

“Território do brincar – diálogo com as escolas”: repensando o cotidiano escolar a partir do brincar livre

Resumo: A presente pesquisa foi concebida com o intuito de compreender os efeitos do documentário *Território do brincar* no cotidiano das escolas citadas no curta-metragem *Território do brincar: diálogo com as escolas*, com vistas a produzir importantes reflexões sobre as nuances pedagógicas inerentes ao brincar livre no contexto escolar. Para tanto, foram realizadas análises discursivas a partir das falas apresentadas no referido curta-metragem. Uma das conclusões destacadas neste artigo é de que a organizadora do projeto “Território do brincar” expressa claramente sua intenção de produzir elementos que ajudem educadores a repensar o brincar dentro do contexto escolar, a partir das manifestações lúdicas expressas pelas crianças em seus cotidianos fora da escola. As críticas e reflexões aqui destacadas apontam oportunas e relevantes possibilidades de mudanças na organização escolar de instituições de ensino básico e infantil, que corroboram com um fazer docente alinhado aos interesses e necessidades educacionais das crianças brasileiras, em sua diversidade e inteireza.

Palavras-chaves: brincar livre; infância; conhecimento; socialização.

Luciano Silveira Coelho

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

luciano.coelho@uemg.br

Felipe Costa Andrade

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

fandrade1207@gmail.com

Sheylazarth Presciliana Ribeiro

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

sheylazarth.ribeiro@uemg.br

Aládia Cristina Rodrigues Medina

Prefeitura Municipal de Nova Lima
Centro Universitário Univero BH

aladiamedina34@gmail.com

“Playing territory – dialogue with schools”: rethinking everyday school life from free play

Abstract: The present research was conceived to understand the effects of the documentary *Playing Territory*, in the daily life of the schools mentioned in the short film *Playing Territory: dialog with schools*, with a view to producing important reflections on the nuances of the pedagogical processes inherent of free play in the scholar's context. For that, discursive analyzes were carried out from the presented lines in the referred short film. One of the conclusions highlighted in this article is that the organizer of the project “Playing Territory” clearly expresses its intention to produce elements that help educators to rethink playing within the school context based on the playful manifestations expressed by children in their daily lives, outside of school. The reviews and reflections highlighted here point to opportune and relevant possibilities for changes in the school organization of basic and early childhood education institutions, which corroborate with a teaching practice aligned with the interests and educational needs of Brazilian children, in its diversity and completeness.

Keywords: free play; childhood; knowledge; socialization.

“Território de juego – diálogo con las escuelas”: repensar la cotidianidad escolar desde el juego libre

Resumen: La presente investigación fue concebida con la intención de comprender los efectos del documental *Territorio de juego*, en el cotidiano de las escuelas mencionadas en el cortometraje *Territorio de juego: diálogo con*

las escuelas, con miras a producir importantes reflexiones sobre los matices pedagógicos inherentes al juego libre en el contexto escolar. Una de las conclusiones de este artículo es que el organizador del proyecto “Território do brincar” expresa claramente su intención de producir elementos que ayuden a los educadores a repensar el juego en el contexto escolar a partir de las manifestaciones lúdicas expresadas por los niños en su vida cotidiana, fuera de escuela. Para ello, se realizaron análisis discursivos a partir de las líneas presentadas en el referido cortometraje. Las críticas y reflexiones aquí destacadas apuntan a posibilidades oportunas y relevantes de cambios en la organización escolar de las instituciones de educación infantil y básica, que corroboren una práctica docente alineada con los intereses y necesidades educativas de los niños brasileños, en su diversidad y plenitud.

Palabras clave: juego libre; infancia; conocimiento; socialización.

Introdução

O problema apresentado nesta pesquisa começou a se delinear após assistirmos ao documentário *Território do brincar* e ao curta-metragem *Território do brincar: diálogo com as escolas*, que nos provocaram a pensar os tempos e espaços escolares em prol de uma nova perspectiva de abordagem do brincar. O princípio que orienta tal mudança se fundamenta no entendimento de que o brincar não deve ser abordado apenas como instrumento pedagógico, mas, sobretudo, como o conhecimento propriamente dito (Debortoli, 2002).

Para Carvalho e Guimarães (2002), as crianças criam e recriam o mundo à sua maneira durante o ato de brincar, cujo movimento se configura como uma forma particular com que as crianças lançam mão para compreender e se situarem no mundo. Ainda conforme Carvalho e Guimarães (2002), o processo de exploração de seus sentimentos possibilita às crianças compreender o desconhecido, conhecimento esse que está diretamente relacionado ao brincar, à brincadeira, aos jogos e ao contexto lúdico. Assim, descobrem quais são seus limites, suas potencialidades e as capacidades que permitem que elas exercitem sua autonomia e sua identidade.

Essa temática é palco de muitas discussões, pesquisas e reflexões que se consubstanciam na produção acadêmica e escolar de diferentes maneiras. O longa-metragem *Território do brincar*, lançado em 2015 pelos documentaristas Renata Meirelles e David Reeks, soma-se a essas produções ao registrar e difundir o brincar e a cultura infantil de diversas regiões do Brasil. Além do documentário, esse projeto produziu dois livros, duas séries infantis para televisão, artigos, uma exposição itinerante e o

curta-metragem *Território do Brincar: diálogo com as escolas* (2015), que é o objeto de análise do presente texto. Depois de realizar videoconferências, encontros no Instituto Alana¹ e um projeto de pesquisa sobre o brincar em cada escola parceira, tais atividades foram registradas nesse curta-metragem com o objetivo de compartilhar o caminho de reflexão e diálogo entre as escolas e a equipe do *Território do Brincar*.

Nesse sentido, realizamos análises discursivas sobre os relatos dos efeitos do documentário no cotidiano das seis escolas² citadas no curta-metragem “Território do Brincar – Diálogos com Escolas”. Para tanto, retiramos trechos dos relatos apresentados nessa fonte audiovisual com o intuito de criticar, refletir e destacar os conceitos e fundamentos acadêmicos que sustentaram as revisões empreendidas nas escolas em questão. Com isso, destacamos as mudanças ocorridas nos tempos e espaços dessas escolas, além das relações estabelecidas entre os adultos e as crianças e analisamos as revisões paradigmáticas realizadas pelo corpo docente sobre a importância do brincar livre na formação humana.

Conceitos e fundamentos sobre o brincar

Diversos estudiosos entendem os vocábulos “brinquedo”, “brincadeira” e “jogo”, como sinônimos e inerentes ao período da infância. Entretanto, é possível identificar uma prevalência de termos como “brinquedo”, “brincadeira” e “brincar” em determinados autores, enquanto outros operam de forma mais sistemática com o conceito de jogo. Apesar das divergências vocabulares, é possível verificar aproximações semânticas na literatura vigente, sobretudo nas relações entre lúdico, aprendizagem e cultura.

Para Benjamin (2010), o primeiro brinquedo de uma criança é o seu próprio corpo. Segundo o autor, o brinquedo e o brincar são instrumentos potentes de registro histórico da relação adulto/criança, pois, como elementos culturais, esses objetos e práticas revelam as concepções sobre o lúdico e a infância e promovem narrativas alinhadas com o contexto histórico e social. Didonet (1994) enfatiza que todas as culturas, desde as mais antigas, produziram e utilizaram brinquedos, e que eles são produtos culturais os quais refletem as características de uma época, de uma sociedade e de um grupo específico, além de serem constituídos pelos valores e crenças da cultura em que estão inseridos e, por sua vez,

1 O Instituto Alana é uma iniciativa que trabalha disseminando os direitos das crianças através de projetos, programas e parcerias com objetivo de garantir condições para o desenvolvimento integral da infância em seus diferentes espaços de vivência e contextos. É a reunião de uma diversidade de profissionais como educadores, cineastas, advogados, cientistas, jornalistas, administradores, ativistas, comunicadores, designers, pedagogos, dentre outros que buscam trabalhar juntos para promover e inspirar novas possibilidades de mundo.

2 Centro de Educação Infantil do Espaço Alana – São Paulo (SP), Colégio Oswald Andrade – São Paulo (SP), Colégio Sidarta – Cotia (SP), Escola Casa Amarela – Florianópolis (SC), Escola Vera Cruz – São Paulo (SP) e Escola Viverde – Bragança Paulista (SP).

influenciarem a forma como as crianças percebem e interpretam o mundo à sua volta.

Froebel (1912) propõe diversas metodologias para o uso de brinquedos, jogos e atividades com bola, cubo, varetas e anéis, dentre outros. Essas atividades permitiam a realização de ações que foram por ele designadas de “ocupações”. Em seu entender, brinquedos e jogos delineiam atividades livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, e deveriam ser destinadas a liberar as crianças dos afazeres cotidianos. Enquanto isso, Piaget (1982) divide o jogo em três categorias: “jogo do exercício”, com o objetivo de exercitar a função em si; “jogo simbólico”, que funciona como uma espécie de assimilação, também conhecido como faz-de-conta; e “jogo de concentração”, no qual a criança cria algo, situando-se numa relação entre o jogo e o trabalho. O autor afirma que a origem dos jogos reside na imitação, cujo aspecto determina a preparação e a reflexão, em que o significado é a associação entre a imagem (significante) e o conceito (significado). Para Winnicott (1979), o brincar facilita o crescimento e a saúde das crianças, levando-se em conta que a brincadeira oferece-lhes a oportunidade para o exercício da simbolização, aspecto esse que emana da vida do indivíduo. Esse autor também observou alguns aspectos inerentes à brincadeira, tais como: o prazer de brincar, a agressividade, a angústia e a capacidade criadora. Nesse processo, considera-se o elo entre a relação do indivíduo com a realidade interior e a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada.

Segundo Vygotsky (1991), é através da brincadeira, do brinquedo e do imaginário que ocorrem as diversidades entre o campo do significado e da visão. Neles, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge de ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se uma boneca e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. Por isso, o faz-de-conta é um potente recurso para criar situações de aprendizagem significativas para as crianças em contextos escolares, em que as estruturas das brincadeiras e seu caráter lúdico podem ser incorporados pelos professores em atividades variadas (Vygotsky, 1991). Ainda segundo o autor, o brincar expande a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)³, pois a criança comporta-se em um nível que ultrapassa aquilo ao qual está habituada a fazer. Nesse sentido, a brincadeira possibilita aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades múltiplas porque possui três características básicas: a imaginação, a imitação e a regra. Na medida em

3 Em suma, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança – ou de um indivíduo – e seu potencial de desenvolvimento máximo com a ajuda de outro sujeito mais experiente ou habilidoso. É a diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que ela é capaz de fazer com assistência ou orientação. Essa zona é importante porque é o espaço/tempo onde o aprendizado ocorre de forma mais efetiva e é onde as interações sociais e o ensino se tornam cruciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo (Vygotsky, 1991).

que cresce, por meio dela, a criança aprende a construir sentidos e significados quanto ao mundo que a rodeia.

Operando com o conceito de jogo, Jean Baptiste Chateau, Johan Huizinga e Roger Caillois são importantes teóricos que trazem contribuições complementares para o entendimento do tema. Para Chateau (1987), o jogo é uma atividade em que a imaginação é usada para criar situações que são diferentes da realidade, uma forma de escapar da monotonia da vida diária e que consiste em uma atividade que pode ser praticada por pessoas de todas as idades. Já Huizinga (1990) argumenta que ele é uma atividade fundamental da cultura humana e que desempenha um papel importante em todas as formas de sociedade, além de ser uma atividade voluntária que se caracterizava por ser livre, separada da vida cotidiana e governada por regras específicas. Para Caillois (1990), o jogo se caracteriza pela busca do prazer, pela liberdade das preocupações diárias e pela imposição de limites autoimpostos. Ele também o definiu em quatro tipos: “*agon*” (competição), “*alea*” (sorte), “*mimikry*” (simulação) e “*ilinx*” (vertigem). Em síntese, cada um desses teóricos oferece uma perspectiva única e complementar sobre o conceito de jogo. Chateau destaca sua imaginação e diversão como elementos-chave, Huizinga enfatiza sua importância na cultura humana e sua implícita relação com as regras e Caillois evidencia o prazer, a liberdade e a autoimposição de limites como suas características essenciais.

Destarte, é conveniente salientar que, expressas por meio de vocábulos diversos e conceitos, essas atividades lúdicas se transformaram e o interesse em torno delas ganhou espaço nas discussões teóricas enquanto possíveis instrumentos de aprendizagem, assumindo concepções teóricas e formas de inclusão no espaço escolar, das mais variadas formas. A partir dessas constatações, infere-se que, ao ingressarem nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças já possuem um conhecimento de mundo, repleto de experiências e saberes, que não deve ser ignorado pela escola e que se consolida, muitas vezes, através do jogo, do brincar e da brincadeira. Um momento em que esses processos de aprendizagens pelo lúdico entre as crianças ocorrem com maior potência é no período do recreio, onde há a prevalência de um brincar livre, sem vínculos pedagógicos, por intermédio de trocas e interações com seus pares. Por isso, faz-se necessário e urgente uma revisão da importância atribuída a esses tempos/espacos/experiências nas instituições escolares.

O brincar livre e a construção de conhecimento

Não é difícil constatar a relevância das experiências com brinquedos, brincadeiras, jogos e atividades lúdicas no percurso histórico de um ser humano, cujos registros de memória marcam empreendimentos de descobertas e aprendizagens muito significativas. Segundo Spréa (2018, p. 21), esse período é determinado por aquela velha dose de fantasia tão conhecida por cada um de nós ou de falta de seriedade diante da verdade das coisas. Na visão do autor, quando uma criança brinca, ela experimenta um processo caracterizado por delimitações físicas e simbólicas e, por isso, se arrisca em aventuras imaginárias, constrói cenários e fantasias, desempenhando um estado em que ela responde às próprias inquietações. Ainda conforme Spréa (2018), esse sistema que envolve as atividades lúdicas da criança resguarda e proporciona a coexistência de diferentes sentidos e visões de mundo, reflexo da diversidade sociocultural da própria sociedade na qual vivemos.

Transportando essas considerações para o universo do recreio, podemos constatar que esse momento se trata de um espaço/tempo demasiado importante no cotidiano escolar, onde diversos valores são vivenciados de maneira concreta: tolerância, cidadania, convivência, o respeito às regras do jogo e da brincadeira, dentre outros. Na esteira dessa discussão, Velho (2010) afirma que a escola acomoda e também reage à complexidade de efeitos que decorrem da existência de diversas tradições culturais, da multiplicidade de interesses, dos variados sistemas de representações e visões de mundo, das estratégias de diferenciação social que se interconectam, cruzam-se e dão origem à tendências, consensos e conflitos em seu interior.

Como processo de comunicação, o brincar livre incorpora tanto a expressão de conteúdos e conceitos socialmente construídos, quanto possibilita uma releitura pessoal e singular da realidade vivida, razão pela qual as vivências dessa prática possibilitam o desenvolvimento de diversas formas de linguagem. Nesse sentido, enquanto alternativa de assimilação do mundo e de si mesmos, a brincadeira livre contribui para fortalecer o desenvolvimento infantil e os mais diversos processos de aprendizagem.

O brincar, a infância e a relação interpessoal entre crianças e adultos passaram por mudanças de paradigmas, assumindo novos contornos na sociedade contemporânea. A escola, por sua vez,

tem caminhado para uma mudança de concepção, buscando se adaptar aos novos tempos, às novas mídias e tecnologias. Conforme Kishimoto (2008), o processo de modernização, urbanização, industrialização e os novos meios de vida têm transformado o sistema educacional brasileiro, fazendo com que as escolas marginalizem os desejos das crianças e, conseqüentemente, as brincadeiras que emanam da infância.

Não são raros os contextos escolares em que o brincar é visto como manifestação cultural de menor importância. Segundo Faria (2002), a escola é interpretada como lugar de “pré-para-ação” e oráculo do futuro jamais vivido; como templo das coisas sérias, como instituição que não constitui espaço para manifestação do lúdico. Apesar de frequentemente as justificativas para algumas dessas abordagens educacionais residirem em “demandas contemporâneas”, sua origem remonta a um contexto histórico em que as crianças não eram reconhecidas enquanto sujeitos plenos, mas como uma “tábula rasa” ou “vir a ser”. Tomando como referência estudos que revelam a forma como as crianças eram representadas na Idade Média, percebemos que a infância é praticamente desconsiderada, e que as crianças eram entendidas como adultos em miniatura (Ariès, 1978). A consequência disso é que, ainda hoje, compreende-se o brincar na escola apenas como instrumento pedagógico, e não como conhecimento propriamente dito (Debertoli, 2002). Nesse sentido, o brincar livre é desprezado enquanto manifestação de conhecimento. Esse saber protagonizado pelas crianças termina por enfrentar resistências e manifesta-se de maneira marginal nos tempos e espaços escolares. O recreio, por exemplo, não é um tempo planejado na organização escolar em função do reconhecimento da importância de preservar o brincar na infância, mas inserido nesse contexto para melhorar o rendimento escolar (Faria, 2002). Nesse “intervalo entre aulas”, muito saber é reproduzido, reinventado e compartilhado pelas crianças.

Nesse contexto, o brincar de faz-de-conta desempenha papel fundamental nas manifestações lúdicas infantis. A imitação dos adultos em suas tarefas cotidianas são temas recorrentes nas brincadeiras dos recreios e intervalos escolares. São nesses momentos que as crianças representam o outro com o intuito de compreender melhor quem são as pessoas que vivem ao seu redor e quais os seus papéis sociais, “encenações” essas que contribuem para o entendimento e assimilação de regras e comportamentos instituídos pela

sociedade. Segundo Cerqueira-Santos (2004, p. 25), esse processo se caracteriza da seguinte maneira:

A essência da brincadeira de faz-de-conta é a criação de uma nova relação entre o significado e a percepção, ou seja, entre o pensamento e o real. Neste contexto, Vygotsky (1991) enfatiza o objeto como o pivô da brincadeira e que ao brincar de faz-de-conta, a criança representa papéis e relações do mundo adulto.

Dessa forma, o faz-de-conta constitui um caminho para formulação de hipóteses no processo de construção de conhecimento, bem como para se entender as relações entre os adultos, alterando os significados dos objetos, eventos, expressões e sonhos através de múltiplas formas de linguagem.

Pimentel (2007, p. 226) afirma que o brincar livre tem um legado importante na formação da criança, tanto em sua socialização quanto em sua aprendizagem:

O ato de brincar livre instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento.

O brincar livre, portanto, é um viés adequado para promover situações de aprendizagens significativas por contribuir para a aquisição de conhecimentos, habilidades e relações, além de ajudar as crianças a se situarem no mundo em que vivem. A vivência de situações que proporcionam satisfação às crianças, por meio de desafios e recompensas, permite-lhes desenvolver um repertório para a resolução de situações-problema no futuro, além do aprendizado de regras, algo de suma importância. O brincar livre é, portanto, um laborioso e refinado processo de construção de conhecimentos.

Território do brincar: repensando o cotidiano escolar a partir do brincar livre

O curta-metragem tem início com cenas de crianças brincando em diversos contextos extraescolares pelo país. A fala introdutória é de Renata Meirelles, organizadora do projeto, com as seguintes indagações:

O que fazem as crianças fora da escola, em seus momentos mais espontâneos? O que elas têm a nos dizer através dos seus gestos, das brincadeiras? E o que é que tudo isso ecoa para o educador? O convite do Território do Brincar para as escolas parceiras foi para a gente olhar e dialogar em conjunto sobre o brincar de tantas infâncias pelo Brasil (Território [...], 2015b).

Com esses questionamentos, Renata Meirelles expressa claramente a intenção do projeto “Território do Brincar” em produzir elementos que ajudem os educadores a repensar o brincar dentro do contexto escolar, a partir das manifestações lúdicas expressadas pelas crianças em seus cotidianos, fora da escola.

Logo em seguida, a professora Telma Scott, do Colégio Sidarta, Cotia (SP), reforça a necessidade de uma mudança paradigmática sobre o brincar no contexto escolar, quando afirma que:

Eu acho que ele (Território do Brincar) chega desconstruindo algumas percepções que os professores têm acerca do brincar. Muitas vezes assim, a brincar, eu vou ensino a . Tá, eu vou brincar de Corre Cutia, eu vou trazer as s tradicionais para criança que é importante, mas não deixa que a criança brinque e explore as coisas que ela tem ao redor dela. Então fica sempre uma dirigida onde você não consegue ver essas necessidades das crianças (Território [...], 2015b).

Essa exploração dos materiais, objetos e do espaço ao seu redor é o elemento central no brincar. Em sua célebre frase “[...] as crianças fazem história a partir do lixo da história”, Benjamin (2010) nos ensina que o substrato lúdico do brincar infantil emana de maneira mais significativa quando se origina de matérias-primas simples e cotidianas.

Além disso, a professora enfatiza a importância e legitimidade do brincar livre, tradicionalmente marginalizado pelos educadores, e critica a insistência no brincar dirigido. Essa reflexão paradigmática é reforçada pela fala da professora Sandra Eckschmidt, da Casa Amarela, Florianópolis (SC), quando relata como é difícil reconstruir essa relação entre o educador, a criança e o brincar:

Será que você tá deixando o ‘ser criança’ ser como ele está aí para ser? Ou dentro da sua pedagogia, de alguma forma, tem um modelo bem definido? [...] é se colocar numa situação de mediador e não de dono do conhecimento [...] o educador é treinado nas formações das faculdades de Pedagogia a sempre

intervir. No fundo, é isso que o Território do Brincar tá mostrando pra gente: se recolha, se recolha. (Território [...], 2015b).

Apesar de urgentes e pertinentes, é preciso cautela nas análises das ponderações acima descritas, a fim de evitar conclusões aligeiradas. Nesse sentido, Debortoli (2002, p. 77) reforça que:

Dizer que as crianças precisam brincar livremente não significa que o professor não deva interferir na brincadeira das crianças. Quando o adulto se envolve no brincar com as crianças, partilhando a construção das regras, ensinando novas coisas, deixando que as crianças lhe ensinem outras, este tem a oportunidade de ajudá-las a organizar sua experiência.

O que as fontes anteriormente citadas nos revelam é que não é necessária a intervenção do adulto para que o brincar aconteça. Entretanto, isso não significa que seu envolvimento não deva acontecer. É preciso rever esse local em que nós, adultos, nos colocamos na escola, sempre assumindo a centralidade da cena, como únicos detentores do saber.

O reconhecimento do brincar enquanto conhecimento é outra revisão conceitual a ser feita. Tradicionalmente, a presença da brincadeira no contexto escolar só é legitimada quando associada a outro saber. No relato da professora Tatiana Tatit, do Colégio Oswald de Andrade, São Paulo (SP), fica claro como isso pode ser questionado:

A ideia era ser a brincadeira por si só. Não tinha nenhum conteúdo amarrado por trás disso. A ideia não era 'ah, não, agora vamos catalogar que conteúdos que eles trabalharam'. A ideia era brincar e a finalidade era o brincar (Território [...], 2015b).

Sobre isso, Debortoli (2002) afirma que o princípio norteador da presença do brincar na escola deveria se fundamentar no entendimento de que o brincar não pode ser abordado apenas como instrumento pedagógico, mas, sobretudo, como conhecimento propriamente dito.

Com relação aos tempos e espaços, os relatos de Bárbara Aché Nolla, outra professora do Colégio Oswald de Andrade e de Isadora Libera Mathias de Moraes, da Escola Viverde, Bragança Paulista (SP), indicam necessidades e possibilidades de mudança na organização escolar.

As primeiras reuniões nossas de vídeo conferência aconteciam aqui na biblioteca e o recreio acontecendo lá atrás, então tinha momentos que a gente estava discutindo aqui essa questão do espaço, do tempo do brincar dentro da escola, do tempo brincar dentro do fundamental e as crianças numa brincadeira muito bacana, e a gente olhava daqui e via, e aí bateu o sinal, meio que num canto geral as crianças ‘ahhh’. Então a gente saiu daqui, de que jeito a gente pode organizar nossas rotinas diferente para que o sinal aconteça, a rotina aconteça, mas que esse espaço da brincadeira não tenha um tempo fragmentado, há bom agora acabou, vamos pra sala de aula (Território [...], 2015b).

Inspira muito aproveitar melhor o espaço, aproveitar melhor as oportunidades que já tínhamos (Território [...], 2015b).

Segundo Faria (2002), a escola não é um espaço social neutro, mas uma instituição impregnada de normas, valores, conceitos e pré-conceitos que organizam seu currículo, bem como seus tempos, espaços e materialidade. Nesse sentido, é preciso que o brincar livre seja reconhecido como um dos eixos norteadores das diretrizes dos projetos políticos pedagógicos das escolas para garantir tempos e espaços escolares qualificados para manifestação do lúdico.

Tendo em vista a relação adulto/criança, é pertinente citar o relato de Juliana Achoar, da escola Casa Amarela, Florianópolis (SC). Segundo a professora, essa relação se caracteriza da seguinte maneira:

O elemento mais importante que elas (crianças) tinham ali era o gesto do adulto, e essa foi a pergunta que eu trouxe comigo do território do brincar: qual é o gesto que a gente traz hoje dentro da gente, que é um exemplo para criança imitar? (Território [...], 2015b).

A imitação, principalmente nos contextos escolares, é vista de forma pejorativa, como oposto da criatividade. Entretanto, é preciso compreender que esse é um dos primeiros processos de aprendizagem que estabelecemos com o mundo (Ingold, 2000). Imitar não é reproduzir, mas identificar-se para compreender: “criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial” (Benjamin, 1985, p. 247). Nesse sentido, a relação que estabelecemos com as crianças precisa ser permeada de ações e fazeres que inspirem e ensinem aquilo que esperamos que elas aprendam. Para tanto, é preciso rever as

relações que estabelecemos com as crianças e compreender que a nossa forma de estar no mundo será sempre objeto de inspiração e imitação para construção do universo lúdico infantil.

O relato de Juliana Zanini, novamente da escola Casa Amarela, nos mostra um olhar diferente com relação ao brincar livre e as formas de aprendizagem:

O que mais me tocou assim no projeto foi que eu comecei a olhar para o brincar das crianças de um jeito diferente, comecei a contemplar, observar as brincadeiras deles e vê quão rica elas podem ser (Território [...], 2015b).

Esse deslocamento do educador na cena do brincar, do centro para a periferia, não significa uma diminuição do seu papel no processo educativo. As aprendizagens ocorridas no brincar são potencializadas quando os adultos estabelecem relações de cooperação e mediação. Brougère (2001) nos ensina que o papel do educador na brincadeira deve ser o de construir um ambiente que a possibilite e a estimule. Por isso, um professor mediador proporciona tempos, espaços e materiais que inspiram e enriquecem o brincar.

Por fim, a professora Daniela Razuk, do Colégio Sidarta, Cotia (SP), ilustra o processo de aprendizagem e socialização entre as crianças de diferentes idades no momento do recreio:

O brincar com diferentes faixas etárias, isso pegou bastante. Porque apesar de tudo, tinha essa cultura do brincar na Educação Infantil: com os pequenos isola, deixar eles brincando, enquanto o intervalo dos grandes está acontecendo. Tinha muito uma coisa de proteção (Território [...], 2015b).

O conceito de “cultura de pares”, explorado por Corsaro (2017), revela o potencial educativo das relações estabelecidas entre as crianças quando não recebem a interferência direta dos adultos. Esse conceito tem sido cada vez mais explorado e incorporado nos contextos escolares. Além disso, a fala dita anteriormente aponta para as particularidades do intervalo – recreio. Nesse tempo/espaço escolar, as crianças produzem coisas importantes – saberes, conhecimentos e práticas – que conformam ao mesmo tempo em que contestam a organização escolar e social (Faria, 2002). Por isso, é preciso reconhecer a importância do recreio enquanto tempo e local de produção do conhecimento. Entretanto, tal conhecimento precisa ser abordado de forma distinta daquele ocorrido nas salas de

aula, a fim de reconhecer os papéis estabelecidos nesse processo, bem como suas particularidades.

Considerações finais

Após assistirmos ao documentário *Território do brincar* e ao curta-metragem *Território do brincar: diálogo com as escolas*, nos foi possível compreender a necessidade de se rever os tempos e espaços escolares em prol de uma nova perspectiva de abordagem do brincar. Partindo dessa premissa, o estudo se materializou a partir de análises dos relatos das escolas parceiras do projeto Território do Brincar apresentadas no curta-metragem. Tais escolas se dispuseram a rever seus conceitos, tempos e espaços em prol de um brincar livre.

Assim, as análises realizadas revelam a necessidade, primeiramente, de um deslocamento conceitual sobre a presença do brincar no contexto escolar. O princípio que orienta tal mudança se fundamenta no entendimento de que o brincar não deve ser abordado apenas como instrumento pedagógico, mas, sobretudo, como o conhecimento propriamente dito, como explicitado na literatura exposta. A partir desse eixo norteador, diversos rompimentos paradigmáticos foram sinalizados pelas falas analisadas no curta-metragem em destaque. Renata Meirelles, organizadora do projeto “Território do Brincar”, expressa claramente sua intenção de produzir elementos que ajudem educadores a repensar o brincar dentro do contexto escolar, a partir das manifestações lúdicas expressas pelas crianças em seus cotidianos, fora da escola. Considerando os registros e análises aqui apresentados, avaliamos que tal objetivo foi plenamente alcançado. O projeto em questão demonstra uma significativa fundamentação acadêmica em suas produções e revela um rico potencial para o campo da formação docente. Com uma linguagem acessível e direta, seus produtos – *site*, livro, artigos, curtas-metragens e documentário – propõem reflexões pertinentes e necessárias para o fazer docente.

Nesse sentido, a presente pesquisa se estabeleceu com o intuito revelar as nuances do projeto “Território do brincar” e espera que as reflexões e análises aqui propostas possam contribuir para a promoção, não apenas de práticas pedagógicas, mas de reconstruções paradigmáticas oportunas e relevantes para o contexto educacional brasileiro.

Referências

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 2010.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARVALHO, A.; GUIMARÃES, M. Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p. 77-88.
- CERQUEIRA-SANTOS, E. *Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5809/000432015.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 set. 2019.
- CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças. *Curso de Extensão Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares em Crianças*, Porto Alegre, v. 14, 2007. Não paginado.
- CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *Periódicos Unisinos*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006. Disponível em: http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.
- DEBORTOLI, J. A. de O. As crianças e as brincadeiras. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p. 77-88.
- DEBORTOLI, J. A. de O. Educação Infantil e Conhecimento Escolar. In: CARVALHO, A. et al. (org.). *Brincades*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. p. 65-82.
- DIDONET, V. O direito de brincar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BRINQUEDOTECAS, 1., 1994, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Associação Brasileira de Brinquedotecas, 1994.
- FARIA, E. L. Apesar de você: o brincar no cotidiano na escola. *Licere*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 13-22, 2002.

- FROEBEL, F. *Pedagogics of the kindergarten: his ideas concerning the play and playthings of the child*. New York: D. Appleton, 1912.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- INGOLD, T. *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed. 2007. p. 219-248.
- SPRÉA, N. E. *A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/56182/R%20-%20T%20-%20NELIO%20EDUARDO%20SPREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 dez. 2023.
- TERRITÓRIO do brincar. Direção: Renata Meirelles, David Reeks. Produção: Marcos Nisti, Estela Renner, Luana Lobo. Roteiro: Renata Meirelles, Anna Clara Peltier. Fotografia: David Reeks. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2015a. 1 vídeo (90 min). Disponível em: <https://mff.com.br/films/territorio-do-brincar/>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- TERRITÓRIO do brincar: diálogo com as escolas. Direção: Renata Meirelles, David Reeks. Produção: Marcos Nisti, Estela Renner, Luana Lobo. Roteiro: Renata Meirelles, Anna Clara Peltier. Fotografia: David Reeks. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2015b. 1 vídeo (25 min).
- VELHO, G. Cultura subjetiva e projetos de felicidade. In: FREIRE FILHO, J. *Ser feliz hoje: reflexões sobre o imperativo da felicidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p. 227-238.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Submetido em: 14/04/2023
Aprovado em: 19/11/2023