência moral, parece agora possível que os jogos, com todos seus significados e a imaginação tenham seu papel central” (SUTTON-SMITH, 2001, p. 144).

Esta retórica está ligada aos aspectos cênicos, cômicos e trágicos das fantasias do mundo. O mundo onírico está em voga e a fantasmagoria se relaciona com a retórica “imaginário”. Os personagens dos desenhos animados, filmes e histórias infantis são aqui lembrados.

### *Self*

Ao contrário da performance, estas atividades são descritas como atividades realizadas com o intuito de descontração e libertação de outras atividades. Tem inspirações freudianas, pois se enfatiza as ações intrapsíquicas. É contrário de comunidade que está em jogo, aquilo que interessa à liberdade ligada ao individualismo. A diversão, experiência e as motivações intrínsecas aparecem nesta vertente.

A retórica do autor toma emprestada da tradição fenomenológica com sua forte ênfase na experiência pessoal. Isso tem muito a ver com a subjetividade e a relação

---

<sup>16</sup> Clássico da literatura inglesa, com várias versões e adaptações para o cinema.

entre a percepção e a compreensão do *self*. O *Self* inflado neste momento quer abafar as motivações dos costumes sociais e culturais, nele os meios importam mais que os fins, os domínios internos importam mais que os do contexto.

Ainda que esta representação seja social, o lado *self* do jogo tem essencialmente a ver com o jogo individual e com a autodescoberta. Esse tipo de atividade se assemelha ao jogo mascarado, como encontrado em festivais alemães e inúmeras outras situações. "Não pode haver dúvida de que os mundos virtuais são uma nova forma de jogo que permite adultos para jogar quase tão amorfa como crianças." (SUTTON-SMITH, 2001, p. 178).

O autor indica assim que o jogo pode proporcionar um modelo da variabilidade através da seleção "natural", ele é uma forma de pensar, que estando no plano mental, pode amenizar os efeitos das adaptações, dentro da variabilidade do desenvolvimento humano e animal.

### **Frivolidade**

Celebrações e festivais estão dentro desta perspectiva, posta como o contrário da "ética do trabalho", na frivolidade o lado inútil, tolo, brincalhão contrasta com as ordens do mundo ordenado. A mania de subverter as ordens estabelecidas para um grupo social e ânsia pelo que não valoriza minha identidade capitalista, do trabalho obrigatório, enfadonho ou sério.

O primeiro crédito desta retórica é dado a Huizinga, que em sua obra "Homo ludens", que sustenta a ideia de que o jogo é uma das características mais fundamentais da função humana e tem vivificado todas as culturas. Através do jogo o homem cria um mundo poético ao lado de um mundo original.

*"More fun, less stress."* (p. 217)

Em meio a tantos conceitos e definições trazidas pelo autor, é impossível não fechar a leitura com certa inquietação, primeiro pela quantidade de teóricos citados, depois pelo êxtase das próprias ilações que o texto provoca, reflexo desta viagem mirabolante para o centro da teoria dos jogos. Em uma tabela foram organizados os itens: história, função, forma, jogadores, disciplina (ou área de conhecimento) e teóricos nela, cada item é exemplificado em cada retórica. Em outra taxonomia o autor agrupa os

autores mais utilizados em cada retórica, juntamente com uma palavra ou um termo utilizado por eles.

Por fim, este livro nos traz diferentes descrições e interpretações do jogo, cada uma das retóricas pode parecer em certo aspecto, diferentes, complementares, mas, acima de tudo flexíveis. Sutton-Smith indica assim que o jogo pode proporcionar um modelo da variabilidade através da seleção "natural", ele é uma forma de pensar, que estando no plano mental, pode amenizar os efeitos das adaptações, dentro da variabilidade do desenvolvimento humano e animal. Deste modo, formula-se o que se pode chamar de nova ciência social do jogo, na qual o jogo estará sempre relacionado a um tipo de homem de cultura e cérebro mais complexo.

### **Noções de brincar — como linguagem, como movimento**

De fato a linguagem do ser está em dependência da cultura na qual está imersa, o que determina a importância da mesma para as relações sociais. Com suas nuances, as múltiplas linguagens contemplam as mais diversas formas de expressões e nada está fora da dimensão corporal do ser. “Eu diria até que o jogo, tal como a linguagem, se bem que de outra forma, nos revela estruturas mentais sucessivas da criança”, visão de Debesse, no livro de Château (1987, p. 12).

Tomando o brincar como uma forma de linguagem<sup>17</sup>, uma forma de comunicar algo, na consciência que exista um comunicador, um receptor e algo a ser dividido, explorado, compartilhado. Quando o corpo busca uma forma de falar, de protestar, de abdicar, de demonstrar, de cativar ou de adorar a um deus, ele se veste, se pinta, se porta, se apresenta, se organiza e interage com os outros. Estas manifestações então, por se dizerem práticas, representações e significações corporais ocorrem na esfera da cultura. É difícil pensar na existência de uma cultura que não considere sua linguagem corporal como um artefato da comunicação, que não a tenha como um ostensório da língua falada.

A linguagem corporal se apresenta como uma das formas possíveis de linguagem não verbal, que compõe a cena da linguagem de um modo geral, e que, aqui, no estudo dos brinquedos e brincadeiras assume papel primordial. Na transmissão da

---

<sup>17</sup> Tanto no sentido de “[...] meio sistemático de expressão de ideias ou sentimentos com o uso de marcas, sinais ou gestos convencionados; qualquer sistema de símbolos e sinais [...]” (HOUAISS, 2010, p. 480)

mensagem de um ser para outro, dentro de uma cultura, ela complementa a comunicação como um todo.

Deste modo, a cultura está presente do início ao fim deste estudo, porque estamos descrevendo tipos específicos de cultura, a cultura escolar, a cultura infantil, a cultura dos brinquedos e brincadeiras. De modo amplo, se pode dizer então que cultura se define como o modo de vida e de convívio de um povo, raça ou etnia. Ela nos diz algo sobre a linguagem, sobre o modo de pensar, de agir e de se comportar de um dado grupo social.

Passo agora a desenhar a noção do brincar na esfera “movimento”, sem, portanto, abandonar a esfera “linguagem”. Imaginemos que antes de Cristo e antes da filosofia nos possuir, o reino da felicidade e da alegria, dos tempos dos deuses gregos é retratado:

[...] a parte setentrional da Terra era supostamente habitada por uma raça feliz, chamada hiperbóreos, que desfrutava uma primavera eterna e uma **felicidade** perene, por trás das gigantescas montanhas, cujas cavernas lançavam as cortantes lufadas do vento norte, que faziam tremer de frio os habitantes da Hélade (Grécia). Aquele país era inacessível por terra ou por mar. Sua gente vivia **livre da velhice, do trabalho e da guerra** (BULFINCH, 2006, p. 14).

Viver numa primavera eterna parece tentador, não? E a felicidade eterna, seria utopia? Não ter mais que temer a velhice, esquecer o trabalho e viver numa paz constante é igual utopia e muito, muito tentador. Com exceção da não guerra, este seria um estado de infância perene? É o que os tempos dominados pelos deuses nos trazem, para retratar como a humanidade sempre modela as ideias de felicidade e de uma atividade que se opõe ao trabalho e à guerra, seja ela o lazer, a recreação ou o brincar.

O Cupido (Eros<sup>18</sup>), *deus* muito apegado a sua mãe, Vênus (Afrodite), encontra-se, em determinada passagem, no Monte Erix, brincando com ela, quando ela pede a seu filho que acerte sua seta no peito do monarca, que governa o reino do Tártaro, Plutão (Hades). Acertado pela seta, este deus avista Prosérpina a brincar com suas companheiras, colhia, a jovem, lírios e violetas, enchia seu cesto e seu avental de flores, até que Plutão se apaixonava por ela e a rapta para si. (*ibid*, p.64)

Em outro momento, Vênus queixa-se a Têmis o fato de Cupido (Eros) comportar-se como uma eterna criança, o que, no julgamento de Têmis, ocorre, devido ao fato de ser, o menino, filho único. Confirmando a profecia, apenas após o nascimento

---

<sup>18</sup> Nome dado a Cupido na mitologia romana.

do irmão, Antero, Cupido cresce e se torna robusto. (*ibid*, p. 18). É brincando com seu filho também, que Vênus fere o peito em uma das setas do filho. (*ibid*, p.73)

Brinquedos e brincadeiras são invólucros dependentes do brincar. Mas brincar enquanto movimento. Brincar é, assim, movimento. Diga-se isso pensando na valorização da vida como um movimento constante, tal qual pensava Heráclito de Éfeso.

Bem, de fato, estas passagens atestam o *deus ludens*, herança de outras épocas, também em evidência nas passagens de Heráclito de Éfeso — fragmentos de “O mobilismo”. Para o pensador de: “tudo que existe está em movimento”, “tudo flui” “tudo se move” — o movimento é a origem de tudo. O pré-socrático acreditava que o movimento era o governo de tudo. “Para os que entram nos mesmos rios, correm outras e novas. Mas também almas (*psychai*) são exaladas do úmido” (MARCONDES, 2007, p. 15).

No movimento “[...] há só uma coisa sábia: conhecer o pensamento que governa tudo através de tudo [...]. O tempo (*aion*) é uma criança que brinca jogando dados: governo de criança” (MARCONDES, 2007, p. 16). Este autor considera que “não se pode entrar duas vezes no mesmo rio. Se dispersa e se junta novamente, se aproxima e se distancia” (MARCONDES, 2007, p. 17), pensamento tão famoso de seu tempo, que traz este frescor que se quer desenhar como pano de fundo para este estudo. Ou seja, as imagens lúdicas podem ser entendidas como um movimento. O brincar pressupõe uma ideia de movimento e o brinquedo, com sua *affordance*, também.

Brougère (1995), ao falar sobre a qualidade multiforme do brinquedo, que está presente em qualquer objeto do cotidiano transformado em brinquedo ou naqueles artefatos culturais, reconhecidamente batizado de brinquedo pela indústria, pela cultura ou sociedade, fala também da dimensão representativa e funcional dos objetos nesta ação. A imagem do carrinho e da casinha, por exemplo, pode ter um valor funcional, ela evoca uma realidade da qual a criança se apodera em sua inventividade para a dimensão representativa não determinada pelo objeto. Então, a dimensão representativa pode levar a uma dada dimensão funcional ou vice-versa.

Para relacionar brinquedo e função, Brougère (1995) apresenta a noção de *affordance* ou “afordância”, neologismo que vem do inglês “*to afford*<sup>19</sup>”, assim o brinquedo se faz brinquedo pelo simples fato de a percepção humana ou animal

---

<sup>19</sup> Ter recursos para algo/ Ter tempo para algo/ Poder fazer algo sem ter prejuízo/ Proporcionar. (LONGMAN, 2009)

conseguir captar sua forma de uso. “A criança decodifica as “afordância” do objeto que a levam a agir (pegar uma boneca no colo, acariciar um urso, fazer um carro andar, ficar debaixo do telhado de uma casa).” (BROUGÈRE, 1995, p. 69).

Vejam os que o significado literal de “*to afford*” se distancia da noção que o autor consegue extrair do termo, uma vez que “*affordance*”, palavra derivada, é utilizada por áreas ligadas ao design<sup>20</sup> e a psicologia. A afordância está mais ligada ao objeto em si e a ação que ele convida, a afordância do brinquedo é o que o diferencia de outros objetos que não estimulam a ação. É o que Brougère (1995) pontua entre função e representação, “a imagem pode ser suporte da ação”.

Neste item brincar-movimento, a afordância do brinquedo traz estreita ligação entre o objeto e o movimento que ele me sugere, entre a ação que eu posso fazer, a partir do objeto, seduzido por sua forma. É como se o objeto me convidasse a executar uma tarefa, determinada por ele, por seus contornos, sua forma, sua finalidade. É como se o brincador perguntasse ao brinquedo — De que forma brinco com você? — Assim! Responde o brinquedo, dando a mão ao brincador, se deixando usar, mostrando sua silhueta.

Um brinquedo é quase sempre um objeto funcional, que se realiza dentro de sua concepção, mas que ao mesmo tempo aceita modificações, outras interpretações, pois a lógica é a lógica lúdica e não outra. Dessa forma, o brinquedo, “estimulante para a ação”, interfere tanto na ação como no desejo lúdico que ele desperta, “brincadeira e brinquedo são ação e imagem ao mesmo tempo” (BROUGÈRE, 1995, p. 69). Brougère (1995) não deixa de lembrar o peso sociocultural que o brinquedo carrega neste papel “estimulante”, de “condensador de significados culturais múltiplos e complexos”.

De volta a estes tempos, Cislighi e Neto (2002) ressaltam que a escola está sendo cada vez mais cobrada para suprir a carência de movimentação das crianças, consequência da violência urbana e da falta de espaços físicos adequados. Cagigal (1979), em a “Cultura intelectual e cultura física” — atesta que o homem vive em movimento, e que sem a capacidade de exercitação ele não subsistiria plenamente. Foi feito e capacitado a mover-se.

O próprio início da vida é movimento, sem o movimento é difícil pensar na existência. Vida é movimento e neste sentido o meio onde se vive interfere no

---

<sup>20</sup> Na área do design *affordance* significa a percepção da possibilidade de usar um objeto apenas olhando. Sobre isso ver: BROCH, José Carlos. O conceito de *affordance* como estratégia generativa no design de produtos orientado para a versatilidade. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2010.

movimento da criança e do ser em si. O brincar-movimento, neste sentido, é o pulsar da própria vida, é a própria vida.

A violência urbana e falta de espaço – sejam eles sociais ou na casa das famílias, tornam a escola um dos poucos espaços que a criança tem para se movimentar com maior liberdade. Estes dois fatores interferem na estrutura e organização da cultura escolar, da cultura infantil e no modo de ser criança; na forma com que as crianças se relacionam consigo, com os outros e com o mundo.

Assim, na ordenação deste mundo de hoje, o brincar se insere como movimento. O brincar que inclui a todos, que se assegura como um direito da criança, nas mais diversas infâncias, que se assegura como atemporal, ou poderíamos falar em “fenômeno universal”, que pulsa mais forte na fase infantil, mas que continua presente ao longo das outras fases, conferindo ao brincar o status “fenômeno”, uma necessidade.

No sentido de arrastar as pessoas para movimentos que são mais fortes do que a própria vontade, como o riso ou como o fato de corresponder ao gracejo de uma criança, sem pensar muito sobre isso, sem planejar, improvisadamente, e isto está tanto no campo do imaginário quanto no campo simbólico e cultural.

O brincar deste estudo pode ser visto de duas formas principais, como uma linguagem (conjunto de símbolos, signos e imagens, usados para a comunicação) e como forma de expressão, seja ela corporal (físico — corpo/carne), emotiva, psicológica ou social. Neste entender, o brincar serve às escolas de crianças pequenas, no mínimo, para quatro determinados fins. Para adaptar a criança ao ambiente escolar; para socializar (incluir a todos) nos ambientes de aprendizagens, muito ligada à adaptação; para distrair, alegrar, divertir, relaxar e serve também de suporte para o ensino de algo, letrar, alfabetizar.

Ao se tratar dos eixos do currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que “[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a **brincadeira** [...]” (BRASIL, 2010, p. 25). Como visto, existe em voga uma inclinação por pensar o brincar enquanto a necessidade vital, que assim como comer, beber, dormir, é essencial à vida das crianças, à vida humana.

O brincar com brinquedos e as experiências com brincadeiras podem assumir diversos propósitos, pode ser projeto, objetivo, método, metodologia ou avaliação em um currículo bem organizado, que respeite as individualidades de cada criança e cada

criança como um ser de direitos, que tem vez e voz ativa no processo democrático que é educar.

### **Desenvolvimento Integral da criança através dos Brinquedos Cantados**

Ao relembrar a importância do brincar para a criança como ser, e embora se saiba que o desenvolvimento integral, basicamente, mas não apenas, abrange aspectos físicos, cognitivos, psíquicos e emocionais, esta parte do estudo prioriza um campo dos estudos da psicomotricidade, a motricidade e a coordenação motora ampla. Já a discussão de ritmo, expressividade e atividades rítmicas expressivas surgem como complemento para o entendimento da temática central.

Poderíamos desenvolver as habilidades físicas, mentais e emocionais das crianças de outra forma que não o brincar? Certamente sim, mas o fato é que esta é a forma mais lúdica, ou seja, mais prazerosa, o brincar lança a criança por completo na vida com satisfação no viver. Corroborando a citação acima, o brincar e o brinquedo cantado por consequência, ou por extensão é a linguagem que a criança mais entende, porque é prática, plasmada na linguagem corporal. É possível assim, conhecer as qualidades do movimento expressivo.

Por meio das danças e brincadeiras os alunos poderão conhecer as qualidades do movimento expressivo com leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluido/interrompido, intensidade, duração, direção, sendo capaz de analisá-los a partir destes referenciais; conhecer algumas técnicas de execução de movimentos e utilizar-se delas; ser capaz de improvisar, de construir coreografias, e, por fim, de adotar atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas. (BRASIL, 2001 b, p. 53)

Os estudos na área do desenvolvimento motor estão inseridos nesta perspectiva das habilidades físicas, e podem ser entendidos atualmente como dinâmicos concretizados na vivência do indivíduo, numa interação entre ser, suas ações e seu ambiente. No âmbito individual temos a hereditariedade, biologia, natureza, crença e fatores intrínsecos; no ambiental, experiência, aprendizado, encorajamento e vivências; na tarefa, os fatores físicos e mecânicos. (GALLAHUE *apud* HAETINGER, 2012)

## **Motricidade**

Um dos aspectos fundamentais a se pensar é a motricidade global ou grossa, muito desenvolvida nos brinquedos cantados, assim como ocorre em atividades de outro gênero. O que nos diferencia dos animais é a motricidade humana, que nos define e nos identifica, sendo a motricidade uma característica particular de cada ser. Nos dizeres de Béziers e Piret:

Todos os homens fazem os mesmos gestos, mas cada um os faz a sua maneira. Escrever, segurar o garfo, andar, subir uma escada ou, simplesmente, manter-se em pé... correspondem, ao mesmo tempo, às normas da espécie e às características pessoais. (BÉZIERE e PIRET, 1992, p. 11).

Segundo estas autoras, os estudos da coordenação motora se concentram na área da anatomia e fisiologia, que são de fato o estudo da matéria, de funções, de propriedades, então “a coordenação motora parece ser uma síntese da anatomia e da fisiologia do movimento”. (BÉZIERE E PIRET 1992, p.15).

Béziers e Piret (1992) definem a motricidade como uma estrutura complexa, através do qual se pode perceber não apenas sistemas musculares, cardiorrespiratório, ósseo e articulações, mas, sobretudo sua autoimagem global. O bom desenvolvimento da motricidade implicará no adequado desenvolvimento integral da criança.

A integração sucessiva da motricidade implica a constante e permanente maturação orgânica. O movimento tem sempre uma orientação significativa em função da satisfação das necessidades que o meio suscita, contém em si mesmo sua verdade. Desde a motricidade fetal até a motricidade plena, passando pelo movimento do parto e pelas sucessivas evoluções, o movimento se projeta frente à satisfação de uma necessidade relacional, o movimento e o seu fim são uma unidade. (ROSA NETO, 2002)

A motricidade é para Rosa Neto (2002, p. 12): a integração de diversas funções motoras (perceptivo-motora, neuromotora, psicomotora, neuropsicomotora, etc.). A atividade motora é de suma importância no desenvolvimento global da criança.

Embora se saiba que não somente o físico é levado em consideração na ação motora, mobilizamos cerca de 600 músculos do corpo, aproximadamente 206 ossos, além de muitas outras estruturas anatômicas do corpo humano para o ato motor, ele é

um fenômeno fisiológico, acontece a cada momento e se repete milhares de vezes em nosso corpo.

Pode-se dizer que é a partir da medula espinhal que surge o movimento, por ela um conduto de sinais sensoriais são enviados ao cérebro, que por sua vez emite os sinais de comando para ativar o processo. Para que se tenha um controle adequado da função muscular, é necessária a excitação dos músculos pelos neurônios motores. No momento que a unidade motora<sup>21</sup> desenvolve sua função, todas as células musculares estão sob o controle do sistema nervoso, gerando então o movimento. É válido ressaltar que estimular uma fibra nervosa significa em média de uma a cem fibras musculares. (GUYTON; HALL, 2002).

Todo metabolismo interno participa direta ou indiretamente para que haja o movimento, e com a criança não é diferente, esta perspectiva está sendo abordada para que seja considerada a estrutura funcional do corpo da criança no momento em que ela anda, corre, gesticula, assusta, fala, ri, enfim, se desenvolve de forma integral. Nesta visão motora, conseqüentemente, em Freire (1991, 26) “[...] somos locomotores e não existe forma possível de expressão que não seja a motora. Pela corporeidade existimos e pela motricidade nos humanizamos. A motricidade não é movimento qualquer é expressão humana”.

Ao observar as manifestações corporais das crianças entende-se que ela descobre pouco a pouco os limites de seu corpo, aprende a explorá-lo da melhor forma, em atividades do cotidiano e em atividades dirigidas, esta é sua motricidade.

A coordenação motora faz parte do conjunto das capacidades coordenativas e a melhor fase de desenvolvimento das capacidades coordenativas é durante a infância [...] e é exatamente neste período que as crianças devem ter a oportunidade de explorar os mais diversos movimentos com grande variabilidade nas composições corporais [...]. Após a adolescência, o desenvolvimento das capacidades coordenativas se torna cada vez mais difícil. [...] O treinamento da coordenação geral durante o período da infância é extremamente relevante para o futuro desenvolvimento das habilidades específicas. (TRICOLI; SERRÃO, *apud* NUNOMURA; NISTA PÍCCOLO, 2005, 148).

Não há dúvidas de que a fase que a motricidade mais requer atenção quanto ao seu desenvolvimento é a infância, mas apesar do enfoque aqui estar na motricidade a

---

<sup>21</sup> Unidade motora: a ligação entre uma fibra nervosa e uma fibra muscular. (GUYTON, 2002, p. 622)

práxis docente não deve contemplar apenas atividades de coordenação motora isolada, mas inseridas em um contexto lúdico.

### **Coordenação motora ampla**

Para o desenvolvimento da coordenação global é necessário que a criança adquira certas habilidades da coordenação motora, sendo esta indicada por uma ordenação metódica e organização da motricidade até o nível das habilidades, definida por Guthrie (*apud* SCHMIDT; WRISBERG, 2001, p. 24) como a “capacidade adquirida que permite atingir algum resultado final com um máximo de certeza com mínimo de dispêndio de energia, ou de tempo e energia”.

A coordenação motora ampla também recebe o nome de motricidade humana global, coordenação motora rudimentar, grande ou grossa e embora cada autor adote uma definição para cada termo, terão aqui um mesmo sentido, pois suas definições são parecidas.

Os brinquedos cantados tem fundamental importância para o desenvolvimento da motricidade global. Dentre as atividades compreendidas estão as que são dominadas pelos grandes grupos musculares na realização do movimento, tais como caminhar, correr, saltar, enfim, desempenhar atividades onde todas, ou a maior parte do corpo é mobilizada no momento da ação.

Aos poucos a criança diferencia seus movimentos, que dependem acima de tudo de seu equilíbrio postural e da tonicidade de seu corpo. Mas a criança, ao iniciar o processo de escolarização, traz consigo um repertório motor, com diferentes proporções de consciência global do corpo, o que nos leva a crer que a motricidade geral é assim “um resultado de um treinamento de movimentos múltiplos” (WEINECK, 2005, p. 283), não apenas de vivências escolares, mas de vivências.

Sobre a importância do desenvolvimento da motricidade global, Rosa Neto (2002, p. 16-17) destaca que:

O movimento motor global, seja ele mais simples, é um movimento sinestésico, tátil, labiríntico, visual, espacial, temporal e assim por diante. Os movimentos dinâmicos corporais desempenham um importante papel na melhora dos comandos nervosos e no afinamento das percepções. O que é educativo na atividade motora não é a quantidade de trabalho efetuado nem o registro (valor numérico) alcançado, mas sim o controle de si mesmo obtido pela qualidade do

movimento executado, isto é, da precisão e da maestria de sua execução. (ROSA NETO, 2002, p. 16-17).

## Ritmo

Conceituar ritmo se faz necessário para a compreensão das duas unidades da temática central, o brincar e o cantar. Sendo o brinquedo cantado uma atividade rítmica expressiva, lembra-se que a palavra ritmo é “de origem grega — *rhythmos* — movimento regrado e medido, ritmo ou acontecimento métrico. Ritmo são organizações dos sistemas temporais, sendo periódicos ou não” (NANNI, 2003, p. 137).

Nanni (2003, p. 137) considera o ritmo como “o resultado da distribuição métrica dos sons ou do silêncio (pausas). O ritmo metafórico é o resultado da distribuição real de diferentes fatores já dimensionados. Devemos considerar a pulsação como ritmo próprio e característico de uma pessoa”.

O ritmo pode ser visto sob vários primas, há autores que preferem a ótica biológica, fisiológica, psicológica, sociocultural ou biomecânica, como analisa Pinto (1996), que percebe a ótica psicológica de Barros, para a qual o ritmo pode ser percebido, analisando as influências da ansiedade, da força de vontade, ou cólera, por exemplo, no agir de cada indivíduo, pois ele é o aguçador sensório-neuromuscular da percepção ou coordenação, tornando-o uma obra criativa de arte.

Na visão cinesiológica Pinto (1996, p. 53) se apoia em Brandão ao dizer que o estudo do ritmo é fundamental, pois:

Para existir movimento é preciso haver harmonia e sincronia neuromuscular [...]. O ritmo é o sinal de vida do ser humano em repouso, ou em movimento. O corpo humano pode ser considerado uma grande orquestra que vive alternando seu ritmo no tempo e no espaço, ora acelerando, ora desacelerando [...]. O coração tem um ritmo; a respiração tem um compasso; o sangue corre nas veias e nas artérias com certa velocidade, dependendo do estímulo que recebe tanto no nível intrínseco como extrínseco. Não tenho dúvida de que o movimento do corpo é o resultado do ritmo que lhe é imposto pelas exigências da vida. E a cinesiologia, sendo o estudo do movimento humano, precisa de referenciais como planos, eixos, direções, sentidos e formas para compreender o mover do corpo no tempo e no espaço. (PINTO, 1996, p. 53)

Em apoio a esta linha de pensamento, Ducourneau (*apud* PINTO, 1996, p. 53) relata que “ritmo é vida e, portanto, deve ser vivido”, pois na visão deste autor a mecânica de ritmo acaba por confundir os significados de ritmo, rítmica e métrica. Para

melhor esclarecer, ele diz que ritmo é o movimento ordenado, rítmica é a ordenação deste movimento, ou seja, o estudo das formas rítmicas, sendo a métrica, portanto o meio de medida.

### **Expressividade**

Por sua vez, a expressividade está vinculada ao repertório gestual motor que o indivíduo utiliza cotidianamente, pois “é a linguagem do corpo, às vezes, mais adequada do que a linguagem verbal para informar sobre as atitudes e emoções de uma pessoa”. (NANNI *apud* NANNI, 2003, p. 138).

### **Atividade rítmica expressiva**

Com a junção de ritmo e expressão é que teremos o termo “rítmica expressiva”, onde não só o ritmo surge, mas a capacidade de se expressar, comunicar algo.

Embora esteja se tratando basicamente do ensino na Educação Infantil, outro suporte que temos nesta temática são os PCNs da Educação Fundamental. O de Educação Física traz o conteúdo “Atividades rítmicas expressivas” e o de Artes abrange esta temática no conteúdo “Dança” e “Música”.

Estas atividades, aos olhos da Educação Física são:

[...] as manifestações da cultura corporal que têm com características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas. (BRASIL, 2001b, p. 51)

Ainda de acordo com este PCN (Brasil, 2001), as lengalengas, conhecidas das meninas, também trazem gestos simples, ritmados e expressivos, movidos por cantigas, que mais parecem rezas infantis, outras atividades rítmicas expressivas são as brincadeiras e cirandas. Estas manifestações são claras demonstrações de bagagens culturais, que as crianças aprendem tanto na família como no meio social como um todo.

É papel das instituições escolares tanto dar visibilidade a estas expressões e apresentar novas formas como valorizar as formas que os alunos trazem e socializar na cultura escolar estas manifestações.

Para proporcionar momentos de aprendizagens das atividades rítmicas expressivas significativas para os alunos, os professores lidam com a tradição e com a

criatividade, já que vai propor brincadeiras tradicionais e também incentivar a invenção de novos modos de cantar, de brincar, enfim, de se expressar, fomentar a criatividade.

O PCN, Brasil (2001), lista algumas sugestões de danças e outras atividades rítmicas expressivas a serem desenvolvidas com os alunos, com as devidas adaptações para cada faixa etária e realidade social, dentre elas estão as lengalengas, as brincadeiras de roda, as cirandas e o escravo de Jó.

Quanto à divisão dos brinquedos cantados, eles podem ser: brinquedos de roda, de grupos opostos, de fileira, de marcha, de palmas, de pegar, de esconder, de cabra-cega, além das chamadas para brinquedos e as cantigas de escolhas de jogadores.

Quanto ao conteúdo da letra: temas de vida social, da natureza, instrutivos, do romanceiro; ao andamento: lentas, moderadas, vivas e alternantes; à formação: simples, um figurante no centro, dois ou mais figurantes no centro, com um figurante fora, com figurante fora e dentro, assentada e concêntrica; execução musical: côro, solo e côro, forma mista; estrutura: tipo aaa, tipo ab, tipo abc; movimentação: marcha na ponta dos pés, saltitos, em cadeira ou serpentina, que acentuam determinados ritmos, imitativas, misto de roda e dança e dramatizadas.<sup>22</sup>

Exemplos de brinquedos cantados na atualidade estão nos trabalhos de cantores como Bia Bedran, Isadora Canto e Fortura; nas bandas de músicas infantis Palavra Cantada, Tiquequê, Badulaque, Pequeno Cidadão, Banda Estralo, OssoBanda, Fadas Magrinhas, Éramos três, Rumo e Trupicada; Grupo Paramampam, Cria e Triii.

Em outras décadas cantores infantis como Xuxa, Eliana e Mara Maravilha; Grupos infantis como Balão Mágico e trabalhos ligados aos brinquedos cantados como o disco “Arca de Noé” (Toquinho e Vinícius), estão no imaginário das canções infantis.

Um exemplo de material didático acessível na internet é o oferecido por Maffioletti (2017), nele as atividades estão agrupadas da seguinte forma: Cirandas e rodas cantadas: Abre a roda, Nova York, Roda o pão, Roda o pão no chão, Piava, Rolinha, Pai Francisco. Jogos: Macaco na roda, Burrico, Corre cutia. Passeios: Nós somos iguais, Onde foi parar Lili? Danças: A cabra, Valentin, No salão dancei. Ritmos: Manjoolo, Obwisana e “Corda — Pular corda: Uma velha bateu na minha porta e eu a-

---

<sup>22</sup> Fonte: *Recreação para todos* (Manual Teórico-Prático) / Mauro Soares Teixeira, Jarbas Sales de Figueiredo. — São Paulo: Editora Obelisco Ltda, 1970 *Brinquedo de roda*: ilustração de Heliana Brandão, publicada em *O Livro dos jogos e das brincadeiras: para todas as idades* / Heliana Brandão, Maria das Graças V. G. Froeseler. - Belo Horizonte: Editora Leitura, 1997.

bri/ Minha senha: ponha a mão no chão/ Dá uma rodadinha/ E vai pro olho da rua”. (MAFFIOLETTI, 2017, p.20).

### **Formas de brincar**

A criança brinca com ela (com seu corpo/com sua imaginação), com o outro e com o meio. E pode brincar sozinha, em dupla, em trio, em grupo de quatro ou mais pessoas, quando se pensa em jeito de brincar. E a potência do brincar consiste em sua capacidade de exploração e experimentação, de ideias, de coisas, de sentimentos/emoções, de relações pessoais.

Se pudéssemos pensar em estágios do brincar o primeiro seria quando a criança brinca com o próprio corpo, depois ela é ou se faz de brinquedo aos adultos, que a joga pra cima, roda, depois, brinca com ela mesma — manipulação de objetos, tem amor à repetição e por fim cria seus avatares para brincar com ela — amigo imaginário, super-heróis e admite aos poucos alguns amigos e progressivamente consegue interagir em grupos maiores.

### **Brinquedos e brincadeiras na pré-escola**

Temos visto que mesmo nas ciências humanas, o *Homo sapiens* tem maior valor, considerando a raiz europeia cartesiana de nossa educação, que nos convenceu que o pensar é a mais importante conduta da vida, pondo em segundo plano as manias de fazer (*faber*), de brincar (*ludens*) e de transgredir (*violens*), que coabitam em nós.

O significado deste *homo* é amplamente conhecido na academia e o questionamento que predomina é: somos só *sapiens*? Não há como falar de brinquedos e brincadeiras sem evocar o *Homo ludens*, pois é ele que dá vazão aos atos que expressam espontaneidade, a alegria, a diversão, que faz pulsar um sentimento de excitação, de ludicidade que mora em nós.

Além dos teóricos citados este trabalho fundamentar-se-á nos conceitos do jogo, sobretudo quando descrevermos o *Homo ludens* — termo empregado por Huizinga (2010), dentre outros autores, como Brougère (1998), Caillois (1990) e Jones (2004) como referências do jogo/brincadeira.

Uma das possibilidades de pensar o brincar encontra-se em Dantas (2008, p. 111), dizendo que ele é “anterior ao jogar [...]”, é “forma mais livre e individual, que designa

as formas mais primitivas de exercício funcional, como a lalação”. Diferente de jogo, uma conduta social que supõe regras.

Pontuado o esforço para a constatação de que jogo se difere de brincadeira, vale lembrar ainda que a diferença não está na regra, pode-se pensar que no jogo há regras e na brincadeira não. Supomos ser enganosa essa interpretação, pois se nos jogos o respeito às regras é o motor principal, nas brincadeiras o objetivo capital é o divertimento, embora ambos precisem das regras para se organizar, enquanto condutas sociais que demandam de seus jogadores/brincadores.

O motivo anterior, não é o único pelo qual supomos desmembrar um do outro. Jogos, em uma das diversas possibilidades de definir, são atividades com estruturas mais fixas, com modo de jogar, lugar e materiais específicos para tal, enquanto que as brincadeiras servem mais ao público infantil, à diversão, com estruturas menos exigentes, em locais e tempos que se modificam conforme os interesses dos brincadores.

Jogos são atividades em que o empate, a disputa, a competição são mais importantes, ainda que esteja se jogando o jogo “Resta Um”<sup>23</sup> sozinho, esta será uma disputa, onde cada vez que jogar, vai se tentar ultrapassar seus limites, a busca é alcançar o objetivo do jogo, deixar apenas uma peça no tabuleiro.

Então, além da competição, outro fator essencial do jogo é conquistar um tento, fazer um ponto, acertar a cesta, fazer o gol, enfim, sempre haverá um objetivo a se alcançar, enquanto que na brincadeira o objetivo é mais subjetivo, mesmo que haja objetivos de conquistar isso ou aquilo, estes objetivos são mudados ao longo da atividade e são menos significativos do que o de divertir-se.

Dantas (2008) entende que tanto as atividades livres e individuais, como as coletivas e regradas o termo lúdico faz abranger. Por este motivo, as imagens lúdicas deste estudo abrangem tanto os sentidos de jogo como o do brincar, mas por tratarmos de crianças pequenas, da Educação Infantil, o brincar, e sua essência lúdica mais pujante, terá maior atenção.

Ninguém pode contestar que o homem é um ser brincante por natureza, mas que também absorve modos de brincar de seu meio social, como manifestação de sua cultura

---

<sup>23</sup> Jogo de tabuleiro com 32 peças, que começa com apenas com a cova do centro vazia. O objetivo é fazer uma peça “pular” sobre a outra que está ao lado. Resgatam-se as que foram “puladas”, até que não seja mais possível “pular” peças, por elas estarem distantes umas das outras ou até que sobre apenas uma peça no tabuleiro. Que representa um segmento da cultura de modo idiossincrático e faz do brincar sua razão maior.

e de outras. Neste contexto há que se destacar a Cultura Infantil como uma cultura em evidência neste estudo.

Com base em diferentes abordagens, principalmente da sociologia, psicologia e antropologia, a investigação das imagens lúdicas foram observadas na segunda infância<sup>3</sup>, em crianças de quatro a seis anos de idade que frequentavam a pré-escola<sup>24</sup>.

Pensando no brinquedo como um artefato cultural e a brincadeira um fenômeno social, certamente podem ser observados a partir de abordagens biológicas, históricas ou outras, contudo, é de nosso interesse destacar a vertente socioantropológica do ser brincante, com seu brinquedo real ou simbólico, e a significação do fenômeno brincar na cultura infantil.

A hipótese que surge neste estudo é que as coisas<sup>25</sup>, ao brincar, se revelam, considerando que o ser humano nasce com condições biopsicológicas, que conferem a ele a condição de ser brincante, o *homo ludens* é uma de suas rubricas, é essência, que surge quando se põe em contato com atividades e artefatos lúdicos.

Esta cultura é específica por seu grupo de pessoas e quanto a sua localização. Isso ocorre, no mínimo, por dois motivos: porque ela reflete a sociedade em que está e porque cada escola possui um conjunto de dinâmicas internas que caracterizam sua cultura. Mas também é universal, uma vez que pessoas de diferentes locais do mundo legitimam esta cultura.

Ao se tratar dos eixos do currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEIs destacam que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a **brincadeira** [...]” (BRASIL, 2010, p. 25).

Como visto no DCNEIs (Brasil, 2010), a brincadeira está posta como um dos eixos estruturantes de todas as experiências da Educação Infantil. Existe em voga uma inclinação por pensar o brincar enquanto uma necessidade vital, que assim como comer, beber e dormir, acaba sendo essencial à vida humana.

---

<sup>24</sup> Com base em Château (1987) dividimos as faixas etárias da infância: primeira infância — de zero a três/quatro anos de idade; segunda infância — de três/quatro a seis/sete anos de idade; e, terceira infância — de seis/sete a dez/onze anos de idade. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e suas alterações pela Lei 12.796/2013 na oferta da Educação Infantil as pré-escolas se destinam às crianças de quatro a cinco anos de idade.

<sup>25</sup> Tudo que existe ou pode existir. (HOUAISS, 2010, p. 175).

O caráter especial e excepcional do jogo está no seu segredo, no seu mistério, no ambiente instável de alegria que nos leva à tensão e ao arrebatamento (HUIZINGA, 2010, p. 33).

Ao que o autor chama de aspecto traduz-se aqui como as imagens lúdicas, os quais este estudo busca desvelar e defender. Mas muitas definições cabem ao jogo ou às brincadeiras.

**PARTE DOIS**  
**METODOLOGIA**

A opção feita neste estudo foi pela pesquisa qualitativa e descritiva. Suas características se encontram na vertente do tipo etnográfica, que tem como base a “descrição densa” (GEERTZ, 2008) a observação participante, as entrevistas e o estudo de documentos, bem como outros instrumentos de coleta de dados, em campo, que se fizeram necessários para a composição das cenas, fruto de uma flexibilidade da ação investigativa, coerente para este tipo de pesquisa.

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, *teorias* e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 2011, p. 30 *grifo nosso*).

No plano de trabalho flexível que podemos relacionar ao nosso cronograma de pesquisa e roteiros de entrevistas, foram necessárias algumas mudanças para adequar o objeto de estudo ao campo estudado, às necessidades/realidade de nossos participantes. Nesta revisão dos instrumentos utilizados, demos menos valor à entrevista semiestruturada e mais aos registros fílmicos/fotográficos, as fotos, vídeos e áudios gravados se mostraram mais eficientes para o alcance das imagens lúdicas que quis plasmar.

Ao fazer a descrição do fenômeno, para a pesquisa, são menos importantes resultados, o processo sim é essência, já que a descrição dos fatos, que compõem as cenas, se justifica pela reflexão dos significados destes atos para seus atores e as consequências sociais do fenômeno apresentado. A etnografia “[...] baseia suas conclusões nas *descrições* do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade” (TRIVIÑOS, 2010, p. 121).

Em decorrência, implicação social que traz a descrição do fenômeno, lembramos que o método etnográfico dos antropólogos busca “ler” os vestígios que aquele grupo põe a mostra, em um determinado grupo e contexto social, considerando que “[...] a cultura de um povo é um conjunto de textos, estes mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem” (GEERTZ, 2008, p. 212). Embora não se pretenda fazer etnografia no sentido exato do termo, mas uma pesquisa do tipo etnográfico, ousamos buscar “ler” deste modo as imagens lúdicas.

O que se quis foi, balizados pelas recomendações de Geertz (2008), ler por sobre os ombros dos indivíduos os fatos que ocorrem em torno do fenômeno brincadeira, à luz da ciência interpretativa deste autor, também houve o esforço de tomar a brincadeira, tal como o autor toma a cultura, como um texto, a ser interpretado. Não se busca testar uma teoria pronta, mas fundamentar a tese das imagens lúdicas dos brinquedos e brincadeiras a partir das teorias e pesquisas apresentadas de outros autores.

### **Contexto socioeconômico**

A escola pesquisada se localiza em Sinop-MT, cidade do norte mato-grossense com 44 anos de fundação e 39 de emancipação política. Esta jovem cidade de mais de 130 mil habitantes também é conhecida como a “Capital do Nortão” e está no “Portal do Agronegócio”, conforme classificação do Ministério do Turismo. Seu nome é o acrônimo de Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná, Colonizadora que projetou Sinop e outras cidades do norte do Mato Grosso. (SINOP, 2018).

Às margens da BR 163 e situada a 500 km da capital Cuiabá-MT, a principal fonte econômica da região é o agronegócio e Sinop vem sendo considerada como polo educacional, já que está entre outras cidades como Cláudia, Sorriso, Tapurah, Vera, Carmem e Itaúba. São cerca de 30 cidades circunvizinhas, que favorecem a diversificação na economia, com destaque na agroindústria e no comércio regional de atacado e varejo. (SINOP, 2018).

O bairro, onde a escola pesquisada se localiza a cerca de 3 km do centro da cidade e sua população conta com duas unidades de Educação Infantil da rede municipal. O prédio da escola divide a quadra com um posto de saúde e com uma escola municipal de ensino fundamental. Ao lado do prédio do EMEI Clara Teixeira há um espaço, da mesma proporção do EMEI, onde se espera a construção de mais uma instituição pública.

Não se pode deixar de registrar que a EMEI pesquisada é vizinha de um dos pontos turísticos de Sinop, o Parque Florestal, que aparece em certas cenas, quando falamos do “dia da pipa”. Neste dia os alunos foram levados ao campo do Parque e agraciados com a presença de animais do local.

### **Escolher ou ser escolhida?**

Após compor este cenário, relataremos uma estratégia na escolha de campo, fruto da reflexão dos percursos metodológicos da pesquisa de mestrado. Julguei importante apresentar o projeto e sondar os possíveis interessados na região norte da cidade, buscando com isso minimizar possíveis frustrações da pesquisa e da pesquisadora com seu campo, decepções estas motivadas pelo não encantamento dos pesquisados pelo objeto de estudo. A busca era pela instituição que manifestasse maior aceitação e a escolha da região norte se deu pela acessibilidade de locomoção até a instituição pesquisada.

Neste aspecto, em 2016, apresentei meu projeto de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Sinop, que prontamente aceitou a pesquisa e lança a possibilidade de apresentá-la a algumas instituições de Educação Infantil da região norte, para saber qual manifestaria interesse em participar do mesmo. O departamento de Educação Infantil fez algumas sugestões, de como abordar as instituições, de como os grupos de profissionais trabalham, lembrando sempre dos eixos norteadores da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil “interações e brincadeiras”, mas deixou-me a vontade para escolher a que mais se encaixava em meu estudo. A escolha foi por uma instituição que tivesse maior aceitação da pesquisa devido ao longo período a se permanecer em campo e considerando que em todas as instituições iria encontrar “brinquedo e brincadeira”, objeto deste estudo, a preferência foi pela instituição com melhor acessibilidade.

A pessoa responsável por despachar os documentos<sup>26</sup> referentes aos convênios firmados disse nunca ter recebido uma pesquisa que quer primeiro saber se as instituições aceitam a pesquisa, que as pesquisas que se desenvolvem na rede em nível de mestrado e doutorado são bem pontuais, já chegam com lócus determinado. Peguei o contato de três das vinte instituições, que estão localizadas próximas a minha residência, me apresentei às diretoras e apresentei o projeto, inicialmente em duas e mais tarde no CMEI selecionado. Em nível de estrutura a primeira instituição é nova, construída pelo Proinfância, há cerca de um ano de funcionamento, a segunda é um pouco mais antiga, com cerca de oito anos, funciona em prédio locado, com adaptações para o trabalho com

---

<sup>26</sup> Ofício solicitando a autorização da pesquisa; Declaração e Liberação da Secretária Municipal de Educação em anexo.

as crianças e a última, mais antiga, com prédio próprio, amplo espaço interno e externo, tem dezessete anos de funcionamento.

Na primeira apresentei o projeto, brevemente, no início do período, no refeitório, após as crianças terem lanchado, assim falei com todos, funcionários e crianças. Na segunda falei apenas com o grupo de professores que trabalham com o Pré III, série escolhida para o estudo. Em ambas pedi para que refletissem sobre minha proposta, deixando bem claro que eu seria presença constante na instituição durante todo o ano e que seria parte da equipe. Na primeira instituição as professoras da sala selecionadas perguntaram sobre quais seriam minhas hipóteses de trabalho.

Tendo combinado de ligar no dia seguinte para saber da resposta do grupo com relação à permissão ou não da pesquisa, na primeira, por telefone a diretora me repassou a pergunta maior do grupo de professoras: qual seria a contribuição de minha pesquisa para aquele CMEI? Expliquei sobre os benefícios da pesquisa para a área acadêmica e disse que poderia fazer discussões sobre o assunto com o grupo, mas ela me responde que o grupo aceitaria se a contribuição fosse mais direta, que não viam muitos motivos para colaborar com uma pesquisa que não as auxiliaria na prática, no dia-a-dia, que se fosse só para observar elas não queriam participar, mas que a instituição estava aberta para que eu fosse explicar, mais detalhadamente, sobre o projeto apenas ao grupo de professoras do Pré III, o que não ocorreu por minha decisão.

Na segunda escola a diretora foi mais direta e respondeu que o grupo não se interessava por participar da pesquisa, pois estão em um prédio locado, com poucos espaços para oportunizar o brincar, o prédio tem uma estrutura antiga, com um pequeno pátio no meio e um pequeno parque aos fundos, sinto grande insatisfação dos profissionais com a estrutura, o que acarreta desmotivação pelo trabalho com as crianças, facilmente percebida, desde o primeiro contato.

Em uma terceira opção, embora a direção não tenha oportunizado minha apresentação ao grupo, o que ocorreu semanas depois, me direcionou à única professora da série na instituição, já prevendo que a mesma aceitaria participar e se isso ocorresse já poderia começar a desenvolver o projeto. Foi o que aconteceu. A professora que aceitou de pronto participar do estudo é tutora em uma universidade a distância, responsável pelo projeto geral anual da instituição e desenvolve alguns projetos por esta instituição superior, talvez este envolvimento com o ensino superior e com pesquisas a tenha feito tão receptível com a pesquisa proposta.

## **Escola pesquisada**

Em uma roda de conversa com as crianças, em linguagem acessível à faixa etária, apresento-me, apresento a pesquisa e solicito a colaboração para a pesquisa. Um dos alunos recusou, mas foi induzido pelo grupo a dizer sim. Realizo também a mesma apresentação aos pais, em grupos de três a cinco, conforme disponibilidade dos mesmos no momento em que trazem seus filhos para a instituição. Foi unânime a aceitação dos pais, oralmente e depois assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## **Instrumentos de coleta de dados**

O primeiro instrumento a listar poderia ser obtido pelas observações da pesquisadora, pois a ênfase deste tipo de pesquisa está no processo de o pesquisador com faro de caçador, fazer as observações necessárias, quando da entrada no lócus de investigação. Passo seguinte, utilizando-se da descrição e da indução para apreender os fenômenos, instrumento fundamental na coleta e análise dos dados, já que os dados passam pela mediação do faro do pesquisador. Numa pesquisa de inspiração etnográfica esse procedimento é assaz importante na procura de significados. Pelas palavras do etnógrafo Geertz (2008):

A etnografia do pensamento, como qualquer outro tipo de etnografia — da fé, do matrimônio, do governo, do câmbio — é uma tentativa não de exaltar a diversidade, mas sim de tratá-la com seriedade, considerando-a um objeto de descrição analítica e de reflexão interpretativa (GEERTZ, 2008, p. 157).

Buscando assim significar o olhar do grupo de crianças, participantes para com o objeto estudado, utilizei o caderno de campo para as anotações diárias, os registros fílmicos, fotográficos, gravação de áudios e os documentos como planejamento da professora, o Projeto Político Pedagógico do CMEI, dentre outros que se fizerem necessários (roteiro em anexo). As imagens e filmes serão produzidas através do celular e de câmera digital e os áudios com o celular. Vale lembrar que estas imagens são produzidas pela pesquisadora, pelas professoras e pela direção. Estes instrumentos servirão para a realização da pesquisa nas descrições densas e das entrevistas intensivas.

Lembrando André (2011), outras características importantes neste tipo de pesquisa etnográfica são a descrição e a indução. No caderno de campo muitas

descrições foram feitas, de situações, pessoas, ambientes, depoimentos ou diálogos que ora são transcrições literais ora são reconstruções de fatos, que podem se tornar cenas sobre as implicações dos brinquedos e brincadeiras deste grupo.

### **Coleta de dados**

Em visitas diárias à instituição, utilizando dos instrumentos mencionados, o contato com os participantes foi direto, buscando participar de todos os momentos vividos pelas crianças desta sala de Pré III na instituição. Esta observação participante diária fortaleceu o vínculo estabelecido entre pesquisadora e participantes e facilitou a realização das entrevistas, que não ocorrerão de modo formal, devido a idade das crianças.

Segundo André (2011), uma pesquisa se caracteriza como etnográfica quando esta faz uso de técnicas associadas à etnografia de origem, isto é, quando se faz **observação participante**, realiza **entrevista intensiva** (instrumentos) e também análise de documentos. Estas técnicas utilizadas fazem com que o pesquisador tenha muita interação com a situação, por meio de entrevistas ele esclarece situações, com a investigação em documentos contextualiza os fatos, que só podem ser vistos em trabalho de campo.

A grande dificuldade deste tipo de pesquisa é a quantidade de dados que se acumulam ao final da coleta, por isso o número de imagens, vídeos, áudios e documentos só serão bem aproveitados se sistematizados dia a dia, organizados por data e reagrupados por eventos ou episódios. Ao longo do ano letivo de 2016, os dados foram coletados, de abril a novembro e analisados brevemente neste processo, já que fazer uma só análise após o término da coleta seria arriscar perder muitas informações preciosas para o desenvolvimento da pesquisa.

### **Etnoludografia**

Podemos pensar em etnoludografia? A metodologia de pesquisa, pensada para este estudo, é uma tentativa de inserir instrumentos de coleta mais adequados ao público infantil na pesquisa etnográfica, ou seja, busca-se seguir todos os preceitos de uma pesquisa do tipo etnográfica e o diferencial está na forma de fazer as entrevistas, que serão realizadas, brincando com os participantes, crianças.

Na fase de entrevista com as crianças, a partir do roteiro (em anexo) foi proposta uma brincadeira da pesquisadora com a criança, deixando-a optar por aquela que mais gosta (dentre as possíveis de se brincar a dois) e durante a brincadeira as perguntas foram feitas. Neste momento as orientações eram no sentido de instigar a criança a responder as questões, dizendo, por exemplo, que seria uma brincadeira com perguntas. Esta estratégia foi realizada com cada criança do grupo de dezessete, desta sala de Pré III, de modo a respeitar seu desejo de participar ou não, esperar seu tempo de resposta em cada pergunta, aceitar suas respostas espontâneas e limitações de entendimento. A entrevista foi gravada por câmera, disposta com antecedência no ambiente utilizado para a brincadeira e supõe-se que este mecanismo não interferiu na cena, uma vez que as crianças estavam acostumadas com as filmagens diárias.

### **Tratamento dos dados**

Após a coleta de dados no campo foram realizadas as seguintes atividades:

- Baixados os arquivos das máquinas e celular, durante a pesquisa, diariamente;
- Transcrição dos vídeos e áudios;
- Digitação dos registros do caderno de campo.

O que resultou em:

- 87 pastas de fotos, vídeos e áudios, separados por dia;
- Cópia das fotos em formato “arquivo JPG” para imagens do word;
- Exclusão das fotos não adequadas ao estudo (com baixa qualidade ou sem relação com o objeto de estudo);
- Cada um dos 18 documentos (do Microsoft Word) criados contém de 2 a 7 das antigas pastas, antes separadas por dia, agora agrupada em arquivos de cerca de 100 p.;
- Inserção das transcrições dos vídeos e áudios e dos relatos do caderno de campo nos respectivos dias, juntamente com as imagens já selecionadas;
- Dividir o material em categorias de análises.

## Codinome das crianças

Figura 2 – Lista de alunos

Ord.
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.
18.
19.
20.
21.
22.
23.
24.

Codinome das crianças	
1	Tulipa
2	Alfazema
3	Cravo
4	Coleus
5	Camarão
6	Camélia
7	Ciclame
8	Delfínio
9	Gerânio
10	-
11	-
12	Dália
13	Azaleia
14	Hibisco
15	-
16	Lírio
17	Jacinto
18	-
19	Antúrio
20	Delfim
21	Crisântemo
22	Hortênsia
23	Margarida
24	Narciso

Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues.

Para preservar o nome das crianças participantes do estudo utilizou-se de codinomes em substituição dos nomes reais.

**PARTE TRÊS**

**DADOS E ANÁLISES**

### **Categorias de análises**

Os dados foram analisados, basicamente de dois modos, com a composição de **cenar**, que retratam os fatos ocorridos em campo que corroboram a tese das imagens lúdicas dos brinquedos e das brincadeiras, tais fatos puderam ser capturados pelas filmagens, fotos, anotações dos cadernos de campo ou relatos dos participantes.

Outro modo é a eleição de **categorias de análises**, aquilo que “salta aos olhos” nos dados coletados. E estas categorias, supomos, surgiram também durante a coleta de dados, pois em campo já se teve noção das manifestações latentes do grupo, de suas inquietações, seus anseios, enfim, do que é recorrente nos dados. “Faz-se necessário inclusive manter, de alguma forma, esta situação de “estranhamento”, pois à medida que o desconhecido vai se tornando familiar, corre-se o risco de prestar mais atenção apenas a questões supostamente mais importantes”. (MAGNANI, 2003)

Dentro das categorias de análise apresenta-se a análise semântica, uma técnica tradicionalmente utilizada pelas ciências sociais na análise de dados em materiais discursivos. As categorias de análises foram utilizadas como uma das formas de tabular e organizar as estruturas das significações contidas nas respostas das crianças, mas isto será feito para se encontrar algumas das categorias de análises, que outras não estarão expressas em palavras. (rever)

Isto significa que discursos, por parte, e ações, por outra, não são realidades que se opõem, nem que uma opera distorcendo a outra: seriam antes formas diferentes mas complementares de expressão de um mesmo universo simbólico que só pode ser apreendido como sistema abstrato, mas que se manifesta através da especificidade de cada situação concreta. (MAGNANI, 2003, p. 58).

Um exemplo hipotético seria o fato de os profissionais considerarem que o objeto de estudo: brinquedo e brincadeira são importantes para o desenvolvimento das crianças. Se isso é verdade seria possível, em minha prática, deixar as crianças a brincarem sempre sozinhas? Tão simples assim? Para se brincar é só deixar a criança brincar à vontade em determinado tempo e espaço?

Se no discurso eu alego tal importância, por que deixo este momento por conta do acaso? Seriam as crianças as únicas responsáveis por seus brinquedos e brincadeiras? Estas e outras reflexões só foram possíveis a partir da análise dos discursos e de sua

prática, pois utilizar unicamente a análise do discurso seria considerar apenas o que se pensa sobre e desconsiderar o que se faz.

### **Rotina**

A rotina na pré-escola é um aspecto estruturante na organização dos tempos e espaços no trato das crianças de primeira infância. Entre atividades como acolhida, chamada, lanche, escovação, hora do parque e hora do brincar livre — seja no pátio ou no espaço que houver, contemplam as atividades de higiene, alimentação, organização e do brincar.

A outra metade do tempo é preenchida com uma atividade, comumente dita “pedagógica”, como pintura, colagem, desenho, um jogo, um filme, uma dramatização coletiva, enfim, a atividade que se relaciona com o tema do projeto do professor, dentro de seu planejamento diário. Esta última atividade, de cunho mais didático, com uma intenção educativa a algum campo de experiência, que pode se comparar, em largo espectro, com o que se compreende “conteúdos”, do Ensino Fundamental.

A Educação Infantil de hoje tem considerado o trabalho por projetos como uma forma de pensar os campos de experiências a se explorar com as crianças, que está vinculado aos projetos e ao PPP da escola, bem como com as leis que regem a Educação Infantil, em especial o RCNEI, as BNCCs e o PPP da Educação Infantil de Sinop/MT. Em geral, cada professor investiga os centros de interesses das crianças de sua sala e elaboram projetos que contemplem dúvidas, anseios e necessidade das crianças em determinados assuntos.

Dessa forma, praticamente a metade do tempo das crianças é ocupada com a rotina e a outra metade com atividades variadas, relacionadas aos objetivos traçados nos projetos, que podem ser tanto da professora, como da gestão, ou de ambas. Isto de modo bem geral, porque cada instituição organiza seus tempos e espaços de acordos com suas necessidades e possibilidades, que estão muito relacionados com os espaços e recursos disponíveis. Por exemplo, algumas instituições têm brinquedotecas, salas de vídeo, pátio coberto, pátio de grama, parquinhos, e outros tantos espaços e outras não. A rotina é organizada dependendo do espaço que se tem.

## **Rotina da sala pesquisada**

### **Rotina fixa dos horários**

7h	chegada/recepção
7h30	Café
8h	atividade em sala
9h	Parque
10h	almoço
10h30	atividade em sala (geralmente), às vezes parque
11h	saída (é possível buscar a criança a partir de 10h30min)

Os pais têm 10' de tolerância para trazer seus filhos.  
Os portões só são abertos às 7h, em ponto.

### **Rotina fixa das atividades semanais**

Terça	pintura, projeto Portinari (professora regente)
Quinta	bandinha, coral (professora música Débora)
Sexta	faz-de-conta, lanche compartilhado

A programação de lanche compartilhado das sextas-feiras foi a que mais teve êxito com relação à programação das atividades semanais. A partir do meio do ano, quando os lanches que deveriam ser trazidos pelos familiares passou a ser na maior parte salgadinhos do tipo “chips”, a programação passou a ser quinzenal ou mensal.

A princípio, a rotina seria a apresentada acima, na sala pesquisada. Mas durante a pesquisa se observou que o projeto de coral não ocorreu. A professora que viria do CEFORME — Centro de Formação da Rede Municipal, para desenvolver este trabalho, por motivos desconhecidos, não o realizou. Lembrando que esta parceria seria firmada entre as professoras, formadora e regente de sala.

### **Descrição dos elementos da rotina:**

**- Acolhida (escolha de uma destas atividades por dia, variando assim as formas e acolhida):** manuseio de letras móveis no papel ou no tapete de E.V.A., de fantoche ou dedoches, de revistas, de livros de histórias da literatura; montar peças de diferentes encaixes; manuseio de massinha de modelar; roda de conversa sobre um assunto específico ou com uma motivação; desenhos, brincadeiras ou recortes livres; carimbo no papel; músicas diversas. — **Chamada./ — Escolha do(s) ajudante(s) do dia./ — Observação do dia da semana, mês, ano e como está o tempo./ — Contagem dos**

**alunos presentes** (meninos, meninas e todos<sup>27</sup>)/ (em geral estas atividades são realizadas oralmente);

— **Atividade(s) do dia.** (se refere à atividade(s) específica(s) do dia, que difere dos outros elementos da rotina);

— **Atividade(s) práticas no pátio** (brincadeiras, jogos, movimentos corporais livres);

— **Lanches** — café da tarde e refeição principal;

— **Escovação** (cada criança faz sua escovação com a orientação das professoras);

— **Parque de areia:** Brincadeira livre nos brinquedos estruturados (balanço, escorregador simples, escorregador com torre, rede de escalada e rampa de subida, túneis de pneus e pneus para escalada) e com brinquedos não estruturados (materiais reciclados, bolas, bonecas, fantasias, etc.);

— **Roda de conversa** (diário, conforme a necessidade da atividade);

— **Contação de história:** música “Hora da história” ou outra, apresentação e leitura do livro (livro de literatura infantil ou outro portador de texto);

— **Músicas diversas.**

Esta rotina ainda pode abranger um ou outro elemento que o grupo docente de uma instituição julgar necessário. A seguir alguns dos momentos da rotina da sala pesquisada.

**Figura 3 - Roda de conversa**



Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016. CAM00353 - CAM00354

<sup>27</sup> O mais comum é realizar contagem coletiva, instigando as crianças a contarem juntas. Alguns contam as meninas, registram o número no quadro, da mesma forma faz com os meninos e depois com todos, realizando assim uma conta a partir de um dado real. Outros professores preferem apenas o trabalho oral neste momento, mas sempre com a intenção de que as crianças percebam o número maior ou menor de crianças presentes em cada dia de aula, e que seja aos poucos construído o conceito de número, quantidade e contagem.

A roda de conversa é uma estratégia muito usada na pré-escola. Este é o momento em que se habitua a ouvir e falar, respeitando as individualidades e a vez do próximo.

**Figura 4- Manuseio de livros**



Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016. Leitura, 933.

A leitura nesta fase é uma pseudo-leitura no que diz respeito a decodificação de letras e leitura literal dos símbolos e imagens. É uma forma de inserir a criança no mundo literário, imaginário e letrado ao mesmo tempo. Estas crianças estão começando a identificar seu nome e faz tentativas de escrita do mesmo com o incentivo das professoras. Estão saindo da fase da garatuja e começam a apresentar traços mais definidos em seus desenhos, considerando o nível de domínio óculo-manual até o momento.

**Figura 5 - Brincar livre na sala**



Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto 942.

**Figura 6 - Jogos de mesa – jogos de construção**



Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto 974

Os jogos de construção são muito utilizados na acolhida e preenche boa parte do tempo das crianças na instituição. Seja sobre as mesas ou no tapete, no chão, elas constroem seus brinquedos com as peças e depois brincam com eles, num faz e desfaz sem fim. Robôs, arminhas, prédios, castelos e carrinhos são algumas das possibilidades de criação que encantam os olhos e abrem um leque de atividades bem diverso.

**Figura 7 - Parque de areia (dos pneus)**



Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto 995

**Figura 8 -Parque de areia (dos brinquedos estruturados)**



Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto 957

**Figura 9 - A árvore**

Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto 1288

Esta não é a árvore (“da montanha olê iaô”), mas tinha um galho (“ai ai ai que amor de galho”), onde algumas crianças se penduravam e apanhavam caju com frequência. Em determinado dia a professora auxiliou a todos não subir. Foi interessante notar a destreza de uns frente ao medo e até ao pavor de outros, diante esta atividade. E o mais importante é a oportunidade de oferecer a todos esta vivência e a liberdade com que alguns exploram este elemento da natureza.

**Figura 10 - Parque da frente**

Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto 1348 -1340

No parque da frente, as crianças têm alguns brinquedos estruturados como gangorra, balanço nas árvores e uma casinha grande de madeira com escorregador e

cordas em forma de rede para subir. De outro lado desta mesma área da frente da escola, está um caminho sensorial, uma casinha de brinquedos de madeira, alguns balaços e um escorregador menor de plástico.

### **Imagens lúdicas**

Em algumas sugestões do que se quer chamar de as imagens lúdicas, o brinquedo e a brincadeira pode ser entendidos como:

**Da máscara e do complexo.** Mascarar uma realidade para mostrar outra. Assim como a sociedade primitiva, a cultura infantil tem na máscara o passaporte para a entrada das forças sobrenaturais da natureza humana. Em destaque, o significado da máscara e o transe para as sociedades primitivas.

As máscaras, sempre feitas em segredo e, depois de usadas, destruídas ou escondidas, transformam os celebrantes em Deuses, em Espíritos, em Animais-Antepassados e em todas as espécies de forças sobrenaturais, terríficas e fecundantes (CAILLOIS, 1990, p. 107).

Os transes do vodu e do xamanismo são rituais de vertigem, onde “a personagem está habilitada, a partir de então, a percorrer o além” (CAILLOIS, 1990, p.110). Esta máscara mascara tão bem as realidades corporais que, facilmente percebida nas brincadeiras, é o que faz a criança perder a hora ou não se lembra mais que é preciso se alimentar, dormir ou fazer suas necessidades fisiológicas.

Por ocasião de um tumulto ou de um enorme burburinho, que se alimentam a si mesmos e se caracterizam pelo seu excesso, considera-se que a ação das máscaras revigora, rejuvenesce, ressuscita a natureza, e a sociedade. A irrupção destes fantasmas equivale à das forças que o homem teme e em relação às quais se sente impotente. Assim, encarna temporariamente as forças assustadoras, imita-as, identifica-se com elas, e, logo alienado, em estado de delírio, acredita que é verdadeiramente o deus cujo aspecto quis assumir, através de um disfarce elaborado ou pueril. A situação inverte-se: agora, é ele quem mete medo, é ele a entidade terrível e inumana. (CAILLOIS, 1990, 107).

Se transformar em seres que se teme no fundo ou em algo que se adora em profundo faz parte do faz de conta diário das crianças participantes da pesquisa. Quer seja com as máscaras propriamente ditas ou fantasias, quer com o simples exercício da

imaginação era comum vermos a imagem lúdica “máscara” ser encarnada, vivida, manifestada.

**Figura 11 -Faz de conta – bonecas, carrinhos e brinquedos da sala**



Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto de 2 – 17 – 06

**Figura 12 - Faz de conta – bonecas, carrinhos e brinquedos da sala**



Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto de 2 – 17 – 06.

As imagens desta seção eram cenas comuns do “dia do brinquedo”, em uma sexta-feira de brincadeira livre com brinquedos trazidos de casa e com os brinquedos da sala, visto que algumas crianças não traziam. São todas imagens de um mesmo dia, de diferentes grupos e momentos na hora da brincadeira livre. Temos crianças brincando sozinhas em dupla ou trio, mas com brinquedos que indicam o “brincar de casinha” e com seus brinquedos. Dizemos então que a criança nunca está a brincar sozinha, porque

quando ela se isola com um brinquedo e está a brincar ela é acompanhada de seus avatares.

#### CENA 14 – BRINCANDO DE CASINHA.

CAM00935 / Pasta nº 2 / 17-06- 2016.

Durante uma brincadeira de casinha, na sala de aula.

C1: \_\_\_ Tá bem aqui olha, nesse quartinho.

C2: \_\_\_ Sai, você só fica aqui com a gente.

C3: \_\_\_ Eu estou brincando com vocês.

C2: \_\_\_ Ai finge que eles me pegaram.

C4: \_\_\_ Bibibi, quem te prendeu ai? Eu vou dormir na minha caminha aqui.

C2: \_\_\_ Não, a sua casinha vai ser...

A criança olha para seu urso:

C2: \_\_\_ Pra que isso menina? Eu tinha dito pra você não ligar pra ele. Vai entrar dentro da casinha. Hoje eu vou dormir na minha barraca, na minha caminha. Finge que era aqui dentro, não entra aqui ó.

Esta profusão de ideias é perceptível na maioria das cenas, porque as cenas acontecem simultaneamente com várias crianças ao mesmo tempo. Várias temáticas são suscitadas, por exemplo, na cena acima são quatro crianças com falas, por vezes soltas, que não um diálogo propriamente dito, mas também é possível extrair esta noção que as crianças dão ao momento de imaginação, quando dizem “finge que [...]”. Ou seja, foi plasmado o exato momento em que as crianças verbalizam saber que aquilo não é real, mas que eles vivem com tal intensidade como se fosse.

**Figura 13 -Faz de conta – bonecas, carrinhos e brinquedos da sala**



Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto 2 – 17 – 06

Está aí a atividade lúdica, leve e instável que o animal ignora e que a criança apresenta, citada por Château (1987), que confere a ele a característica de ser autônomo e criador. É o que confidencia ao autor um menino quando diz “sei muito bem que não é verdade; mas não quero que me diga isso” (CHÂTEAU, 1987, p. 24).

Estão na ordem da complexidade e ser complexa não significa ser complicada, mas sim que há em si várias estruturas autônomas e interdependentes. Assim, o pensamento complexo considera a universalidade da condição humana e se funda na antropologia geral, mas o homem não se separa da natureza e da cultura, o imaginário é força atuante e impregnante da vida.

O homem *complexus* engloba todos os outros (como o lúdico, o fazedor de coisas, o demente e o sábio), é um ser inacabado por nascimento, tem a infância salvaguardada no avanço da idade, manifesta a polivalência de suas múltiplas potencialidades. (MORIN, 2004).

O faz de conta pode ser interpretado aos olhos da narrativa complexa, envolve imaginação, fantasia, a disputa entre dois mundos. Seriam dois mundos reais? Dois mundos com igual seriedade? No mundo da imaginação se entra quando quiser, ou quando se é abduzido por ele, e se torna uma realidade vivida. Enquanto que o outro é a realidade terrena, de materialidade corporal, não por opção, mas por necessidade.

**Figura 14 - Faz de conta – bonecas, carrinhos e brinquedos da sala**



Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto de 2 – 17 – 06

Príncipes e princesas, das clássicas histórias infantis, se fazem presentes, o faz-de-contas tem influências de histórias já conhecidas. A ideia de morte, experimentada durante o brincar também faz valer a complexidade da ação, por envolver certa dose de “manipulação” dos sentimentos, desejos, emoções e sensações.

### **Do mistério e do monstruoso**

Tem mistério em si e usa do mistério para alargar seu rastro. Assim, o caráter excepcional e especial da brincadeira “é ilustrado de maneira flagrante pelo ar de mistério em que frequentemente se envolve. Desde a mais tenra infância, o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo. Isto é, para nós, e não para os outros” (HUIZINGA, 2010, p. 15).

#### **08-4-2016**

Foi montadas cabanas com lençóis nas árvores, oferecidos brinquedos, além dos trazidos de casa, fantasias e maquiagem para a HORA DA FANTASIA.

As crianças gostam muito desta atividade

Este relato do caderno de campo demonstra o ar de mistério que um simples pedaço de pano traz. O tecido cobre um determinado espaço, que se transforma em outro, lá dentro pode acontecer coisas que não podem ser vistas lá fora. A cabana de lençóis é o brincar de casinha de modo diferente, tal uma casa na árvore ou uma “casinha” embaixo da mesa.

**Figura 15 - Roda de conversa – leitura**





Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto de 4 - 21-6/ 21-06-2016 Terça-Feira

Os momentos de leitura trazem o mistério das histórias, as crianças aguardam o enredo sem saber o que pode acontecer. Há um clima de suspense no ar, a reação, expressão, caras e bocas que elas fazem, mexe com a emoção e com a imaginação, alarga o universo onírico, lúdico, linguístico e dos mistérios.

Assim como a leitura, toda brincadeira esconde muitas possibilidades de interpretação, as imagens lúdicas são algumas delas, mas também usa do mistério como joguete, e nunca se sabe o que se resultará de uma brincadeira, como se dará ou quando exatamente será seu fim. Na verdade, até em sua entrada e desenvolvimento se encontram o mistério. “No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (HUIZINGA, 2010, p. 4)

O brincar têm seus avatares, suas alegorias, seus monstros. Na brincadeira pode-se exercer o lado insano da inconsciência, experimentar a violência sem que ela tome conta de si. “Antropólogos e psicólogos que estudam as brincadeiras, no entanto, demonstraram que brincar tem muitas outras funções — uma delas é permitir às crianças que finjam ser o que sabem que nunca serão” (JONES, 2004). É possível vencer o medo ou se submeter a ele, num expor-se aos perigos, sem correr riscos. É preciso brincar com seus monstros.

### **Regrada**

Apesar de não ser a regra a coisa mais importante para a brincadeira, ela é condição para a continuidade do processo litúrgico que se estabelece no brincar. A brincadeira manipula as regras, muda-as conforme seus interesses, que são interesses momentâneos. Brincar é então:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’ (HUIZINGA, 2010, p. 33).

Telefone sem fio é um exemplo de atividade dirigida, que as crianças não têm o hábito de brincar sozinhas. Podemos então dividir as brincadeiras entre dirigidas e não dirigidas. As dirigidas sempre trazem o caráter mais pedagógico, com intencionalidade dentro do planejamento da professora e as não dirigidas são as que as crianças fazem com organização própria. Uma das formas de definir este último grupo de atividades é ver que as crianças só conseguem se organizar em uma brincadeira se entenderam as regras da mesma e são capazes de respeitá-las.

**Figura 16 - Telefone sem fio**

Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016.

É claro que, em brincadeiras dirigidas como estas as regras são aos poucos apresentadas e assimiladas e que, de fato, algumas crianças não goste de brincar, mesmo que brinque para cumprir com os protocolos escolares da rotina de atividades. Outra questão a ser levada para as brincadeiras não dirigidas, é que nas observações em campo não se pode ver em nenhum momento as crianças brincando de “telefone sem fio”, isso não significa que não saibam brincar, que não saibam as regras, mas apenas que aquela brincadeira pode ser menos atrativa. Isso não significa também que as professoras não devam oportunizar atividades que sejam de certo modo, enfadonhas para as crianças, pelo contrário, é oferecendo variadas opções que poderá depois se observar por quais brincadeiras elas mais se interessam.

Figura 17 - Telefone sem fio – brincadeira dirigida





Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto de 9-28-06/ 28-06-2016 Terça-feira

Como visto as crianças se envolveram na brincadeira, embora duas delas tenham sido tiradas por não colaborarem com o andamento da atividade. Talvez não estejam preparados ou suficientemente educados para obedecer às regras. O brincar de telefone sem fio, como outras brincadeiras pode ser um exemplo de atividade com regras e, neste caso, dirigida, pode ser uma “regra consentida” como indica Huizinga (2010) ou como indica Château (1987) regras rígidas, que levam as crianças à fadiga, assim elas seriam “instrumento da personalidade”, diferente das “regras arbitrárias”, já mencionadas, que são criadas momentaneamente e se esvaem com mais facilidade.

## Proteiforme

Muda conforme as características de seus brincadores, de seu tempo, seu espaço. Ela se molda sem perder sua essência lúdica: o divertimento, o prazer.

É como se a mesma brincadeira coubesse em caixas diferentes. A mesma brincadeira servisse a propósitos totalmente opostos. A mesma brincadeira nos mostrasse ora algo, ora outro. A mesma brincadeira servisse a diferentes públicos.

A mesma brincadeira se apresentasse a espaços e tempos distintos. A mesma brincadeira, mesmo que repetida, causasse sensações diferentes aos jogadores, ao ponto de ora fazer rir, ora chorar. Tudo, isso sem perder seu teor lúdico.

## Autotélica

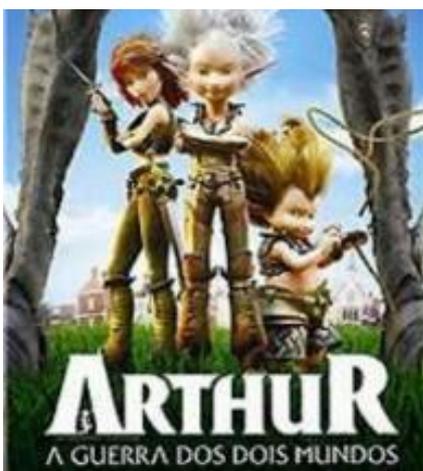
Tem um fim em si mesmo. Aprende-se a brincar brincando. “Esquecemo-nos facilmente de que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular” (BROUGÈRE, 1998, p. ).

Em outras possibilidades para as imagens lúdicas dos brinquedos e das brincadeiras teremos que eles são também estrutura: faz parte de uma base estruturante do ser ao mesmo tempo em que é por si só uma estrutura; entretém: sua função é entreter; integra: une os desiguais; álaçre: sua essência; litúrgica: exercida na brincadeira como ritual; atemporal: acontece de modo muito similar em tempos distintos.

## Exemplo de relato de campo

A seguir, o relato de um dia de observação da turma observada, referente ao dia 30-06-2016.

Figura 18 - Capa do filme



Acolhida das crianças com o filme “Arthur 3 — a guerra dos dois mundos”.

Filme “Arthur 3 — a guerra dos dois mundos”<sup>28</sup>

[ema.com/filmes/filme-125318/](http://www.ema.com/filmes/filme-125318/) Acesso em 01 de junho de 2016.

Após Arthur (Freddie Highmore) voltar ao reino dos Minimoys para salvar a princesa Selenia (Selena Gomez), ele acaba caindo em uma armadilha de Maltazard, que reverte a magia de transformação. Agora, ao invés do menino estar no mundo dos humanos, é o vilão que está. Com mais de dois metros de altura, Maltazard tem um plano para formar um exército e governar o universo. Enquanto isso, Arthur ainda está do tamanho de um Minimoy e, para salvar o mundo, precisará voltar à sua altura normal com a ajuda da princesa Selenia e do príncipe Betameche (Jimmy Fallon).

**Figura 19 – Personagem 1**



Arthur<sup>29</sup>

**Figura 20 - Personagem 2**



Princesa Selenia e o príncipe Betameche<sup>30</sup>

**Figura 21 - Personagem 3**

---

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-125318/fotos/detalhe/?cmediafile=19534303> Acesso em 01 de junho de 2016.

<sup>30</sup> Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-125318/fotos/detalhe/?cmediafile=19534276> Acesso em 01 de junho de 2016.

Darkos<sup>31</sup>**Figura 22 - Personagem 4**Maltazard<sup>32</sup>**Figura 23 - Personagem 5**Mãe de Arthur<sup>33</sup>**Figura 24 - Personagem 6**


---

<sup>31</sup> Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-125318/fotos/detalhe/?cmediafile=19534281> Acesso em 01 de junho de 2016.

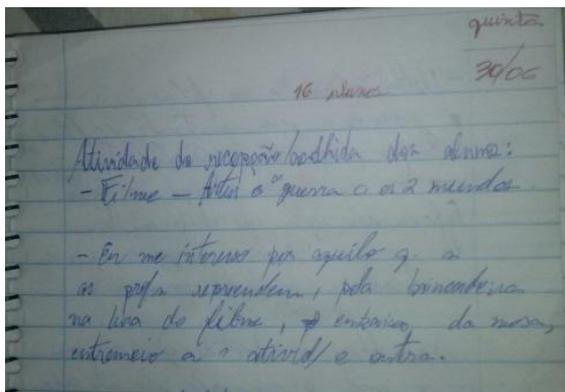
<sup>32</sup> Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-125318/fotos/detalhe/?cmediafile=19534302> Acesso em 01 de junho de 2016.

<sup>33</sup> Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-125318/fotos/detalhe/?cmediafile=19465649> Acesso em 01 de junho de 2016.

Pai de Arthur<sup>34</sup>

Neste dia, percebo que o que vai interessar, mais do que a rotina e tanto quanto a hora do parque, são os momentos “caros” às professoras, “caros”, porque são as fugas das atividades, em geral, momentos estressantes para a professora, quando elas têm que chamar a atenção da criança, repreender e às vezes punir. “Eu me interesso por aquilo que as professoras repreendem, pela brincadeira na hora do filme, embaixo da mesa, entremeio a uma atividade e outra.”

Figura 25 - Caderno de campo



(registro do caderno de campo)

CAFÉ: achocolatado com pão de leite com margarina

Antúrio diz apontando para a camiseta de Delfim — que tem em sua veste o personagem Ben10 estampado na parte frontal: “Minha vó acha que Ben10 é

espírito!”

Delfim: “Olha o pintinho!” — diz apontando para algo que está na árvore do pátio. Antúrio responde: “Não é pintinho, é pássaro!” — corrige o amigo, ao observar com atenção, sem saírem de seus lugares no entanto.

### Na volta à sala

Tulipa: “Olha a Elza!” Aponta para um cartaz na parede do corredor onde tem um encarte de Ana e Elza do filme Frozen. Hortênsia: “Não é a Elza, é a Ana!”

<sup>34</sup> Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-125318/fotos/detalhe/?cmediafile=19534275> Acesso em 01 de junho de 2016.

Voltando para a sala com Maria, TDI<sup>35</sup>, as crianças voltam a assistir ao filme de “Arthur 3”. Durante uma cena de suspense do filme, em que Maltazard retira seu disfarce humano e mostra sua aparência real, horripilante, Dália lança o corpo para trás, respirando fundo, segura a respiração, tampa a boca em tom de espanto e depois esconde o rosto com as mãos, com o rosto tampado se encosta no ombro de Ciclame, para se proteger do mal que vem do filme e invade a sala. Volta à sua posição, ainda se protegendo de todo o mal assistido com as mãos e se vira para a professora — que está sentada atrás das crianças, e diz: “O prô eu não quero mais ver este filme!”, se vira rapidamente para frente e esconde o rosto novamente.

A professora Rose consola a menina: “É máscara Luiza! É máscara de gesso!”  
 “Aquele ...(inaudível) dele é papelão, que eles pintam e colocam.”

### Emoções do filme:

**Figura 26 - Crianças assistindo ao filme**



<sup>35</sup> Técnica de Desenvolvimento Infantil



1 Lírio rindo com uma cena do filme

4 Camélia boquiaberta

9 Camarão com a boca aberta, vislumbrado com o filme

11 Delfim se contorce com as aventuras do filme

13 Dália surpresa, Hibisco, Coleus e Azaleia boquiabertos

Depois do filme foi a hora do ensaio para as apresentações:



1 Movimentos do trecho “de voltar a ser criança pra poder brincar comigo”

2 A professora Rose corrige movimentos sem sincronia d@s<sup>36</sup> alun@s

<sup>36</sup> O caractere @ (arroba) é usado aqui para marcar a presença dos dois gêneros discursivos — masculino e feminino.

3 A professora Rose e a TDI Maria fazem os movimentos conforme a letra da música para que as crianças copiem.

4 Rose e Maria corrigem os movimentos

Grande dificuldade é manter os alunos enfileirados, alguns vão para frente saindo da posição de fileira inicial da coreografia. Penso se seria interessante fixar uma fita no chão delimitando o espaço a se ocupar durante a apresentação, ou se este senso de espaço deve ocorrer de modo mais natural.

**Figura 27 - Espera para ir ao parque**



Sentados com as cadeiras encostadas na parede as crianças aguardam o momento para ir ao parque, neste instante tiram os calçados e deixam debaixo das cadeiras.

**Hora do parque – parque da frente**

Euforia das crianças quando chega a hora do parque. Sempre há correria e gritaria no momento do anúncio da hora do parque.

Figura 28 - Parque da frente



Figura 29 - Parque da frente - brinquedos e brincadeiras



6



7



8



9



10



11



12



13



14



15



16



17

Neste dia a TDI Maria balança na gangorra junto com as crianças, são várias de cada lado da gangorra e eles gostam de balançar deste jeito. Em dado momento vários ficam do lado oposto ao da TDI para fazer o contra peso e levantá-la. Maria ri e se diverte com as crianças, que querem mais e mais e mais balanço. “Vou deixar vocês de castigo, lá em cima!”, diz Maria, deixando o seu lado da gangorra para baixo.

8 – Chega a oito crianças com a Maria na mesma gangorra.

9, 10 e 11 Antúrio e Hibisco estão sentados a pedido da TDI, depois de perceber Hibisco chorando e ter ouvido do mesmo que Antúrio teria o agredido.

A diversão é interrompida com o choro de Hibisco, que reclama ter sido atingido por Antúrio, Maria chama Antúrio e os dois são colocados sentados por alguns minutos,

mas Hibisco continua a chorar, sentido, Maria explica que não precisa chorar daquele jeito pois já fazia tempo que seu colega tinha lhe batido. Quando Maria sai da gangorra o brinquedo perde o interesse e só permanecem alguns alunos ali.

Azaleia é advertida pela TDI para não subir o escorregador pelo lado onde se escorrega.

Cravo: “Eu sou do mal!”

Bia: “Eu também!”

Cravo: “Não, eu que sou do mal!”

Azaleia (na escadinha do brinquedo novo, em formato de casinha): “Aí eu desmaiei até o Cravo vir.” Diz ao tentar chamar Cravo, em vão, a pedido de Camélia, que está em seu castelo, (na parte superior do brinquedo) desmaiada.

“Cravo, vem me salvaaaaar!” Grita Camélia, ao desmaiar, agora na parte debaixo do brinquedo, no fim do escorregador.

Cravo: “Agora eu não posso te salvar porque eu tô de castigo!” Diz o garoto que foi colocado sentado por ter derrubado o telhado da casinha de plástico, junto com outros meninos.

Dança dos meninos (Cravo e Lírio, por uns minutos Coleus e Antúrio): Músicas: “Tá tranquilo, tá favorável”; “No reboation”; Beatbox com a boca; Metralhadora.

CAM 01361 Filmagem no brinquedo novo -

Camélia deitada na parte superior do brinquedo novo, de escorregar. Camélia: eu morri!/ Tulipa: eu desmaiei/ Camélia: aaaah, aí finge que eu acordei [alguns segundos] aí eu morri, finge que eu morri sentada./

“Princesa! Eu vou chamar ele! Eu vou chamar seu príncipe encantado princesa!” Diz Tulipa ao subir pela parte que se escorrega do escorregador e pular da metade dela, correndo ao encontro do “príncipe” Cravo.

Camarão, da parte de baixo do brinquedo, diz para a princesa: “seu príncipe está ali!”, apontando para Cravo. A princesa está sentada, meio acordada e meio sonolenta.

Há muitas crianças passando pelo brinquedo, subindo, descendo, Dália também surge desfalecida, ao lado de Camélia, as crianças percebem e Delfim chega perto e diz: “a Dália! A Luiza!”, Tulipa que está a subir o escorregador pelo lado que se escorrega: “Acorda princesa! Acorda!” [gritarias de monstros e seres não identificados]

Dália anuncia, no gramado: Cravo morreu, Cravo morreu! Hortênsia: O que foi com o Cravo? Luiza: ele bateu a perna e morreu.

Camélia: “mas eu estava morta!” E o movimento de crianças continua em meio a princesa, desmaio, morte e príncipe. Camélia permanece princesa, ora desmaiada, ora morta, ora sentada, a espera de seu príncipe durante o tempo que as crianças estão no parque, uma hora, aproximadamente, enquanto outros brinquedos e brincadeiras surgem na cena filmada.

Camélia levanta-se: “finge que quando eu ia sair daqui aí eu caí”, diz pra Tulipa e continua: “aí eu fazia assim!” e escorrega no escorregador deitada, ao chegar na parte de baixo: “aí eu tava morta”; Tulipa: “ah não!”; Camélia: “não, eu tava viva” “não, eu morri” Tulipa repete: “ah não!” Camélia: eu morri.

Camarão pra Hortênsia: “você viu a morte do Cravo? Eu estava arrumando uma vela e tudo”. Hortênsia tenta descer pelo mesmo escorregador onde a princesa está morta, e Camélia reclama: “ah não Hortênsia, vai por lá”. Delfim surge no escorregador ao lado, descendo de cabeça pra baixo: “eu vou te salvar princesa!”. Camélia: eu tava morrida. O menino repete: “eu vou te salvar princesa!”. Algumas crianças passam e não percebem a morte da princesa. Camélia alerta em tom mais alto: “eu tava morrida gente!”.

Camarão interrompe a conversa: “Delfim, eu pensei que lá dentro estava rolando uma festa!” – aponta para a casinha do gramado. Desce o escorregador gritando: “sai do meio Ubirajara!” Camélia repete mais uma vez: “eu tava morrida gente!”. Hortênsia: “tá, eu fui dormir sentada”. Camélia: “não eu tô brincando com a Dália e o Cravo”. Hortênsia tenta descer do escorregador pelo lado que a princesa está deitada, “morrida”, e escuta um grito da princesa: “Sai Hortênsia!”, a princesa se obriga a levantar para tentar tirar a colega do escorregador, mas neste interim Hortênsia consegue escorregar sem ser pega.

Camarão: “ela está morta! Vamos carregar ela!”. “Sai Hortênsia!” repete a princesa. Continuando o enredo da cena: “aí vocês me levantaram” (a princesa se levanta sozinha e vai para a parte de cima do escorregador), “aí eu caí” (deita-se). Camarão: “aí depois eu morri”. A princesa diz: “não eu que morri, eu tava morrida, vocês têm que chamar o Cravo”. Camarão: você estava desmaiada! Princesa: “não eu estava morrida”.

Hortênsia bate na orelha de Camarão ao descer do escorregador. Camarão se afasta um pouco do brinquedo com a mão na orelha, reclamando: “aaaai Hortênsia, você me machucou”, mas volta, sobe pela rampa do escorregador e escorrega, ainda em diálogo (inaudível) com a princesa, participando da narração do enredo da história que está a se passar.

A princesa fica morta, esquecida por alguns instantes, depois se levanta e lembra a todos: “gente eu tava morrida”. Delfim chega até a princesa pela rampa de degraus, e ela pede mais uma vez: “você tinha que chamar o Cravo para me salvar”, o menino sai. Camarão chega pelos degraus e diz: “ela já está morrendo, ah, eu vou avisar os outros, uuui!” e sai descendo pelo escorregador.

No pátio avisa aos demais, mostrando para a princesa, desfalecido no alto do escorregador, um grupo de crianças chega, examinam o estado da princesa. Lírio: eu vou buscar um remédio pra ela. Camarão continua a advertir: “ela ta morrendo!” (Muitos diálogos se confundem)

10h04min - Alguns saem à procura de remédio para a cura da princesa. Folhas de árvore parece ser um “santo remédio”, mas Maria TDI interrompe a brincadeira e não deixa as crianças tirarem folhas das árvores. E o remédio fica esquecido, começa-se a distribuir papéis, de porquinhos a lobo. Uma gritaria de lobos e porcos invade a floresta.

A princesa insiste aos animais que perambulam por ali: “gente eu tô morrida!”. Avisa Coleus, que não se importa, avisa Camarão e este, diz: “tá bom vou avisar”. A menina levanta e diz: “daí eu escorreguei e eu fiquei morta” [...] Hortênsia: “gente, ajuda!”. Princesa: “vocês tinham que me salvar!” [...] “Eu sou a princesa, vocês tem que chamar o Cravo e não vocês!”. Ela mesma avverte Cravo por duas vezes: Cravo eu tava

morta!”. Cravo: “Eu não vou te salvar porque eu estou... (inaudível)”. Princesa: “Quem vai me salvar Cravo?” Suplica a princesa: “Azaleia, Azaleia, eu tava morta!”

Alguém grita: “tá filmando vocês! A prof. Que pediu pra colocar aqui!” [...] “Cuidado o telefone da prof. está aqui”. Azaleia desmaia. Camarão anuncia: “ela desmaiou”, Bia socorre Azaleia, levanta delicadamente a colega desmaiada, e saem, cada uma por uma saída do brinquedo.

- Lavar as mãos

- Almoço: arroz, feijão, couve picada, frango assado.

Tulipa: “Olha!” (coloca uma pequena aranha em meu ombro, sem dizer nada faço cara de medo). Ela diz: “não precisa ter medo, é de plástico!”

### **Os dois mundos reais**

Haveriam dois mundos reais? Dois mundos com igual seriedade, mas no da imaginação se entra quando quiser, ou é invadido por ele. Lírio brinca de carteiro, e sai a entregar carrinhos para um e outro na sala. Brincadeiras livre na sala com os brinquedos da cesta pequena.

- Entrega da maleta de leitura para Coleus.

### Lista de momentos - atividades – espaços

Aluno pensando no canto	Fila - pátio interno
Alunos sentados - fileira na parede	Fileira – sentados - sala
Apresentação –	Filme - Tv
Árvore	Foto
Areia molhada	I Mostra Literária do EMEI Clara Teixeira
Atividade – folha e papel	Jogos de construção – peças de montar - madeira
Banheiro - fila	Jogos de construção – peças de montar – plástico
Bolha de sabão – fundos da escola	Jogos de construção – peças de montar – plástico – no tapete, no chão
Brincando com gravetos	Lanche ao ar livre – piquenique – parque dos pneus
Brincar livre - bexiga – lateral gramada e fundos da escola	Lanche compartilhado
Brincar livre - Mercadinho	Leitura espontânea
Bolsas de princesas e super heróis	Leitura dirigida
Cartaz – projeto fazendo arte – brincadeiras preferidas	Mercadinho
Casinha do parque de areia – pneus	Parque da frente – gramado
Crianças ao redor da mesa, sentadas nas cadeiras, aguardando a próxima atividade	Parque da frente – gramado - gangorra
Apresentação da pesquisa nas três EMEIs selecionadas	Parque da frente – gramado - escorregador
Caminho sensorial	Parque de areia
Chocolate	Parque de areia – brinquedos estruturados
Dentista	Parque de areia - pneus
Descanso	Pega-pega na sala
Desenho animado – tv	Pipa
Desenho escondido – pipa	Pipa – Parque Florestal
Desenho/ filme	Presente da Maria – suporte de celular
Ensaio – apresentação	Presente de uma criança – conchinhas
Faz de conta	Refeitório
Faz de conta – bonecas, carrinhos e brinquedos da sala	Reprodução da pipa do livro – desenho com modelo
Faz de conta – casinha do parque de areia – pneus – fundos do CMEI	Roda de conversa
Faz de conta – fantasia - parque	Roda de conversa – atividade
Faz de conta – mamãe e filhinha	Roda de conversa – atividade + música com movimento
Faz de conta – máscaras	Roda de conversa – leitura
Faz de conta – mercadinho do parque de areia – pneus – fundos do CMEI	Roda de conversa – maleta de leitura
Faz de conta – salão de beleza - manicure	Roda de conversa – sentados no chão – telefone sem fio
Fila para ir ao parque	Segredo – fofoca
Fila - parede da sala	

### **Brincadeiras estruturadas**

Estas são as brincadeiras que ocorrem nos brinquedos estruturados, como no escorregador, balanço, rede de escalar, trepa-trepa, gangorra, gira-gira ou carrossel, *playgroud* (com casinha, escorregador, rampa de madeira, balanço duplo e escalada de cordas).

### **Brincadeiras não estruturadas**

São todas as possíveis fora dos brinquedos estruturados, portanto, esse grupo abrange uma infinidade de brincadeiras, algumas delas descritas no estudo.

### **Momentos de espera**

Os momentos de espera entre uma atividade e outra, na cadeira em volta da mesa na sala ou na cantina, na cadeira encostada na parede, no chão, encostados na parede, em fila, encostados na parede ou somente em fila. Nesta fase as crianças estão se habituando a esperar a orientação das atividades e mudanças delas.

Para ir de um ambiente a outro as crianças sempre eram orientadas a caminhar em fila, às vezes com separação de meninos e meninas. Como a turma, composta em sua maioria de meninos, o grupo era muito agitado, nos momentos em que não se orientou fazer fila para passar de um ambiente a outro, todos saíam correndo na frente das professoras.

**Figura 30 - Brincadeira com regras**



Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto de 01 - 10- 04/ 14- 01- 07

**Figura 31 - Momento de espera**



Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto de 11-30-06 pasta 8-12

**Figura 32 - Crianças sentadas, a espera da próxima atividade**



Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto de 16- 05-07

**Figura 33 - Em fila para sair da sala**



Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto de 17- 06-7

**CENA 29 - ALONGAMENTO E RELAXAMENTO  
CAM01309 / Pasta nº 10 / 29 – 06- 2016**

Professora: Um, dois, três, estralou, um, dois, três, puxou.

C1: \_\_\_ Ai prof.

Professora: \_\_\_ Dói né, agora vamos pegar e levantar lá em cima as mãos, um, dois, três, desceu lá no meio do joelho, um, dois, três, agora ponha mão na coxa fecha o olho, respira pelo nariz e solta pela boca

sem fazer barulho, dez vezes. Pronto? Agora pego a cabeça puxou pro lado, para o outro lado, até três, um, dois, três, pega lá traz puxa de vagar, ponha a mão em baixo cruzada sobre, chacoalha as mãos, um, dois, três, levantou, devagar em pé no lugar, ponha lá em baixo olha, um, dois, três, a mão lá traz olha puxa lá traz, voltou, três subiu, fecho a mão cruzou puxou bem forte, na ponta do pé pezinho de bailarina. Fila.

A cena acima demonstra um momento em que a professora direciona uma atividade corporal e em seguida apenas fala a palavra “fila”, isso porque já estavam no meio do ano letivo e as crianças já estavam habituadas a formar a fila para passar de um ambiente a outro. Isso demonstra que a rotina já estava interiorizada e que em alguns momentos não se sente a necessidade de dizer a próxima atividade a ser realizada.

**Figura 34 - Na mesa do lanche**



Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto de 18-07-7

**Figura 35 - Brincadeiras na mesa do lanche**





Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto de 36- 16-9

Como pode se observar as crianças do grupo estudado, já têm incorporado os modos de comportamento nos momentos de espera, isso porque em sua maioria já eram alunos desta instituição ou vieram de outras, ou seja, são crianças que já estavam no processo de socialização e que iniciaram cedo o processo de escolarização. A espera faz parte da rotina e também faz parte do processo de infringência do corpo que a escola impõe desde cedo, como forma de controle “necessário” do grupo. Quando a criança é levada a entender os momentos de espera e entende que para cada coisa há uma hora, quando vivencia esta organização em casa terá menos dificuldade no processo de socialização escolar.

Wallon (1989) pode auxiliar com seus “estágios de desenvolvimento psicogenéticos”. A passagem de um estágio para outro não seria uma simples ampliação, mas uma formulação do estágio anterior, em processo descontínuo, com rupturas, retrocessos e reviravoltas, assim, algo que parece ter passado, volta em alguns relances. A perspectiva do estudo integrado do desenvolvimento infantil do autor é importante para a Educação Infantil, que hoje visa o desenvolvimento global da criança e não mais apenas o aspecto do “cuidar”, como era na época em que a Educação Infantil estava a cargo do setor da Ação Social e não da Educação, como temos hoje, a partir da LDB (BRASIL, 1996).

Os estágios impulsivo-emocional, sensório-motor e do personalismo nas teorias, para Henri Wallon (1989), pode indicar que a rotina tem seu papel na Educação Infantil, como prática docente, como estruturação do espaço e como elemento no desenvolvimento da criança, pois o estudo dá ênfase aos aspectos da afetividade,

motricidade e da inteligência. A inteligência seria desenvolvida a partir do que a criança toma para si em vivências nas experiências ofertadas, o tempo, o espaço e seus recursos, bem como a interação com as pessoas, considerando suas culturas e linguagens vão influenciar significativamente no ambiente cuidador e educador.

Os momentos, atividades e espaços apresentados anteriormente fazem parte deste ambiente cuidador e educador. Uma postura não incomum de acontecer é pensar que a rotina da criança deve obedecer à rotina do adulto ou de elementos desprezados do contexto e realidade da criança. É evidente que os funcionários têm seus horários para cumprir e que a criança tem direito aos 200 dias de aula por ano, mas dentro deste vácuo de horário entre chegada e saída o mais adequado é pensar numa rotina que leve em conta os desejos, vontades e anseios da criança com relação a sua vida e principalmente a sua realidade de cultura infantil.

### **Filmes, TV e DVD – brinquedos digitais**

Um dos elementos da lista de momentos, atividades e espaços encontrados no campo de pesquisa são as atividades ligadas aos filmes, que diariamente eram apresentados às crianças. A TV é um recurso eletrônico questionável na Educação Infantil, pois na teoria temos muitas críticas sobre seu uso, quando é comum estudos que são contrários ao uso diário, mas na prática, vemos que é prática comum, principalmente nas fases de 0 a 3 anos de idade e menos na pré-escola, fase pesquisada. Lembrando que ser “comum” não significa ser “normal” ou adequado ao nível e etapa de ensino, tampouco ao desenvolvimento da criança.

Nesta sala, em especial havia uma TV disponível apenas para as duas turmas (do matutino e vespertino) que utilizavam a sala. É válida essa lembrança, uma vez que algumas instituições optam por compartilhar o uso do aparelho e não ter uma em cada sala. Outras instituições prezam pela manutenção do aparelho por sala, isso não significa necessariamente que as professoras são instruídas a usar, o que ocorre é que o fato de ter à disposição induz o uso diário. Às vezes as professoras, por tamanha dependência ou necessidade, trazem o aparelho de casa para o uso diário, o que ocorreu na sala, visto que nem todas as salas dispunham do aparelho.

**Figura 36 - Assistindo filme**

Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues, 2016, foto de 4- 21-6

**Figura 37 - Filme no projetor**

Fonte: Acervo de Josiane Rodrigues. Data da foto: 5/22/2016.

As crianças assistiam a desenhos animados e filmes em geral na chegada, entre uma atividade pedagógica e outra, em momentos programados como “dia do filme com pipoca”, na espera dos pais, no momento da saída ou em momentos em que um grupo faz atividades individuais orientadas e outro aguarda sua vez.

Como vemos é questionável o uso diário da TV como recurso pedagógico. Considerando que a maioria das crianças têm TV em casa, qual seria o propósito de usá-

la em sala? Devemos usar apenas com um objetivo traçado dentro do plano de aula do dia, que deve estar alinhado a um projeto desenvolvido ou como passa tempo?

Esta antiga discussão sobre o uso da mídia e seus efeitos sobre as crianças é trazida por Jones (2004), roteirista de quadrinhos americano que analisa entre a violência contida nas mídias apresentadas à sociedade, não de modo pejorativo, mas com tendência a reforçar a tese de que é necessário um pouco de violência na vida ficcional para que as crianças “matem seus monstros” na infância. Deixando este aspecto da violência de lado, a influência da TV, quadrinhos, filmes e games são analisados por meio da apresentação de estudos, que corroboram a ideia dos efeitos benéficos do entretenimento, na fase de desenvolvimento das pessoas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Umberto Eco (2007) ao falar sobre o fazimento de uma tese pontua que em uma pesquisa científica requer que seu objeto de estudo seja definido e reconhecido publicamente, que traga um algo de novidade que ainda não se tenha dito ou uma visão diferente das já ditas, que seja útil, acrescentando algum conhecimento à comunidade e que forneça elementos para confirmação ou refutação das hipóteses apresentadas, assim sendo possível a continuação deste mesmo estudo.

Os dados coletados nos revelam que é possível apresentar o objeto estudado por meio das imagens lúdicas nos tempos e espaços do brincar e como nos propomos investigar as implicações lúdicas que surgem quando as crianças se envolvem com brinquedos e brincadeiras nos tempos e espaços do brincar na pré-escola, pode-se constatar que o brincar extrapola as funções pedagógicas da instituição.

A rotina, as imagens lúdicas e a lista de momentos, atividades e espaços são as categorias extraídas a partir dos dados coletados que demarcam o brincar como elemento principal para aprender e/ou divertir. Na maior parte do tempo a intenção pedagógica é clara e os momentos do “brincar livre” supre a necessidade das crianças criarem, inventarem e explorarem novas formas de brincar, descobrir novos espaços.

É válido dizer que também as formações continuadas nas escolas devem promover momentos de estudos desta temática, tão importante na escolarização da primeira (0 - 3 anos) e segunda infância (3 - 5 anos) e no desenvolvimento do ser. Aos professores de creche, maternal e pré-escolas, principalmente, cabe à função de se aperfeiçoar como brinquedistas, pois este é um de seus principais instrumentos de trabalho.

De fato o estudo só reforça a tese de que brinquedos e brincadeiras favorecem o desenvolvimento integral das crianças, mas não apenas isso, que nos parece ser um aspecto um tanto quanto superficial, o estudo aponta para algumas imagens lúdicas indispensáveis quando se estrutura uma proposta de trabalho para a Educação Infantil. A pré-escola é o tempo e espaço de excelência do brincar. Nela a criança de quatro a cinco anos deixa de ser bebê e se prepara para a vida escolar do Ensino Fundamental, esta fase de transição é muito importante para a vida da criança, para que comece a entender algumas rotinas, compreender algumas regras sociais, enfim, ela está

ampliando os momentos de atividades pedagógicas e diminuindo os momentos de cuidado e higiene.

A rotina da sala pesquisada foi detalhada porque merece destaque na Educação Infantil, em geral cada instituição tem sua rotina com elementos diferentes, estes elementos dependem do espaço e tempo disponível. O grupo pesquisado conta um espaço externo amplo e os parques com brinquedos estruturados trouxeram outra possibilidade de análise, dos brinquedos estruturados e não estruturados. Nestes espaços as crianças realizam atividades de acordo com as oportunidades oferecidas e preparadas para elas e assim suas experiências se ampliam, juntamente com seu repertório lúdico.

A imaginação, a criatividade, as emoções ficam mais visíveis em momentos de leitura, do faz de conta, das brincadeiras livres, mas é estimulado a todo o momento, desde que não atrapalhe o andamento da rotina ou coloque em risco a própria criança ou um de seus pares. A dimensão do imaginário também seria explorada com os filmes e desenhos animados apresentados diariamente ao grupo e se torna parte fixa da rotina, algo a se questionar.

A educação infantil é o pilar da educação, nela a criança desenvolve suas múltiplas habilidades, aprende a organizar suas ideias, a cooperar, compartilhar, entender regras sociais, e principalmente a se socializar. Seu caráter começa ficar mais visível uma vez que sua linguagem oral é mais desenvolvida do que na fase de bebê. Assim, a instituição pesquisada entende o brincar como um dos elementos principais da proposta pedagógica e as professoras do grupo valorizam e reconhecem a importância das brincadeiras, e dos brinquedos na vida da criança.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica II-II**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradção de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco** ; Poética / Aristóteles ; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. — 4. ed. — São Paulo : Nova Cultural, 1991. — (Os pensadores ; v. 2) Ética a Nicômaco : tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross ; Poética : tradução, comentários e índices analítico e onomástico de Eudoro de Souza.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BATESON, Gregory. **Vers Une Écologie de L’Esprit**. Tome I, Paris: Ed. Seuil. 1977.
- BÉZIERS, Marie-Madelene; PIRET, Suzane. **A coordenação motora — aspecto mecânico da organização psicomotora do homem**. Tradição de Ângela Santos. São Paulo: Summus, 1992.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação — uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.
- BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.24, n.2. jul/dez. 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tisuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo. Cengage Learning, 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação Cultura e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação Cultura e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais — Educação Física**. Secretaria da Educação Fundamental. — 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

- BRASIL, Ministério de Educação Cultura e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais** — Artes. Secretaria da Educação Fundamental. — 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001b.
- BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia** — histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- CAGIGAL, José Maria. **Cultura intelectual e cultura física**. Buenos Aires: Kapelusz, 1979.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 11 ed. São Paulo: Global, 2002.
- CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- CISLAGHI, Katia Maria Fiuza; NETO, CARLOS Alberto Ferreira. O recreio escolar e as expectativas das crianças. *Sprint — Body Science*. p. 28-35, jul./ago. 2002.
- CREPALDI, Roselene. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2010.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- DANTAS, Heliysa. **Brincar e trabalhar**. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- DE MASI, Domênico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro, Sextante, 2000.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 270 p.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. ... 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro** — teoria e prática na Educação Física. 2. ed. São Paulo: Scipione Ltda, 1991.
- GUYTON, Arthur C.; HALL, John E. **tratado de fisiologia médica**. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2002.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008.

GOMES, Cleomar F.; OLIVEIRA, Sônia C. de. **Adolescência e ludicidade**: jogos e brincadeiras de adolescentes autores de atos infracionais. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GOMES, Cleomar F. As brincadeiras e os jogos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In MOREIRA, Evando C. **A educação Física na rede municipal de Cuiabá**: um proposta de construção coletiva. 2ª. Ed. Cuiabá: Edufmt, 2016.

HAETINGER, Max Gunther. **Movimento**. 1. ed. rev. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2012.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2010.

JONES, Gerard. **Brincando de matar monstros**: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz de conta. São Paulo: Conrad Livros, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LAUAND, L. Jean. **Deus ludens**: o lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino e na Pedagogia Medieval. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand7/jeanludus.htm>>. Acesso em 1º de março de 2017.

LE BRETON, David. A sociologia do corpo. 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LONGMAN Dicionário Escolar — inglês/português, português/inglês. 2. ed. Pearson Education Limited, 2009.

MAFFIOLETTI, Leda. **Brincadeiras cantadas**. FACEDUFRGS. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/faced/extensao/brincar/Brincadeiras\\_Cantadas.pdf](http://www.ufrgs.br/faced/extensao/brincar/Brincadeiras_Cantadas.pdf)>. Acesso em 1º de março de 2017.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço** — cultura popular e lazer na cidade. 2. ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2003.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 5 ed. Revista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

MORIN, Edgar. **Em busca dos fundamentos perdidos**: textos sobre o marxismo. 2. ed. Tradução de Maria Lucia Rodrigues e Salma Tantos. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**: para uma nova antropologia. 2. ed. Tradução de Fernando do Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

NANNI, Dionísia. **Ensino da dança** — enfoques neurológicos, psicológicos e pedagógicos na estruturação/expansão da consciência corporal e da autoimagem do educando. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

NETO, Francisco R. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NUNOMURA, Myriani; PICCOLO, Vilma L. N. **Compreendendo a ginástica artística**. São Paulo: Phorte, 2005.

O NOME DA ROSA. Original: The Name of the Rose. Direção: Jean-Jacques Annaud. Duração/ gênero: 130 min., policial/ suspense. Distribuição Blobo Vídeo ou Flashstar Vídeo. Produção: Bernd Eichinger. Frankfurt(DE): Constantin Film, 1986, 1 DVD.

PINTO, Renato M. **Gestos musicalizados** — uma relação entre Educação Física e Música. Belo Horizonte: Inédita, 1996.

ROSA NETO, Francisco R. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUSSEL, Bertrand. **O elogio ao ócio**. São Paulo, Sextante, 2002.

SCHIMIDT, Richard A.; WRISBERG, Craig A. **Aprendizagem e performance motora** — uma abordagem da aprendizagem baseada no problema. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SINOP, Prefeitura. História de Sinop. Disponível em: <https://www.sinop.mt.gov.br/A-Cidade/Economia/> Acesso em: 03 de dezembro de 2018.

Suttun-Smith, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Suttun-Smith, Brian. *The ambiguity of play*. Estados Unidos da América: *Second printing*, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Monole, 1989.

WEINECK, Jürgen. **Biologia do esporte**. Trad. Luciano Prado. 7. ed. Barueri: Manole, 2005.

## ANEXOS

### Roteiro de observação

- 1- Quantos profissionais trabalham nesta turma? Em quais áreas/ disciplina/ projeto?
- 2- Os brinquedos e brincadeiras são usados como recursos metodológicos? As crianças trazem brinquedos de casa?
- 3- Existe uma divisão clara entre brinquedos/ brincadeiras tradicionais e brinquedos/ brincadeiras criadas/ inventadas?
- 4- De que modo as agressões aparecem nas brincadeiras? Quais são as punições?
- 5- Quais são os tipos e expressões corporais (pantomimas) e orais próprias das brincadeiras? Quais são os adereços para o corpo nas brincadeiras? Quais os rituais [código de acesso para o início/ “rito de passagem”/ portal mágico/ senha para o imaginário] para iniciar uma brincadeira?
- 6- Quem são os “entes” que as crianças evocam para brincar consigo quando estão a brincar individualmente?
- 7- Podemos identificar o sexismo nos brinquedos? Como são os toques, enlace e afeto dos participantes da pesquisa?
- 8- Quais são os tempos, locais e brinquedos/ materiais oferecidos para as crianças nas brincadeiras?
- 9- Quais são os desenhos, personagens infantis e brinquedos: construídos com objetos do cotidiano, eletrônicos ou imaginados presentes na instituição? Em que proporção os brinquedos tecnológicos aparecem nas brincadeiras infantis?
- 10- Qual a percepção dos profissionais do CMEI com relação ao brincar (com quem, quando e onde se brinca)? Qual a relação dos professores com os brinquedos e brincadeiras das crianças?

#### *Locais e momentos de observações livres e Sistemáticas Diárias:*

Acompanhar a turma/ o grupo selecionado para a participação na pesquisa nas atividades desenvolvidas por eles nos espaços utilizados, em sala, no parque de diversões, no refeitório, no pátio e em atividades extraclasse.

## **Roteiro de entrevista semiestruturada com os (as) alunos (as) da educação infantil**

### **Parte I - Identificação e Dados Pessoais**

Codinome; Data de nascimento; Idade; Sexo; Naturalidade; UF; Com quem mora; Bairro; Ocupação/trabalho dos pais; Tem irmãos? (quantos); Mora em Sinop há quantos anos; Com quem vem para a escola; Meio de locomoção.

### **Parte II – Da relação com o brincar, quem, quando e onde se brinca**

Se a criança gosta de brincar, quem pode participar, se a preferência é brincar sozinho ou acompanhado, quem seriam as companhias, com ele mais gosta de brincar, em quais momentos/hora no CMEI e quais ambientes.

### **Parte III – Se brinca com o quê? Dos desenhos, personagens infantis e brinquedos: construídos com objetos do cotidiano, eletrônicos ou imaginados.**

Sobre a ideia de brinquedo que a criança tem, a quantidade que ela possui, se assiste desenhos animados e seus desenhos e personagens preferidos.

### **Parte IV – Das noções de brinquedo e brincadeira**

Sobre a definição de brinquedo e brincadeira. O que se sente quando se brinca, o jeito mais legal de brincar e o que há de mais legal nela.

## **Roteiro de entrevista semiestruturada com os (as) professores/ profissionais (as) do CMEI**

### **Parte I - Identificação e Dados Pessoais**

Codiname/ Idade/ Sexo/ Naturalidade/ UF

### **Parte II - Formação e atuação profissional**

1- Delimitações da formação: Formação/ área/ instituição/ ano de formação/ tipo de instituição (pública, privada, federal, estadual, municipal, outra)

2- Vínculo empregatício: ( ) Efetivo ( ) Contrato ( ) Permuta ( )  
Outro: \_\_\_\_\_

3- Tempo de atuação profissional na Educação Infantil: \_\_\_\_ anos. E na Educação de modo geral: \_\_\_\_ anos.

4- Estudou algo sobre brinquedos e brincadeiras na faculdade? Comente.

### **Parte III – Percepção dos profissionais do CMEI com relação ao brincar (com quem, quando e onde se brinca). Brinca-se com o quê? Dos desenhos, personagens infantis e brinquedos: construídos com objetos do cotidiano, eletrônicos ou imaginados.**

Sobre a forma de agrupamento, em quais momentos/hora e lugar. Do que precisam para brincar, definição de brinquedo, se são construídos em sala. Sobre a necessidade os brinquedos eletrônicos, se há no CMEI e quais personagens as crianças mais gostam.

### **Parte IV – Das noções de brinquedo e brincadeira**

Definição de brincadeira, de quais as crianças mais gostam, da importância do brinquedo e da brincadeira, dos sentimentos demonstrados por elas, se há interferências neste momento e por quais motivos.

### **Parte V – Da relação dos professores com os brinquedos e brincadeiras das crianças e seus significados**

O significado do brincar, quais são as brincadeiras preferidas das crianças, se utiliza brinquedos e brincadeiras no ambiente escolar, quais, em que momento e com quais objetivos, se é nas horas vagas, conteúdo, método, metodologia ou avaliação. Se se ensina a brincar, brinca junto ou deixa brincar livremente. Do que mais as crianças gostam de brincar entre elas e do que mais as crianças gostam de brincar com as professoras.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Corporeidade e Ludicidade – GEPCOL/CNPq

CAMPUS DE CUIABÁ

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Sinop - MT, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Caro professor ou profissional do CMEI,

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e o Professor Doutor Cleomar Ferreira Gomes, apresentam a acadêmica Josiane Rodrigues e solicita a realização da coleta de dados para o desenvolvimento de seu trabalho de Doutorado nesse conceituado Estabelecimento de Ensino, no período do ano letivo de 2016. A pesquisa intitulada **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**: um estudo etnográfico de suas narrativas lúdicas, será realizada no Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI *Clara Teixeira/ Jardim Primavera/ Sinop*.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de conhecer melhor como as crianças se comportam com relação aos brinquedos e brincadeiras, como elas interagem umas com as outras, com os adultos e com suas próprias imaginações nestas atividades. Esta investigação pode contribuir para que as intervenções pedagógicas sejam mais adequadas e eficientes, quanto ao uso dos brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.

A pesquisa tem como objetivo investigar, numa pesquisa etnográfica, as narrativas das brincadeiras de crianças da Educação Infantil em seus espaços e tempos de brincar, isto é, conhecer de que forma as crianças brincam, com que materiais e/ou brinquedos, como se agrupam, como reagem frente aos brinquedos e brincadeiras que os funcionários do CMEI propõem e como criam seus próprios brinquedos e brincadeiras.

Para a pesquisa será necessário (instrumentos de coleta de dados): análise dos documentos do CMEI; observação sistemática (diária) das brincadeiras na instituição com registros fílmicos, fotográficos e em diário de campo; entrevistas individuais, semi-estruturadas, com gravação para posterior transcrição, que serão previamente agendadas (dia/hora) e realizadas nas dependências físicas do CMEI. Os registros de filmagens e fotográficos são recursos essenciais para a pesquisa de campo pois, por meio dos vídeos e fotos se podem confirmar as observações realizadas e os relatos dos diários de campo são complementados. Os dados da pesquisa serão publicados na tese final do estudo

e em artigos ou trabalhos científicos.

Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada diretamente por meio do contato com a professora pesquisadora Josiane Rodrigues – telefone (66) 9622-6263, e-mail [josiane236@hotmail.com](mailto:josiane236@hotmail.com) ou com o Comitê de Ética em Pesquisas/ **CEP-Humanidades da UFMT**, coordenadora: Professora Dra. Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro - telefone (65)-3615-8935, e-mail [cephumanas@ufmt.br](mailto:cephumanas@ufmt.br).

Agradecemos a colaboração e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

---

Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes

---

Ma. Josiane Rodrigues

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fui convidando(a) para participar da pesquisa **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**: um estudo etnográfico de suas narrativas lúdicas, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, a ser realizada no Centro Municipal de Educação Infantil *Clara Teixeira*..

A pesquisa tem como **objetivo investigar as narrativas das brincadeiras de crianças da Educação Infantil em seus espaços e tempos de brincar**. Será observado a interação entre as crianças nos momentos brincantes e a interação delas com os brinquedos e brincadeiras. Também é interesse da pesquisa saber como os funcionários do CMEI utilizam os brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças da pré-escola e quais são os espaços e tempo utilizados nestas atividades.

Para a pesquisa será necessário (instrumentos de coleta de dados): análise dos documentos do CMEI; observação sistemática (diária) das brincadeiras da instituição com registros fotográficos e em diário de campo; entrevistas individuais, semiestruturadas, gravadas em áudio, utilizando um gravador de voz para posterior transcrição, que serão previamente agendadas (dia/hora) e realizadas nas dependências físicas do CMEI. **Os registros fotográficos são recursos essenciais para a pesquisa de campo pois, por meio das fotos se podem confirmar as observações realizadas e os relatos dos diários de campo são complementados. Os dados da pesquisa serão publicados na tese final do estudo e em artigos ou trabalhos científicos, porém, as fotos e entrevistas só serão publicadas após os participantes da pesquisa (quando de menor, seu responsável) conferir seu conteúdo e aceitar sua publicação.**

Minha identidade será preservada, pois cada participante será identificado por pseudônimos e os dados serão apresentados com a maior confiabilidade e fidedignidade possível, mantendo sempre em sigilo as informações pessoais dos participantes, conforme determina o rigor científico dos trabalhos acadêmicos. **Tenho a plena liberdade de recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Como não se trata de um procedimento invasivo os riscos envolvidos neste estudo serão mínimos.** Concedo minha autorização para a realização do estudo e sua publicação na tese final do estudo e em trabalhos científicos. Este documento (de duas vias) vai assinado por mim e pela pesquisadora. **Uma via é do(a) participante e a outra da pesquisadora responsável.**

Eu,

---

RG/CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo participar do estudo. Fui informado(a) sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos e, todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento.

Assinatura:

---

Sinop - MT, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Corporeidade e Ludicidade – GEPCOL/CNPq

CAMPUS DE CUIABÁ

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(PAIS OU RESPONSÁVEL POR PARTICIPANTE MENOR DE IDADE)**

Sinop - MT, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Caros pais ou responsáveis por menor de idade,

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e o Professor Doutor Cleomar Ferreira Gomes, apresentam a acadêmica Josiane Rodrigues e solicita a realização da coleta de dados para o desenvolvimento de seu trabalho de Doutorado nesse conceituado Estabelecimento de Ensino, no período do ano letivo de 2016. A pesquisa intitulada **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**: um estudo etnográfico de suas narrativas lúdicas, será realizada no Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI *Clara Teixeira/ Jardim Primavera/ Sinop*.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de conhecer melhor como as crianças se comportam com relação aos brinquedos e brincadeiras, como elas interagem umas com as outras, com os adultos e com suas próprias imaginações nestas atividades. Esta investigação pode contribuir para que as intervenções pedagógicas sejam mais adequadas e eficientes, quanto ao uso dos brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.

A pesquisa tem como objetivo investigar, numa pesquisa etnográfica, as narrativas das brincadeiras de crianças da Educação Infantil em seus espaços e tempos de brincar, isto é, conhecer de que forma as crianças brincam, com que materiais e/ou brinquedos, como se agrupam, como reagem frente aos brinquedos e brincadeiras que os funcionários do CMEI propõem e como criam seus próprios brinquedos e brincadeiras.

Para a pesquisa será necessário (instrumentos de coleta de dados): análise dos documentos do CMEI; observação sistemática (diária) das brincadeiras na instituição com registros filmicos, fotográficos e em diário de campo; entrevistas individuais, semi-estruturadas, com gravação para posterior transcrição, que serão previamente agendadas (dia/hora) e realizadas nas dependências físicas do CMEI. Os registros de filmagens e fotográficos são recursos essenciais para a pesquisa de campo pois, por meio dos vídeos e fotos se podem confirmar as observações realizadas e os relatos dos

diários de campo são complementados. Os dados da pesquisa serão publicados na tese final do estudo e em artigos ou trabalhos científicos.

Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada diretamente por meio do contato com a professora pesquisadora Josiane Rodrigues – telefone (66) 9622-6263, e-mail [josiane236@hotmail.com](mailto:josiane236@hotmail.com) ou com o Comitê de Ética em Pesquisas/ **CEP-Humanidades da UFMT**, coordenadora: Professora Dra. Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro - telefone (65)-3615-8935, e-mail [cephumanas@ufmt.br](mailto:cephumanas@ufmt.br).

Agradecemos a colaboração e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

---

Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes

---

Ma. Josiane Rodrigues

Atenciosamente,

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### (PAIS OU RESPONSÁVEL POR PARTICIPANTE MENOR DE IDADE)

Tenho conhecimento da pesquisa **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**: um estudo etnográfico de suas narrativas lúdicas, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, a ser realizada no Centro Municipal de Educação Infantil *Clara Teixeira*.

A pesquisa tem como **objetivo investigar as narrativas das brincadeiras de crianças da Educação Infantil em seus espaços e tempos de brincar**. Será observado a interação entre as crianças nos momentos brincantes e a interação delas com os brinquedos e brincadeiras. Também é interesse da pesquisa saber como os funcionários do CMEI utilizam os brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças da pré-escola e quais são os espaços e tempo utilizados nestas atividades.

Para a pesquisa será necessário (instrumentos de coleta de dados): análise dos documentos do CMEI; observação sistemática (diária) das brincadeiras da instituição com registros fotográficos e em diário de campo; entrevistas individuais, semi-estruturadas, gravadas em áudio, utilizando um gravador de voz para posterior transcrição, que serão previamente agendadas (dia/hora) e realizadas nas dependências físicas do CMEI. **Os registros fotográficos são recursos essenciais para a pesquisa de campo pois, por meio das fotos se confirmam as observações e os relatos dos diários de campo são complementados. Os dados da pesquisa serão publicados na tese final do estudo e em artigos ou trabalhos científicos, porém, as fotos e entrevistas só serão publicadas após os participantes da pesquisa e seus pais ou responsável conferir seu conteúdo e aceitar sua publicação.**

A \_\_\_\_\_ identidade \_\_\_\_\_ do(a) \_\_\_\_\_ menor  
\_\_\_\_\_ RG/CPF

\_\_\_\_\_ será preservada, pois cada participante será identificado por pseudônimos e os dados serão apresentados com a maior confiabilidade e fidedignidade possível, mantendo sempre em sigilo as informações pessoais dos participantes, conforme determina o rigor científico dos trabalhos acadêmicos. **Tenho a plena liberdade de recusar a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Como não se trata de um procedimento invasivo os riscos envolvidos neste estudo serão mínimos.** Portanto, concedo minha autorização para a realização do estudo e sua publicação na tese final do estudo e em trabalhos científicos. Este documento (de duas vias) vai assinado por mim e pela pesquisadora. **Uma via é minha (pais ou responsável pelo(a) participante menor de idade) e a outra da pesquisadora responsável.**

Eu, \_\_\_\_\_, RG/CPF  
\_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo que o(a) menor  
\_\_\_\_\_, sob minha tutela e  
responsabilidade legal, participe do estudo. Fui informado(a) sobre a pesquisa e seus procedimentos  
metodológicos e, todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer  
uma das vias de publicação ou uso. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer  
momento.

Assinatura do(a) responsável pelo(a) menor:

\_\_\_\_\_

Sinop - MT, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_

Ma. Josiane Rodrigues

## TERMO DE ASSENTIMENTO

### (PARTICIPANTE MENOR DE IDADE)

**Após a assinatura do consentimento para a participação do(a) menor de idade na pesquisa, seu(sua) responsável lerá e preencherá este documento e, caso o(a) menor não saiba assinar seu nome, poderá dar seu assentimento oralmente e a assinatura ser feita por seu(sua) responsável. A pesquisadora lerá este documento em uma roda de conversa com os(as) participantes e sanará possíveis dúvidas, explicando com detalhes e exemplos seu teor, com linguagem clara e acessível.**

Conheci o projeto **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**: um estudo etnográfico de suas narrativas lúdicas, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, que vai acontecer no Centro Municipal de Educação Infantil *Clara Teixeira*, CMEI onde eu estudo. Neste projeto, a pesquisadora Josiane Rodrigues quer conhecer melhor os brinquedos e brincadeiras da Educação Infantil, ela vai observar nossas aulas em sala e fora de sala e fazer anotações, vai saber como nós brincamos quais os materiais e brinquedos utilizamos. Ela quer saber com quais amiguinhos preferimos brincar, os lugares das brincadeiras, quanto tempo ficamos brincando todos os dias e também como as professoras do CMEI brincam conosco.

Sei que a pesquisadora vai estudar documentos do CMEI; fazer observação das brincadeiras todos os dias na minha sala, gravar filmes, tirar fotos, fazer anotações em seu caderno, me fazer perguntas, anotar ou gravar as minhas respostas. A pesquisadora me avisará o dia que for fazer as perguntas e brincar só comigo no CMEI. E as fotos e vídeos vão aparecer nos estudos dela, pois meus pais ou responsável por mim já autorizaram sua publicação.

Meu nome verdadeiro não será usado na pesquisa, porque vou escolher um outro nome, de “mentirinha”. Sei que se eu não quiser participar da pesquisa eu não preciso participar, e se eu desistir de participar, também posso avisar para a pesquisadora, sem problemas. Por isso, aceito participar do projeto e sei que a pesquisadora vai mostrar seu estudo para muitas pessoas, escrevendo uma tese do estudo e outros trabalhos. Este documento (de duas vias) vai assinado por mim e pela pesquisadora. **Uma destas folhas é minha e a outra é da pesquisadora responsável.**

Eu \_\_\_\_\_ (nome do(a) menor, participante), RG, CPF ou Certidão de Nascimento \_\_\_\_\_, aceito participar do estudo porque a professora Josiane (pesquisadora) já me contou sobre a pesquisa e as coisas que faremos com ela. Sei que ela vai ficar junto com a gente, na sala de aula, olhando e fazendo anotações, vamos brincar, conversar, desenhar, contar história e responder algumas perguntas para ela.

Vou escolher um nome, de “mentirinha”, para a professora usar em suas anotações no lugar do meu nome de verdade e sei que posso sair do estudo quando eu não quiser mais participar.

Meu nome na pesquisa será \_\_\_\_\_ (escolher um nome, por exemplo: Luna, Frozen, Dora Aventureira, Homem Aranha, Homem de Ferro, Super-homem).

Assinatura do(a) participante da pesquisa:

\_\_\_\_\_

Sinop - MT, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Ma. Josiane Rodrigues



UFMT - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE MATO GROSSO -  
HUMANIDADES



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil: um estudo etnográfico de suas narrativas lúdicas

**Pesquisador:** Josiane Rodrigues

**Área Temática:**

**Versão:** 5

**CAAE:** 49734515.3.0000.5690

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DA NOTIFICAÇÃO

**Tipo de Notificação:** Envio de Relatório Parcial

**Detalhe:**

**Justificativa:**

**Data do Envio:** 11/07/2017

**Situação da Notificação:** Parecer Consubstanciado Emitido

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.182.327

#### **Apresentação da Notificação:**

O presente projeto de pesquisa Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil: um estudo etnográfico de suas narrativas lúdicas está em andamento e apresenta o relatório parcial da pesquisa.

#### **Objetivo da Notificação:**

Apresentação de relatório parcial da pesquisa.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa encontra-se em andamento em relação a coleta de dados.

#### **Comentários e Considerações sobre a Notificação:**

Sem considerações ou comentários.

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-0235

E-mail: cephumanas@ufmt.br