

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**GABRIELA DOS REIS TRINDADE**

**Aprender o mundo por meio do brincar: reflexões sobre uma experiência  
pedagógica**

**RIO DE JANEIRO  
2023**

GABRIELA DOS REIS TRINDADE

**Aprender o mundo por meio do brincar: reflexões sobre uma experiência pedagógica**

Projeto de Pesquisa apresentado à disciplina de Monografia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à aprovação da disciplina.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra Deise Arenhart

**RIO DE JANEIRO**

**2023**

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>RESUMO .....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>2</b>  |
| <b>1. A BRINCADEIRA COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO E PRODUÇÃO CULTURAL .....</b> | <b>7</b>  |
| <b>2. APRENDIZADOS DO CHÃO DA ESCOLA .....</b>                                  | <b>14</b> |
| <b>2.1 História e proposta pedagógica do MIIN .....</b>                         | <b>15</b> |
| <b>2.2 Cachoeira do Caetano .....</b>   | <b>23</b> |
| <b>2.3 Pique Bolsonaro .....</b>  | <b>27</b> |
| <b>CONCLUSÃO .....</b>  | <b>34</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>36</b> |

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso é um estudo qualitativo realizado a partir da observação e vivência que tive como estagiária, auxiliar e professora regente, em duas turmas de crianças de 5-6 anos em uma escola privada na zona norte do Rio de Janeiro, no bairro da Tijuca: o MIIN. O objetivo da pesquisa é trazer elementos teóricos e experiências empíricas desenvolvidas nesse espaço que contribuam para a compreensão da brincadeira como eixo pedagógico na educação infantil, conforme afirmam as DCNEI/2010. Como a brincadeira pode aparecer no cotidiano da educação infantil? Qual é o papel do professor para enriquecer as possibilidades de brincadeira das crianças? Como o brincar pode se articular com os projetos de trabalho desenvolvidos? Como aporte teórico para as reflexões aqui apresentadas, que fundamentam e ampliam a perspectiva discutida, destaco: Borba, Sarmiento, Vygotsky, Arenhart, Freire e Barbosa. Propondo uma análise e debate crítico sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento cultural e cognitivo das crianças, e sua centralidade nos documentos orientadores de práticas pedagógicas para a educação infantil, aponto a necessidade de um brincar que não busca produzir algo ao fim, mas se realiza enquanto expressão cultural, direito fundamental da criança e experiência lúdica e de fruição. Assim, o trabalho destaca a brincadeira enquanto parte do nosso escopo de responsabilidades profissionais, tanto no que concerne à observação e análise dessas práticas, como na intervenção e ampliação desse brincar; que não obstante, precisa de disposição física e emocional do professor, de estar brincante. Nesse sentido, é fundamental que se tenha tempo e disponibilidade para brincadeira, flexibilidade do cotidiano e da rotina dos espaços pré-escolares, formações pedagógicas que bebam de referências cujo entendimento do brincar não mais naturalize-o como atividade de menor importância.

**PALAVRAS - CHAVE:** Educação infantil, Brincadeira; Pré - escola; Professores; Crianças.

## INTRODUÇÃO

Hoje, com 26 anos, escrevo sobre a importância e valorização de algo que, por diversas vezes, me negaram na minha infância: o brincar. Me lembro com clareza, quando eu fiz a transição da educação infantil para a alfabetização em uma escola totalmente tradicional e de princípios religiosos. Meu jardim de infância era em um espaço com um grande parquinho, assim como os de fast food, com tobogã, balanço, casinha e areia para brincar de infinitas histórias de faz de conta. Mesmo tendo esse grande espaço para brincar, a maior parte do tempo que estávamos na escola, nos encontrávamos dentro da sala fazendo atividades e apenas por meia hora, íamos ao parquinho revezando o tempo do dia com as outras turmas.

A educação infantil acabou e iniciamos o fundamental e, com isso, mudamos para o *“prédio das crianças grandes”*, como nós, crianças, falávamos e as professoras nos enchiam de expectativas para habitar esse lugar. Um infinito de paredes cinzas com azul, com carteiras enfileiradas, sem bambolês, fitas coloridas e brinquedos. Mas com um pátio enorme e totalmente instigante para brincadeiras de pique, porém ao mesmo tempo, com inspetores nos lembrando que não podíamos correr. Assim como eu, muitas crianças também ficavam com esse sentimento de *“não poder ser criança”*, mesmo tendo apenas 6 anos. Questionamos a professora o porquê de não podermos mais ir ao parquinho como antes e as respostas eram sempre incisivas, nos afirmando que éramos *“muito grandes para brincar lá”*.

Sempre fui daquelas crianças bem agitadas e que dificilmente ficava parada. E além disso, era muito questionadora, argumentadora e os adultos que tinham contato direto comigo, me corrigiam constantemente e durante a minha vida escolar, me senti muito tolhida pelos meus professores. O que passava pela minha cabeça de criança inocente é que eu deveria ter energia demais e que era errado brincar tanto como eu gostaria. E assim me constituí no tempo da escola. Aquela criança chamada muitas vezes de hiperativa, se fechou e me tornei o modelo que as escolas tradicionais julgavam ideal: estudiosa, quieta e organizada. O que acaba sendo a realidade da maioria das crianças que têm uma educação com essa metodologia.

Meu comportamento foi mudando ao longo da minha vida e tive poucos professores que de fato estavam interessados em ouvir os alunos. Com isso, percebo que carrego até hoje, na minha vida acadêmica, o receio de “falar algo errado” ou da minha fala ser inoportuna. Poucas vezes participo das aulas, contribuindo com comentários ou até mesmo tirando dúvidas, porque ainda carrego aquela menina que, por anos, foi silenciada pelos docentes. Essa característica me assombrou, inclusive, na elaboração desta monografia. Foi difícil começar a escrita, pois eu já estava pensando como seria a apresentação, já que ser ouvida por professores, não é algo que fez parte da minha formação.

Fora do contexto escolar, vivia uma perspectiva completamente diferente e é por isso que, mesmo com todo o cenário escolar de silenciamentos, eu ainda posso dizer que tive uma grande e feliz infância. Estava sempre na rua rodeada de crianças, brincando, correndo, inventando e imaginando. A infância que eu acredito! E é por aceitar que é possível aprender e se desenvolver brincando, que eu escrevo este trabalho, com o objetivo de ajudar meus leitores a se conscientizar sobre a valorização e a importância desse brincar.

Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. (SARMENTO, 2002, p. 12).

Quando fui aprovada para pedagogia na UFRJ, ainda não tinha entendimento suficiente para avaliar qual área da educação teria interesse em atuar. Tive a oportunidade de cruzar com professores na academia que me trouxeram uma nova perspectiva sobre o brincar, a infância e que foram diferenciais no meu aperfeiçoamento enquanto educadora. Até que comecei a estudar sobre educação infantil e me apaixonei pela possibilidade de fazer o oposto de tudo que vivi e acompanhar o desenvolvimento das crianças através do brincar, do respeito e de muito afeto.

Desde o terceiro período, faço estágio remunerado na educação infantil. Habitei por um ano e meio uma escola particular de classe alta no bairro de Botafogo - RJ (cujo nome prefiro não expor neste trabalho) com metodologia

construtivista. Na prática, via a ideia de Piaget sobre o professor ser apenas mediador do processo de ensino-aprendizagem, acontecendo de forma intensa. Até que comecei a questionar o limite desse processo, pois via exatamente o mesmo cenário da minha infância: crianças tolhidas, silenciadas e que precisavam produzir o tempo todo. Além de presenciar cenas tristes de profissionais desqualificando algumas crianças quando erravam algo; algumas “*perdendo o direito de brincar*” por estarem agitadas demais na sala; pequenos chorando e tendo seus sentimentos invalidados, entre outros vários exemplos que aconteciam rotineiramente.

A partir daí, comecei a questionar meu lugar neste espaço e pensar na minha escolha quando decidi ser professora de educação infantil e aquele contexto fugia completamente do que eu acreditava como prática docente. Dividindo essa angústia com uma colega da universidade, soube da oportunidade de estágio no Movimento infância in natura - MIIN e me candidatei. Ao chegar para a entrevista, já me encantei com o cenário completamente diferente do que vivia. Crianças brincando com lama, correndo livres, quintal com muitas plantas e árvores, salas organizadas para que as crianças tivessem acesso aos materiais e brinquedos.

O MIIN é uma escola de classe média-alta, localizada no bairro da Tijuca - RJ que nasceu dos corações de pais que buscavam experienciar modelos pedagógicos mais conectados com a essência da infância. E após muito estudo, os quatro gestores criaram um espaço que respeita e valoriza a infância que experimenta, explora, participa e que desenvolve saberes sobre si mesmo, sobre o outro e o mundo em que vive.

Propõe-se a ser um lugar onde a criança se perceba livre para se envolver e dialogar com os espaços, as atividades, as brincadeiras e os brinquedos da forma como deseja. Nesse contexto, respeita-se e estimula-se a potência da criança em interagir com o corpo, com o outro e com seu desejo, enquanto constrói seu aprendizado e exercita a autonomia. (Projeto Político Pedagógico da Escola MIIN, 2017)

Iniciei minha jornada nesse espaço que já faço parte desde 2019 como estagiária, depois como educadora auxiliar e agora como âncora<sup>1</sup>. Fui aprendendo e me desconectando de tudo que tinha de referência de prática, tanto no estágio anterior, quanto da prática docente a qual fui inserida na infância. Observava no dia a dia, o quanto o brincar era respeitado pelos educadores e como eles organizavam seus planejamentos pedagógicos a partir da brincadeira e dos questionamentos trazidos pelos próprios autores dessa história: as crianças. Não é possível realizar a infância sem brincar. A criança é vista como sujeito de direitos, ativos na construção do seu conhecimento e da sua identidade.

É no brincar que elas se percebem e percebem o mundo a sua volta, descobrindo e explorando campos que nem sempre o ensino direto (professor - aluno) é capaz de despertar. Assim como também reitera Vygotsky (1991) quando diz que a brincadeira é um meio fundamental para fortalecer a “zona de desenvolvimento proximal”, pois é brincando que elas experimentam situações que estão acima do que muitas vezes não conseguem alcançar sozinhas e experienciam o mundo de possibilidades da vida adulta, se apropriando do que observam, reinventando para seu universo infantil.

Para justificar a escolha do tema, precisei trazer inicialmente minha trajetória, tanto na infância como atuando na docência de uma escola tradicional. Devido a minha insatisfação e desejo de tecer uma prática respeitosa e solidária, busquei um espaço cuja proposta e prática pedagógica estivessem alinhados a valores éticos essenciais na minha concepção.

A criança se forma sujeito cultural a partir do brincar, que é constitutivo das culturas infantis. Não é ação dada, mas ensinada - a criança aprende a brincar observando as interações de seus pares e dos demais, precisa compreender as regras e dinâmicas presentes na ação para assim tomar parte da mesma. Através da ação (do brincar), interage e se relaciona, negocia limites, aprende a conviver em coletivo e mediar seus interesses e os do grupo.

Neste estudo, desejo pesquisar e afirmar o quanto pode ser diferencial uma educação infantil que valoriza o brincar, também utilizando da brincadeira enquanto

---

<sup>1</sup> âncora é a função exercida pelas profissionais que organizam e desenvolvem o trabalho pedagógico das turmas.

elemento catalisador de aprendizagem, atrelada ao saber científico. Assim, o objetivo é trazer elementos teóricos e experiências empíricas desenvolvidas no MIN que contribuam para a compreensão da brincadeira como eixo pedagógico na educação infantil, conforme afirmam as DCNEI/2010. Como a brincadeira pode aparecer no cotidiano da educação infantil? Qual é o papel do professor para enriquecer as possibilidades de brincadeira das crianças? Como o brincar pode se articular com os projetos de trabalho desenvolvidos?

Enquanto principais referências, essa pesquisa traz autores como: Borba (2007 e 2009), Sarmiento (2002 e 2004), Barbosa (2013), Arenhart (2016), Vygotsky (1991 e 2008), Paulo Freire (1997), além dos documentos que orientam e definem as práticas e propósitos deste segmento, bem como direitos das crianças e adolescentes. As experiências de campo trazidas neste trabalho foram registradas por mim como docente, sendo analisadas à medida em que me debruço a olhar para minha prática com olhar de pesquisadora.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo apresento a literatura científica que respalda meu trabalho. Já no segundo capítulo apresento relatos de estudo de campo em que observo as brincadeiras e interações das crianças de quem fui professora, assim como as intervenções e trajetórias que escolhi para potencializar esses pequenos brincantes.

## 1. A BRINCADEIRA COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO E PRODUÇÃO CULTURAL

Mais que um jeito de aprender, brincar é o jeito de as crianças serem. Não é uma coisa que possa ser substituída, reembolsada amanhã ou uma preparação para o futuro. As crianças precisam brincar hoje e todos os dias de sua infância. Todas as crianças, no mundo inteiro, têm o direito de aprender essas coisas e de ser plenamente assim. Se não brincarem – muito – quando crianças não conseguirão aprender (nem ser) direito depois. E todos os adultos do mundo tem que aprender melhor o que as crianças, mesmo sem perceber, têm para nos ensinar. (GILKA GIRARDELLO).

No primeiro capítulo trago autores e autoras que abriram caminho para a prática docente que exerço, acredito e exemplifico neste trabalho. Não busco uma defesa vazia do brincar, destituída de intencionalidade e criticidade, mas uma afirmação de sua centralidade da perspectiva pedagógica quando estamos atuando em segmentos da educação infantil, justamente porque atuamos com crianças. Tal qual vemos em Sarmiento (2004), embora seja uma atividade que perdura a vida inteira (brincar), é na infância que a brincadeira se encontra radicalizada, sendo a atividade própria das crianças e das culturas infantis.

Consoante, Borba (2007) afirma a brincadeira enquanto experiência de cultura à medida que pelo brincar as crianças estabelecem relações entre seus pares e com todos que as cercam, interpretam e reinterpretam os esquemas e valores sociais, assim aprendendo a cultura em que estão inseridas e produzindo cultura. Ainda segundo a autora, a brincadeira se torna possível pela cultura lúdica, patrimônio material e imaterial das múltiplas e diversas infâncias que constituem esse gênero.

Se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas. (BORBA, 2007, p. 35)

O termo cultura lúdica, de Brúgere (2002), significa um conjunto de aprendizagens, regras, costumes, referências culturais, que é formado através de todas as interações e experiências que as crianças têm; ao decorrer da vida as crianças vão construindo um repertório do que é brincadeira e de como se relacionar, que utilizam para viver essa interação junto seus pares. Esse patrimônio é formado também de todas as outras formas e experiências culturais que a criança acessa; todos os livros, histórias contadas, passeios, redes sociais, vídeos, filmes, músicas, danças, comunhões etc. Tudo isso entra em jogo na hora da brincadeira, e mesmo a cultura lúdica sendo um achadouro - como diria Manoel de Barros - de muitas infâncias, das gerações passadas e atuais de crianças, “é no próprio espaço social do brincar que ela também emerge e é enriquecida”. (BORBA, 2009, p. 71.)

Ainda segundo Sarmiento (2004), o elemento lúdico presente na brincadeira que advém das culturas infantis, permite que crianças de regiões muito distintas brinquem juntas, pois todas partilham de uma compreensão similar sobre determinadas regras de ação e comportamento presentes em dinâmicas brincantes. Contudo, partilhar do universo lúdico não é suficiente para estarmos inseridos na brincadeira, é preciso negociar os espaços e papéis. Existe uma complicada rede de afetos em disputa na brincadeira e brincando a criança adquire pertencimento junto ao grupo. Para Delalande (2001) esse “saber como” presente nas dinâmicas de grupos de criança em que é disputada a aceitação na brincadeira, também é parte da cultura lúdica. Envolve identificar lideranças e se comunicar com os pares, formando um código social. De forma semelhante, com Arenhart (2016) vemos que a condição para participar da brincadeira se modifica com o passar do tempo e que a presença de amigades no grupo que brinca ajuda que a criança seja aceita na interação. Para a autora, a brincadeira se realiza enquanto atividade séria, pois exige muito da criança; exige acordos, acomodações, investimento.

Amparados na Sociologia da Infância, podemos vislumbrar múltiplas possibilidades de investigação e ação da nossa prática no que concerne ao espaço da brincadeira no dia a dia. Pela observação das interações presentes no brincar, por exemplo, identificamos possíveis tensões e disputas que ocorrem dentro do grupo, assim como potências e laços entre as crianças. Também podemos aferir no que estão interessados, que personagens e temas surgem com frequência e que universos simbólicos operam na fantasia e no faz de conta; brincam muito de

casinha? De bruxa? De heróis? Todos esses sinalizam possíveis aprendizagens a serem desenvolvidas, tal qual possibilidades de ampliarmos o leque de referências às quais as crianças com quem atuamos têm acesso.

Já pela perspectiva da psicologia do desenvolvimento, particularmente no trabalho de Vygotsky (2008), o brincar promove o desenvolvimento das crianças, pois permite que elas operem em esquemas e ações que não poderiam realizar no plano real, pois estariam além de suas possibilidades imediatas. Aos 5 anos as crianças não podem ser pais e mães, mas brincando são e nessa ação conseguem agir para além de suas capacidades. Da mesma maneira, um bebê ao brincar pode usar uma panela como chapéu, tambor, caldeirão, submetendo o objeto a novos significados que não o original - o que também exige do brincante que selecione um objeto apropriado para a intencionalidade do faz de conta, pois não é todo objeto que poderia virar um chapéu ou um tambor. Seja brincando de casinha, seja botando um chapéu especial (a panela), para o autor, a criança está dando um salto significativo de desenvolvimento, pois estaria agindo no campo das possibilidades, o plano abstrato. No primeiro exemplo, o salto de desenvolvimento se dá pelo faz de conta, no segundo, agindo sobre o objeto, a intenção recria seu significado e o objeto fica submetido a intencionalidade da ação - em ambos, a habilidade de imaginar e criar sobre o real que simboliza o potencial da brincadeira no desenvolvimento das habilidades cognitivas. .

Vygotsky (2008) é um dos maiores estudiosos do desenvolvimento da aprendizagem em bebês e crianças pela psicologia e em seus estudos conclui, de forma semelhante aos autores do campo das ciências humanas, que o ato de brincar não é instintivo e natural, mas aprendido. Da mesma forma, para Vygotsky (2008) se dão as outras dinâmicas presentes nas brincadeiras, que não são características inerentes à condição biológica do ser humano, mas se realizam enquanto atividades de cunho social, cultural e geracional.

Na maior parte do tempo, a criança se encontra submetida a esquemas e regras estabelecidos pelos adultos - já na brincadeira, são as crianças que criam as regras que regem interação e dinâmica. Para criar a possibilidade de brincar, é necessário estipular e negociar limites, criar os papéis e ações presentes naquela prática, permitindo à criança um papel ativo na construção de sentidos. A autonomia

presente na brincadeira é partilhada por todos os brincantes, pois a mesma só se realiza quando todos cumprirem determinados ritos. Para Vygotsky (2008), pela brincadeira a criança usa a regra no plano dos afetos, salta a frente de seu desenvolvimento e alcança novos patamares de ação e simbolismo, dessa forma promovendo o desenvolvimento intelectual.

Precisamos, apesar de todos os estudos que afirmam a função da brincadeira enquanto desenvolvedora da aprendizagem, nos atentar para não reduzi-la a uma função necessariamente produtiva. Sobre isso nos atenta Borba (2007), o perigo de reduzir a brincadeira e os jogos a recurso didático, perdendo assim a experiência humana e brincante, de fruição, que é cultural e lúdica.

Já sabemos o quão fundamental a brincadeira é no que tange às possibilidades de ação, interação, produção cultural e desenvolvimento da aprendizagem. Agora vamos ver como o direito de brincar é assegurado nos documentos orientadores das práticas educacionais na etapa da educação infantil, e inclusive como direito legal. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Capítulo II, Artigo 16, tópico IV, é assegurado à criança e o adolescente o direito à liberdade, cujo entendimento se estende ao direito à brincadeira, prática de esportes e diversão. Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), observamos a brincadeira citada como um dos objetivos da proposta pedagógica, cujas práticas têm como eixos norteadores a interação e as brincadeiras (DCNEI, pg. 25, 2010). A observação e acompanhamento das brincadeiras é um dos critérios de avaliação utilizados pelo documento, assim como a presença e prática de brinquedos e brincadeiras no espaço físico e cotidiano.

Com Arenhart (2016), vemos que não obstante a disponibilidade de tempo e espaços, é necessário uma organização lógica que potencialize a brincadeira, que o educador invista nessa preparação, trazendo novos elementos, brinquedos, propostas, intervenções. A autora também aponta a importância da disponibilidade do próprio professor para a brincadeira, que precisa estar aberto à experiência do brincar.

A pré-escola se organiza de forma diferente dos outros segmentos, e cumpre outras funções. Contudo, na contramão de suas especificidades, o segmento vem sendo articulado para obedecer a mesma lógica temporal presente nas etapas

posteriores da educação, cuja rotina é fragmentada para obedecer ao tempo da instituição. Sobre isso vemos em Barbosa (2003) que não se trata apenas de fragmentar o tempo, mas de quebrar a experiência, promovendo uma obrigação produtiva, que afeta professores e crianças. Espaços de educação infantil privados estão lotados de matérias extras cuja funcionalidade é desenvolver habilidades para o mercado de trabalho e brincar é limitado ao tempo do recreio, para preencher as lacunas entre propostas pedagógicas estruturadas para gerarem resultado material, que visam mais os desejos das famílias que os direitos das crianças. O brincar é ainda usado como moeda de troca pelo comportamento dos pequenos, que podem perder o tempo da brincadeira caso não obedeçam. Foi algo que vi pessoalmente, vivenciei e muito me entristeceu sobre a realidade da pré escola.

É necessário e primordial que nós, pedagogos, cuja formação é especializada no que concerne o desenvolvimento da aprendizagem e a educação, exijamos uma organização temporal e lógica que de fato corresponda ao tempo da infância. Barbosa (2013) aponta essa necessidade, tal qual uma rotina flexível que privilegie a experiência e o sentido, deixando tempo para a criança viver a vida, se encantar com as surpresas do cotidiano. Se nós não defendermos o direito à brincadeira, a interação, as narrativas ao acolhimento, estamos fadados à infelicidade profissional, pois nunca iremos alcançar uma prática emancipatória e crítica. Para além da esfera individual, a perda do tempo para brincar e expressar-se afeta negativamente as crianças, cuja autonomia e potência é podada, reduzindo o tempo da infância e a cultura infantil.

Para Barbosa (2013), a educação infantil precisa se orientar para disponibilizar tempo para compartilhar a vida, para jogos e brincadeiras e para a narrativa. Isso significa que nossa rotina deve privilegiar a escuta ativa e atenta, onde compartilhamos nosso cotidiano e escutamos o deles (crianças), abrindo assim espaço e possibilidades para ampliarmos o leque de referências culturais e científicas. A organização de uma roda de conversa cotidiana, por exemplo, permite que estejamos sempre em contato com as demandas emocionais dos pequenos, bem como de interesses e descobertas que os mesmos tragam para o grupo. As crianças costumam estar muito dispostas a contarem eventos e histórias, adoram compartilhar e narrar o que descobrem e observam e com frequência são cortadas para que outra atividade se inicie. Em contrapartida, a proposição de atividades que

potencializam a narrativa, como contação de histórias, criar seu próprio conto, teatro se mostram muito mais eficazes no desenvolvimento de habilidades comunicacionais que a mera reprodução de exercícios, até por serem dinâmicas que envolvem a produção de algo com significado e que os afeta (no sentido de afeto, algo que deriva de uma emoção, como o desejo de criar ou entreter). Já a disponibilidade de tempo para jogos e brincadeiras prevê um cotidiano orientado para as crianças, cujas potências se desenvolvem utilizando de ferramentas (jogos e brincadeiras) que são basais e constitutivas da própria infância.

Isso tudo quer dizer que precisamos orientar nossa prática, assim como a organização espacial-física e temporal da instituição de ensino, para valorizar a brincadeira. Tal exercício exige muita formação e preparo, não é “deixar as crianças soltas brincando”, mas propor dinâmicas brincantes, trazer elementos para enriquecer o brincar, observar atentamente as interações e falas, ampliar o leque cultural e formativo, estar disponível física, mental e emocionalmente como brincante, de forma ativa no ato. O professor não observa passivamente a brincadeira, mas intervém nela, propondo novos cenários, novos materiais, promovendo a inclusão de todos e refletindo sobre a própria prática. Estar disponível para as crianças e para a brincadeira exige, como nos ensinou Freire (2016) o reconhecimento da própria inconclusão - ou seja, que não dominamos tudo e não sabemos tudo, que os nossos estudantes não são destituídos de todo conhecimento, mas que eles têm pontos a nos ensinar e nós, professores, a ensinar à eles, sendo o educador sempre dodiscente. Digo inconcluso, pois quando brincamos, permitimos as crianças ocuparem um papel ativo na construção organizacional e simbólica, deslocamos nosso ego e nos colocamos disponíveis para vivenciarmos a experiência, nos afetando e sendo afetados em uma proposição cujo protagonismo não é nosso, mas deles.

Por fim, cito que o procedimento metodológico de estudo de campo, que iremos analisar no segundo capítulo, se dará pela análise de dados, esses de registros e observações, obtidos a partir das práticas e planejamentos estruturados por mim e desenvolvidos junto às crianças. A análise é qualitativa e o estudo de campo foi realizado no MIIN, com crianças de 5-6 anos que fizeram parte das turmas da pré escola que acompanhei. Os dados são registros de observações das vivências das crianças, realizados a fim de investigar o que elas estão aprendendo

por meio do brincar; e em qual medida as brincadeiras estimulam o desenvolvimento e aprendizagem - assim como qual foi meu papel como educadora em potencializar esses processos.

## 2. APRENDIZADOS DO CHÃO DA ESCOLA

Brincar é movimento, trabalho árduo e constante que demanda energia e elaboração. Quando nos propomos a assegurar esse direito e a compreender os movimentos brincantes em diferentes espaços da escola, garantimos também lugar para as singularidades e constituição integral desses sujeitos. O brincar, que inicialmente ocorre de maneira corporal, vai se tornando simbólico a partir das descobertas vivenciadas pelas crianças. Brincar permite uma libertação radical equivalente a uma ação política entusiasmada. A presença e a importância do educador no desenvolvimento das crianças se dá nas intencionalidades e na observação dos diferentes movimentos e seus possíveis significados, promovendo a ampliação de suas formas de brincar, se relacionar, gesticular, se comunicar e se manifestar no mundo.

É importante ressaltar que a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura. O brincar envolve múltiplas aprendizagens (BORBA, 2007, p.36)

Passarei, a seguir, a dar visibilidade e analisar algumas situações de brincadeiras vividas pelas crianças, buscando refletir sobre suas aprendizagens e o papel do adulto nessas situações. Mas primeiro, irei resumir um pouco do espaço educacional que abriga esse estudo e porquê é tão especial para o tema que abordamos.

## 2.1 HISTÓRIA E PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MIIN

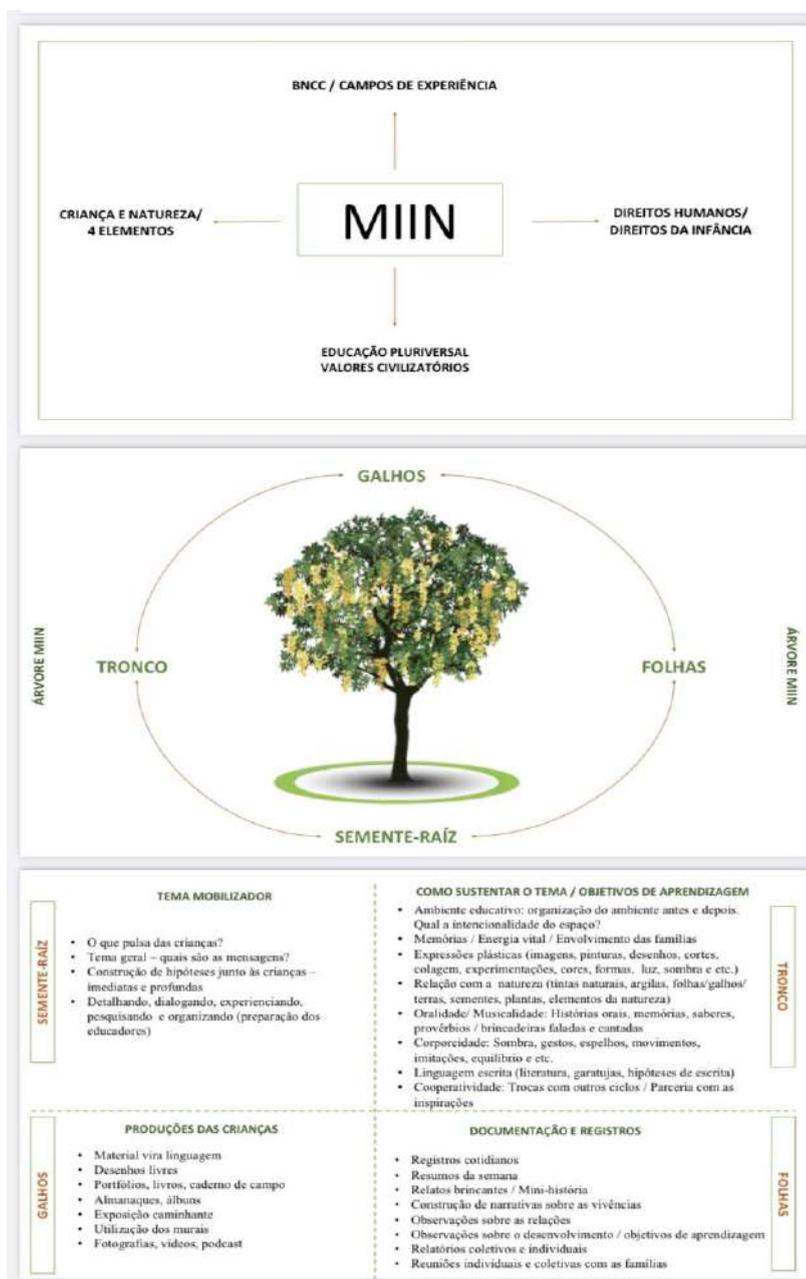
Movimento Infância e Natura – ou MIIN, é a escola que ambienta este estudo e onde se realiza o trabalho de campo. O espaço surge a partir das demandas de pais e educadores por uma proposta pedagógica para educação infantil embasada no respeito às culturas das infâncias, na autonomia e respeito a criança enquanto sujeito histórico e de direitos, produtor de sentido e cultura, que cria e ressignifica, potente e rico em suas múltiplas linguagens.

O planejamento pedagógico da instituição se chama “Planejamento Árvore”, e a práxis se orienta de forma muito orgânica, sempre a partir dos movimentos trazidos pelas crianças. Dividido em 4 segmentos que se correlacionam e fluem, evoluindo e ampliando o conhecimento, temos:

- **Semente-raíz:** os interesses das crianças são os temas mobilizadores, a partir dos quais trabalharemos o planejamento pedagógico.
- **Tronco:** o que sustenta os temas mobilizadores e propicia o desenvolvimento dos mesmos, como a organização física do espaço, a preparação teórica e material dos educadores para despertar ainda mais a curiosidade e investigação dos pequenos, sempre alinhando e fundamentando nossa pesquisa coletiva nos 4 eixos norteadores da instituição (que explicarei mais detalhadamente adiante)
- **Galhos:** as produções das crianças em suas múltiplas linguagens, onde buscamos usar diferentes mídias e meios para que as mesmas tenham ferramentas plurais para se expressarem
- **Folhas:** a documentação elaborada sobre os processos desenvolvidos, que se dá por meio de relatórios semanais, coletivos, individuais, registros fotográficos, áudios, vídeos, reuniões com as famílias, entre outros.

Tal qual observamos na natureza, em que árvores da mesma espécie crescem e se constituem de formas diversas, o planejamento-árvore prevê ramificações e desdobramentos singulares para cada ciclo, trata-se de um

planejamento flexível, que reflete as crianças, educadores e famílias que formam aquele grupamento.



O próprio nome “Infância in Natura” reflete a preocupação do espaço com uma educação infantil com formação ambiental crítica, rompendo com a separação artificial entre humanidade e natureza, entendendo que somos natureza e, portanto, precisamos estar em contato com ela para estarmos em contato com nós mesmos. Os 4 eixos norteadores da instituição são: Criança e Natureza/ 4 elementos,

Educação Pluriversal/ Valores Afrocivilizatórios, Direitos Humanos/ Direitos da Infância e BNCC/ Campos de Experiência.

Ainda correlacionando a proposta com a DCNs para Educação Infantil, observamos o cumprimento das diretrizes no que concerne uma educação pautada no respeito à criança e aos princípios estéticos, éticos e políticos que regem a etapa. O desenvolvimento dos temas mobilizadores é sempre alinhado com valores indígenas e afro-civilizatórios, apresentando às crianças outras visões e modos de interpretar o mundo e as relações nele presentes, fortalecendo a identidade das crianças, promovendo respeito e valorizando os saberes de múltiplas etnias e culturas, assim também rompendo com padrões discriminatórios que já se apresentam na infância. O amplo contato das crianças com o meio ambiente e seus elementos, acompanhando o ciclo das estações e suas implicações no clima e na vegetação do quintal, também revela como pautamos nossa práxis na sustentabilidade, propondo movimentos de imersão da criança no meio ambiente e no ciclo da vida. Não obstante, ainda alinhados com a DCNs, vemos o respeito à criança e suas expressões e direitos como base de todo o processo pedagógico.

O MIIN é extremamente envolvido com a comunidade escolar e propõe uma gestão democrática. O planejamento é sempre desenvolvido a partir dos interesses e provocações trazidos pelas crianças e suas famílias, que também constituem nossos ciclos, que se estendem para fora do espaço físico da escola e transbordam para a intimidade do lar. Durante toda a rotina vamos realizando acordos com as crianças. No ciclo sumáuma 2022, por exemplo, começamos o dia decidindo como organizaríamos nosso cotidiano. “Vamos começar brincando? Desenvolvendo a pesquisa?” Tudo era votado entre o ciclo e a maioria dos votos decidia a ordem das atividades. Realizar essa votação com as crianças, explicando o que estava previsto para o dia e combinando de forma coletiva a rotina se mostrou uma importante ferramenta de autonomia e exercício de democracia e cidadania, pois coloca as crianças no centro da tomada de decisões, validando o discernimento dos pequenos.

Cada ciclo recebe o nome de uma árvore, sendo os ciclos separados por faixa etária, progredindo dos mais novos aos mais velhos. São, respectivamente: Aroeira, Mandacaru, Mulungu, Ipê do cerrado e Sumáuma. Os nomes dos ciclos

foram escolhidos pelas crianças, que inclusive propuseram batismos para cada ciclo. As árvores conferem identidade e refletem a relação especial que temos com os biomas brasileiros, sendo também ferramenta de integração e pertencimento. Um movimento interessante de destacar foi a escolha do nome para o ciclo do Integral, que se realiza pela manhã. Era o único grupo que não possuía um nome escolhido, e identificando essa carência de identidade foi proposto uma votação entre educadores e crianças. A proposição dos professores foi de escolher um nome de ave, já que neste grupo temos crianças de diferentes ciclos e conseqüentemente, de diferentes árvores. Assim surgiu o ciclo Andorinha, ave que voa pelas árvores do MIIN! Muito mais que um nome, é um processo de autoconhecimento e valorização daquele grupamento e das relações especiais que nele se formam e se fortalecem.

A escola é numa casa de rua cheia de árvores, contando com 2 casas, ambas com 2 andares. Ao entrar, a primeira coisa que vemos é o quintal-praia, um espaço com casinha de madeira, escorregador e escada de corda, seguido do corredor com parede de escalada. A primeira casa, que fica de frente, consta no primeiro andar com refeitório, lavabo e a primeira sala de referência, que é bem ampla e podemos ver pelo quintal-praia. Ao fundo temos uma sala menor destinada a reuniões. Subindo a escada, que é decorada pelas produções das crianças, chegamos ao segundo andar, onde temos um atêlie, 3 salas de referência, 2 banheiros e o quarto do sono, espaço destinado para as crianças descansarem. A segunda casa também possui dois andares e fica junto ao quintal mais amplo, que é feito de terra. Os quintais são espaços muito especiais e cheios de magia e brincadeira, onde as crianças podem explorar todas as possibilidades físicas com a certeza que estão em um ambiente seguro e acolhedor. No centro do quintal de terra temos uma palmeira bem alta, onde é comum ver os pequenos escalando e pulando as raízes. Os brinquedos são todos de madeira, contando com 2 balanços grandes, uma casinha de madeira alta com escorrega e escada de cordas, onde na parte de baixo tem mesinha, bancos e um espaço coberto. A casa do fundo é onde atualmente ficam os menores (Aroeiras), contando com uma sala de referência, um banheiro amplo e uma pia longa com várias torneiras. Subindo a escada, chegamos ao segundo andar, onde fica a sala da gestão (que é decorada com desenhos de todos os ciclos e nomeada como sala da “digestão” pelo ciclo Ipê do cerrado 2021) e a sala de referência dos educadores. Dispõe também de móveis Pikler para os

bebês, triciclos e bicicletas, bambolês, varetas grandes para fazer bolinha de sabão, um chuveirão e muitas bacias. Além da palmeira, temos no quintal-terra uma horta, com bananeira, pé de tomate, de berinjela, manjericão, peixinho da horta, amoreira, abóbora, inhame e a mais famosa entre as crianças: a amoreira, que adoça nossas tardes com amoras pretinhas e fresquinhas!



*Parede de escaladas*



*Horta*



*Quintal praia*



*Amoreira*

Todos os dias as crianças anseiam pelo momento de descer para o quintal e ocuparmos o espaço de forma coletiva; se identificamos que no dia as crianças precisam de mais tempo de expansão, é sempre possível brincarmos com outros ciclos, que costumam convidar uns aos outros para usufruir do espaço.



*Quintal*



*Casinha do quintal*

Todo o espaço físico foi planejado para ser acessível para as crianças - é tudo feito na altura delas, de forma que possam acessar os livros, brinquedos, instrumentos, irem ao banheiro ou usarem a pia de forma autônoma. O espaço inteiro é amplamente habitado por suas produções, que nos acompanham desde o portão até a sala mais alta, tomando paredes inteiras, dispostas em móveis, enfeitando as portas. Da mesma forma que valorizamos e celebramos suas criações, as crianças e as famílias são convidadas a participar de um fazer profissional engajado e político, com intencionalidade. Assim, não usamos uniformes (nem nós, nem as crianças) pois nossa proposta preza pela expressão individual e única dos sujeitos que co-criam o MIIN, assim como não somos chamadas de “tias” e “tios”. Ao nos apresentarmos, sempre usamos o nome próprio, e as crianças e famílias percebem os professores como o são, educadores, que o fazem a partir de uma formação crítica que exige muito estudo e aplicação.

Além disso, o MIIN possui um corpo docente bem diverso, que conta com homens e mulheres de múltiplas etnias e se fortalece e enriquece pela pluralidade

dos que o integram. Ao contrário de uma perspectiva tradicional da educação infantil, que relaciona a etapa da maternagem, colocando o profissional como uma extensão do lar (tia), o MIIN se realiza enquanto escola, que compartilha o cuidado físico e emocional a partir de uma formação acadêmica, que é um fazer profissional.

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. (FREIRE, 1997, p.9)

Prezamos por uma dinâmica dialógica, horizontal, pelo fortalecimento do vínculo afetivo entre educadores e crianças, onde todos podem intervir e acolher em momentos de maior sensibilidade. Entendendo que o cuidado emocional e físico são indissociáveis e essenciais à etapa, buscamos entender os comportamentos e emoções dos pequenos a partir da percepção que os mesmos têm. Tradicionalmente na educação, a criança e o adolescente ficam submetidos ao julgamento do adulto, que desconsidera seus sentimentos ao rotular a partir de sua própria perspectiva.

A escuta ativa e sensível das falas e demandas dos pequenos é importante meio de fortalecimento da auto-estima e autoconfiança, e se revela importante nas miudezas da educação infantil. Para ilustrar minha posição, trago um exemplo:

*Benício. - Meu sentimento é luta.*

*Mariana - Mas luta não é um sentimento...*

*Benício. - Mas é o que eu estou sentindo!*

*Mariana - Ele está dizendo que está sentindo luta, mas isso não existe!*

*Professora - Vamos procurar?*

Observando o incômodo de uma criança que conversa com seus pares, identifico uma provocação intelectual. O que é sentir luta? Luta é um sentimento? Benício está incomodado e Mariana não pôde validar a frustração do colega, pois não consegue entender o que seria luta no contexto emocional. Eu poderia intervir de várias formas, inclusive calando o debate, silenciando ou diminuindo o sentimento dos dois. Mas com uma escuta aberta e reflexiva, tomo essa provocação

para expandir a discussão e juntos chegamos a novas formas de solucionar o conflito.

Buscando desenvolver a potência das crianças, no MIIN acreditamos no respeito acima de tudo. Toda a rotina é dialogada, nossos movimentos são explicados para as crianças, a transição de espaços e os momentos de cuidado físico ocorrem a partir da permissão das crianças, que precisam se sentir autorizadas sobre os próprios corpos.

Conforme dito anteriormente, minha pesquisa se constitui a partir das vivências cotidianas de crianças de 5-6 anos, dos ciclos Sumaúma de 2021 e 2022. Acompanhei como auxiliar a turma de 2021 e agora, como âncora, a de 2022. As duas turmas possuíam 7 crianças e 2 educadoras, o que nos permite um olhar muito mais individualizado sobre as falas, proposições e sentimentos. Também cuidamos para que a nossa prática docente seja aproximada, brincante e afetuosa e isso também nos proporciona diálogos e experiências muito ricas de saberes, como as que irei abordar adiante.

## 2.2. A CACHOEIRA DO JULIANO<sup>2</sup>



*Registro da cachoeira construída por Juliano*

Existem muitos encantamentos na vida e observar uma criança brincando é um dos mais bonitos! O brincar se faz de várias maneiras e com estímulos únicos, independente da forma como acontece, dos recursos disponíveis, da organização do espaço ou dos direcionamentos utilizados. A natureza é uma grande aliada quando o assunto é insumos para a exploração.

(...) cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural de que são parte. Se o nosso compromisso é com a sua integridade e com a preservação da vida no planeta Sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas. (TIRIBA, 2010, p.7)

Ainda existe um certo preconceito de algumas escolas em permitir que as crianças utilizem a terra como recurso de exploração. Evitando indisposições com famílias por roupas sujas ou até mesmo para não precisarem fazer a limpeza do

---

<sup>2</sup> Juliano: nome fictício escolhido para representar essa criança. Todos os outros nomes descritos neste trabalho também são fictícios, a fim de preservar a identidade dos envolvidos.

espaço e das crianças após a brincadeira. Para ver as múltiplas aprendizagens que se dão no cotidiano no brincar com a terra é preciso ter um olhar sensível e atento, percebendo as intencionalidades das interações.

Um grande pilar do MIIN é o contato e as possibilidades de explorar a natureza e todos os recursos que ela tem a nos oferecer. Nosso quintal é composto por um amplo espaço com terra, jardim e plantas que permitem diversas narrativas entre as crianças.

Em uma tarde chuvosa, a terra estava enlameada e uma criança de 5 anos iniciou um movimento de escavação. Me coloquei próxima e questionei o que estava planejando, ele respondeu que estava fazendo uma cachoeira. Iniciamos um diálogo sobre essa proposição trazida:

*Gabriela: – Como você está pensando em fazer essa cachoeira?*

*Juliano: – Quero que tenha uma queda igual a cachoeira que fui com a minha mãe.*

*Gabriela: – Como era essa cachoeira? O que você observou de tão legal nela?*

*Juliano: – Ela tinha uma parte que parecia um chuveiro e outra que era uma piscinona.*

*Gabriela: – Você sabe onde as cachoeiras começam?*

*Juliano: – Não! É lá do alto?*

*Gabriela: – Podemos pesquisar sobre isso. Mas me mostra como era essa cachoeira que você foi com sua mãe.*

A partir deste momento, me coloquei como observadora e fiquei percebendo as estratégias que estava utilizando para representar essa cachoeira. Ele cavou um buraco mais fundo que representava a “piscinona” - descrita por ele - e cavou uma espécie de tobogã para acompanhar a queda da água até chegar ao poço. Percebi também que ele utilizava pedrinhas para ajudar a fazer as quedas d’água e também para deixar com a cara deste dia de suas lembranças afetivas.

À medida que Juliano ia moldando a terra, criando sua cachoeira, comecei a perceber o interesse das outras crianças em ajudá-lo nessa empreitada. Começaram a surgir sugestões da melhor maneira de fazer, formas de enfeitar e até mesmo colocar sabão na água para ver as pedrinhas filtrando a espuma. Nossos quintais começaram então a virar uma grande cachoeira, construída por várias mãos.

Era notório o grande interesse por essa temática e com isso, começamos uma grande pesquisa para descobrir como as cachoeiras se formam; como é sua estrutura; se tem animais vivendo nessas águas; a vegetação que fica ao entorno. Aprendemos onde fica a nascente, vimos como se formam as trombas d'água e a medida que conhecíamos tudo isso, percebemos como as cachoeiras construídas no quintal ganhavam explicações mais concretas como, por exemplo: \_ *“não dá pra gente começar a construir aqui, porque se não a nascente não vai ficar no alto”* (Juan, 5 anos); *“vamos encher o balde e fazer uma tromba d'água na cachoeira”* (Juliano, 6 anos).

Após as cachoeiras se aperfeiçoarem em estrutura e diálogos, comecei a ansiar pela forma como iria se desdobrar essa temática. Até que Milena trouxe: *“Na minha casa tem várias pedras e algumas são das cachoeiras que já fui e eu sei que cada pedra tem uma força”*. Foi aí que comecei a ver essas cachoeiras transbordando e trazendo novas possibilidades e narrativas.

Os sumaúmas logo começaram a busca por *“pedras preciosas”* em nosso quintal e cada uma que iam encontrando, nomeavam um poder que elas iriam representar. Após isso, estudamos sobre como esse mineral se forma, questionando os saberes das crianças que responderam *“eu sei que elas são duras”* (Juan 5 anos); *“tempos atrás tinha muita lava, quando secou formou a pedra”* (Helena 6 anos); *“quando joga na água faz splash”* (Ivone 5 anos). Entendemos sua formação e depois observei essas pedras sendo usadas em momentos de relaxamento, a fim de transmitir o poder e a força escolhida por cada um, para o amigo que tivesse recebendo massagem com este material.

Respeitar o desejo deles em conhecer mais sobre essa temática, foi fundamental para que tivéssemos um momento de pesquisas importantes, com grandes descobertas. De um interesse em construir uma cachoeira, desdobramos

essa temática em muitas propostas. Como aborda Guimarães (2009), ao trazer a coparticipação das crianças nas decisões sobre o que estudar e por que caminhos trilhar o estudo, gerando um maior envolvimento e comprometimento com suas escolhas. Muitas das vivências mais ricas que já participei foram proposições das crianças. Conforme Borba (2007, p.41) reitera é importante demarcar que no brincar as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social e por isso, possibilitar que eles compartilhem seus interesses, que aprendam como conviver dentro de um coletivo, entendendo e respeitando seus limites e o limite do outro e potencializando sua comunicação.

**O eu, o outro e o nós** – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. (BNCC, 2018)

Nós, como educadores, temos que nos colocar como facilitadores do processo de aprendizagem e possibilitar recursos, materiais, organização do espaço a fim de incentivar o brincar. E assim, também podemos conhecer as individualidades de cada um e a forma como eles se organizam em suas relações, fortalecendo a troca de saberes entre professor e criança. Quando planejamos nossas propostas pautadas no respeito pelo que as crianças pulsam, ampliamos as formas delas produzirem significados e também permitimos que elas sejam protagonistas desse trabalho.

Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplice, parceiro, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. (BORBA, 2007, p.44)

### 2.3. PIQUE BOLSONARO

Um debate muito frequente que começou a circular no ciclo sumaúma era sobre a política brasileira. As crianças estavam muito envolvidas com a proximidade da disputa presidencial, e demonstravam discordâncias frequentes em sala, em que traziam falas e pensamentos diversos sobre, na época, o presidente Bolsonaro. Sentados à mesa brincando de massinha, os ânimos se animavam.

*Marina - “Minha mãe vai votar no Lula, ele vai ganhar! Lula, Lula (cantando) !”*

*Bernardo - “ Meu pai disse que o Lula é ladrão, ele roubou a empresa do meu pai. ”*

*João - “ É, o Lula é ladrão. ”*

*Maria - “ O Bolsonaro que é ladrão! Ele é um cocô. ”*

Andando pelo MIIN, ouvíamos outros ciclos cantando o jingle eleitoral do Lula; as crianças assumiram as posições políticas de suas famílias e o fervor que vivenciávamos na vida individual, fora do espaço de trabalho e no cotidiano de toda a gente, estava presente também no espaço educacional. Com a preocupação de não fomentar desavenças entre o ciclo e também não ser permissiva com discursos de ódio contra qualquer lado, em um primeiro momento, limitei o debate. Falava que, independente de quem fosse, ambos os candidatos possuíam eleitores e mereciam respeito e não cabia a nós fazer esse julgamento tão incisivo. Contudo, revisando minha prática, percebi que não havia como contornar a situação pela recusa de acolher a problemática, até porque aparecia com frequência em seus diálogos e brincadeiras.

Os Sumáumas adoravam criar novas brincadeiras; traziam cartinhas e moedas dos jogos de tabuleiro e com isso criavam lojinhas, restaurantes, feiras, trabalhavam no home office, compravam bichinhos. Estavam sempre recriando os esquemas e regras, assim tendo sua própria cultura de brincadeira. E sempre que descíamos para o quintal, em algum momento íamos brincar de pique. Tinha pique-gelo-fogo, pique-alto-parede. E também havia o pique Bolsonaro, criado por uma criança do ciclo. Uma pessoa é escolhida para ser o Bolsonaro e ela precisa fugir do povo. Essa ideia surgiu a partir da verbalização recorrente do inventor da

brincadeira com o descontentamento pelo governo. Com sua imaginação, transformou insatisfação em brincadeira, criando um pique único que obedece a lógica inversa do que observamos com mais frequência nos piques: a de um pegador que precisa alcançar os pares que fogem.

O pique Bolsonaro não era uma brincadeira ocasional, era algo que pulsava todos os dias no ciclo. Frequentemente, eu era eleita o Bolsonaro e fugia muito para não ser pega. Os Sumáumas adoravam trazer os educadores para as brincadeiras mais expansivas, especialmente porque nenhum deles queria ser o Bolsonaro; se você fosse eleito, não iria sair da posição, pois os outros iriam se recusar a assumir o cargo. E quando não tinham outra opção a não ser o Bolsonaro, ninguém queria permanecer neste posto por muito tempo, pois a maioria do ciclo estava fugindo, o que deixava o fujão em dissonância do grupo. Como estava sempre muito disponível para brincar com eles e era uma figura de referência para a maioria do ciclo (cujo desenvolvimento acompanho desde estagiária), havia uma relação muito orgânica e dialógica com os pequenos, que se sentiam confortáveis em me incluir na dinâmica - embora houvesse uma diferença na minha presença, justamente por ser adulta e professora, o que me evidenciava durante o pique.

Brincando com elas, pude vivenciar quantas coisas dignas de destaque estavam presentes no pique. Desde a escolha de expressões que embalavam o ritmo da perseguição (*“pega ladrão, pega o Bolsonaro!”*, *“Bolsonaro feioso”*, *“cocôzento”*), até os esquemas físicos que os Sumáumas usavam para ganhar, como pular por cima do escorregador e me cercar atrás da bananeira, ou me agarrarem em trios ou duplas para ficar difícil que escapasse. A autonomia com que usavam seus corpos nesses momentos, o investimento físico e mental, estratégico, para ganhar no pique, era algo que me impressionava muito, pois via claramente eles forçando suas capacidades a novos desafios.

As crianças formavam um ciclo muito crítico, que trazia muitas reclamações sobre a situação de grupos desfavorecidos economicamente, como pessoas em situação de rua, que chamavam muita atenção dos pequenos. Além disso, eles sabiam que muitas pessoas tinham sofrido grandes prejuízos por não tomarem a vacina do Covid e para eles não era admissível um presidente que deixasse as pessoas expostas e desprotegidas.

Como proposta para realizar com o coletivo, trouxe o debate do que eles achavam que o presidente precisava fazer e quem achava que poderia ser um bom presidente ou uma boa presidenta. Sobre isso, Marina trouxe que o bom representante de um país é “o que cuida, acolhe e abraça”, sugerindo assim que sua mãe fosse presidenta do planeta. Ao ser questionada sobre o porquê dessa candidatura, a resposta foi certeira: *"ela gosta das crianças, dos animais, das sereias e faz um shake de banana com morango que é muito gostoso."*



*Eleição "vote Livia"*

Dessa resposta, se iniciou um movimento. A eleição da Livia! Marina se empenhou muito nessa candidatura, criou uma música de campanha e convidou seus amigos para celebrarem com ela, criando cartazes e pequenos corações que fez questão de expor por vários espaços da escola. Acompanhando o desenrolar da brincadeira, pudemos observar uma experiência ainda mais profunda na linguagem escrita. Na busca por eleger sua mãe, se prontificou a escrever mensagens associando as letras ao som do “vote Livia” que gostaria de registrar, dizendo que já sabia que tinha as letras “L” e “I” para escrever “Livia”. Incentivamos a escrita espontânea que foi registrada com a sílaba “Li” e após isso, pediu apoio para escrever o restante. Com a ajuda do alfabeto móvel construímos a frase a qual queria registrar para apoiá-la na visualização das letras e depois de já estar

apropriada, passou a ensiná-las para os amigos, interagindo e compartilhando seus saberes com o grupo.

Com isso, mais crianças se inspiraram a criar os próprios cartazes, igualmente interessadas em elegerem suas mães e a si mesmas. Dominando o esquema de letras que Marina dispunha, elas registraram suas candidaturas junto a desenhos de gatinhos, unicórnios e sereias. Contudo, houve uma cisão entre o ciclo. Marina apresentava uma grande liderança entre os sumaúmas, recebendo muito apoio - a maioria das crianças estava com ela, escrevendo e colocando mensagens pelos espaços que promoviam a campanha eleitoral de Lívia. Já outras crianças, como Juliana e Maria queriam autonomia para escolher seus candidatos e foram apoiadas por poucas crianças do ciclo. Houve assim uma desarmonia, pois dentro dos grupos infantis também há disputas de poder, como vemos em Arenhart (2016). As amizades, o pertencimento, a liderança nas brincadeiras, tudo está sendo negociado nas interações.

Identificando a necessidade de nova intervenção, propus uma matéria para o Jornal dos Sumaúmas -Nós para nós-, que é produzido pelas crianças e educadores do último ciclo do MIIN e conta com edições mensais em que trazemos matérias das brincadeiras e temas motivadores do ciclo. O tema seria eleições para presidente; cada Sumáuma do ciclo iria pensar na própria candidatura e nos motivos pelos quais seriam bons governantes: o que é necessário para um presidente? onde podemos atuar?

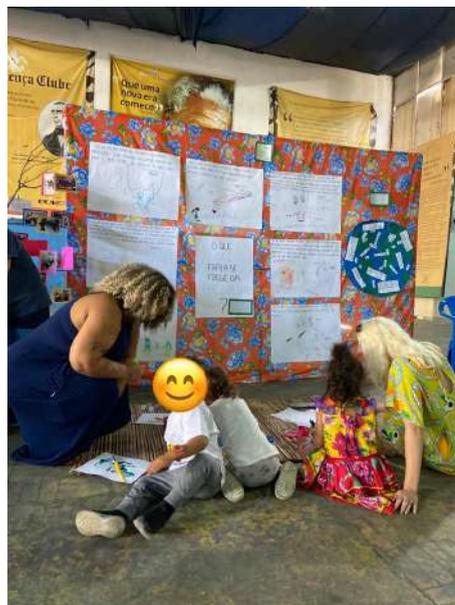
Para ancorar esse projeto de trabalho conversamos sobre as culturas da paz, sobre os problemas sociais que identificavam e traziam com tanta frequência nas rodas de conversa (e o resultado disso é visível nas respostas que as crianças produziram). Mergulhamos na literatura de culturas indígenas e africanas, falamos sobre Maria Carolina de Jesus, sobre o que significava paz e respeito.

Após esse primeiro momento, iniciamos a etapa das entrevistas dos/as candidatos/as, que foi planejada para potencializar a narrativa e o faz de conta e precisava ser “oficial”! Separamos uma mesa em uma sala de apoio onde eu registrava todas as respostas e perguntas com um gravador, além de transcrever suas falas diante delas. Todas tinham um momento sozinhas para falarem da candidatura e a proposta foi enviada para as famílias na sexta-feira, antes do final

de semana, e realizadas no meio da semana seguinte, de forma que elas tiveram tempo para pensar no que queriam trazer. Ao final das perguntas, todos tiravam uma foto, que seria a foto do cartaz e do jornal. Os pequenos transbordavam de animação e criatividade.



*Pesquisa “O que você faria se fosse presidente?”*



*Exposição da pesquisa na Festa da Cultura”*

A seguir, trago trechos das respostas das entrevistas para eleição que propomos.

*Marina: “Eu ia fazer uma chuva de gatos e depois ia cair neve de sorvete, floquinhos de chocolate e várias jujubas. Ia fazer tudo ser de graça igual é na Holanda. Se todo mundo juntasse e dividisse o dinheiro, ia ter muito mais dinheiro. Ia fazer chover comida para ninguém precisar comprar. Chover tudo o que a gente precisar, até papel higiênico!”*

*Maria: “Eu ia dar comida, água, carinho e amor. Almofada e colchão. Amor para as pessoas abandonadas. Dar dinheiro e comprar o que elas precisam”.*

*Juliana: “Eu ia falar para as pessoas irem no posto tomar vacina para não ficarem doentes e tem que usar máscara né. Ia falar para ninguém atrapalhar quando as pessoas estiverem dormindo. Ia dar casa para as pessoas de rua e ia falar com papai do céu para chover doce.”.*

*João: “Eu ia pedir para as pessoas usarem máscaras. Ia acabar com o tiroteio. Também ia falar para acabar com os filmes de terror”.*

*Bernardo: “Eu ia falar para elas ficarem de máscara. Os parques de diversão iam ser de graça, as lojas têm que ter o menor preço do mundo. A comida não pode ser cara. Eu ia abrir o zoológico e o aquário uma semana para as pessoas visitarem os animais. A passagem de avião ia ficar muito mais barata. Os brinquedos iam ser mais baratos também”.*

*Mariana: “Tem que dar água, ter comida para não ter fome. Também ia dar um novo amigo para elas brincarem e conversarem”.*

*Benício: “Eu ia falar para as pessoas ficarem de máscara e todos podiam comer pipoca no sofá e ver filme. Ia deixar o país bom”.*

Em todas as falas, identifiquei a capacidade das crianças em pensar sobre problemas sociais e propor sugestões para os mesmos. A forma como lêem a realidade é muito diferente daquela que nós, adultos, temos; mesmo trazendo elementos veiculados nas discussões sobre o governo, como a miséria, a violência e os problemas na saúde, trazem soluções lúdicas e sensíveis. Para eles, as pessoas precisavam passear mais, comer coisas gostosas, ter sofá e cama, brincar, ver filme, viajar. Precisavam de conforto, amizade, acolhimento. O dinheiro é irrelevante, sendo citado apenas no sentido de distribuir mais para amenizar a desigualdade, sendo inclusive apontado por uma delas como fonte dos problemas, porque algumas pessoas têm muito e outras não têm nada, bastando que quem tem mais compartilhe para que todos vivam em paz.

Não obstante, vemos leituras diferentes do mundo: algumas enfatizando os problemas de grupos marginalizados, outras focadas em soluções materiais e emocionais, no cuidado afetivo e na ludicidade. As crianças não são um grupo homogêneo e coeso, mas uma pluralidade de mundos e personalidades, que irão apresentar respostas diferentes para uma mesma pergunta.

Lembro como foi emocionante realizar as entrevistas e coletar as respostas, escritas em cartazes que ficaram expostos nas paredes da sala. A sensação de humildade perante a sabedoria do meu ciclo, de reconhecer mais uma vez o quanto temos a aprender com os discentes na relação de aprendizagem. Discente não é o

termo correto quando nos referenciamos a educação infantil, mas o trago no sentido utilizado por Freire (2016) quando reflete da perspectiva dodiscente de aprendizagem, onde aprendemos com nossos discentes ao mesmo tempo que eles aprendem conosco.

Ainda retomando a Borba (2009), pude observar a realidade da perspectiva das crianças, me abrindo ao encantamento, a possibilidades otimistas de futuro, a leitura do cotidiano pelo sonho, no plano dos afetos. Nada disso seria possível sem a organização de um espaço educacional que é flexível e privilegia o tempo do brincar, incentivando os movimentos espontâneos das crianças, suas narrativas e encenações, o faz de conta - onde buscamos desenvolver a autonomia e potência de cada sujeito infantil que ali está. A intencionalidade pedagógica presente na observação do livre brincar se mostrou essencial em minha prática, sendo igualmente necessária para a proposição de uma educação humanizada para crianças, pois permite que nós (educadores) tenhamos uma maior compreensão de seus universos, que ampliemos os temas e experiências com quem tem contato, sendo inclusive insumo para a realização de projetos de trabalho pedagógico, como o estudo sobre a paz que trago aqui.

## CONCLUSÃO

Na realização deste trabalho, percebi que as experiências mais ricas e potentes da educação infantil surgem do cotidiano e precisam de tempo para fruição, tempo para a vida. Assim como vemos em Barbosa (2013), precisamos abrir espaço no cotidiano para o extraordinário; o encantamento com o dia a dia, construído no brincar, na observação atenta às falas e apontamentos trazidos pelas crianças para dentro da pré escola. Sem a possibilidade de estar com elas e ouvi-las, não poderíamos desenvolver projetos de trabalho pedagógico tão frutíferos - trabalhos esses enraizados na significância que possuem para elas, o fato de serem relevantes, terem afeto. Igualmente, não teria aprendido tanto, não seria uma educadora melhor do que fui ontem, pois elas me ensinam a ser mais sensível, empática, acolhedora, lúdica, otimista. A ler o mundo por outros vieses, vislumbrando possibilidades novas de futuro e presente.

A brincadeira se realiza enquanto atividade fundamental na etapa da educação infantil; é através da brincadeira e interação que a criança desenvolve competências sociais, cognitivas, físicas, comunicacionais. É em si uma expressão cultural, uma atividade própria das crianças, parte da cultura que é fundada e renovada por elas, sendo assim patrimônio da humanidade.

Brincando aprendemos mais sobre nós mesmos, sobre os outros, sobre as relações presentes no nosso entorno. Acessamos uma chave para compreender e interpretar o mundo que nos cerca, recriando essas observações, encenando, vivendo, imaginando, fantasiando. Aprendemos a pensar de forma abstrata, alcançando novos patamares.

Como educadores, se estamos disponíveis para brincar, planejando elementos e atividades que ampliem o repertório de brincadeiras do grupo, enriquecemos a experiência de aprendizagem para nós e para as crianças. A disponibilidade dos nossos próprios corpos para brincar, para entrar nos esquemas de ação e regras regidos pelas crianças, só irá nos trazer benefícios profissionais e individuais, pois nos tornamos educadores e humanos melhores.

Olhar a brincadeira com intenção, criticidade, nos colocando no papel de professores pesquisadores, igualmente irá transbordar nas perspectivas de atuação

que planejamos, pois estaremos muito mais apropriados dos interesses de cada criança que forma nossa turma, da dinâmica relacional presente entre elas e até de problemas que estejam enfrentando (ou de dificuldades que temos para contornar momentos difíceis com algumas crianças, como quando se sentem desorganizadas e não conseguem processar de forma saudável para elas e os demais esses sentimentos). Além disso, permite que investiguemos nossa própria prática, produzindo insumo para futuras experiências, para outros colegas estudiosos, trazendo mais do trabalho incrível que fazemos no chão da escola para os espaços acadêmicos e científicos.

Dessa forma, acredito que a brincadeira deve ser incentivada, potencializada, celebrada; que receba o valor e espaço que merece como eixo norteador de toda prática realizada no segmento. Ganhando mais tempo, mais liberdade, incentivo; indo além do parquinho, explorando os espaços e modificando-os, trazendo as problemáticas sociais para o centro do planejamento e promovendo novos valores.

Como espaços educativos considerados pré escolares, ainda paira preconceito sobre a brincadeira, que persiste em ser vista como uma atividade esvaziada e secundária. Vemos com Arenhart (2016), que na verdade a brincadeira é uma atividade muito séria para as crianças, onde há muitos acordos e regras em jogo, assim como afetos. Está relacionada com incontáveis benefícios de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, é onde as crianças são protagonistas de suas próprias histórias.

É nosso papel intervir e fomentar a brincadeira; pela observação, registro, participação, disponibilidade física, temporal e material. Assim, podemos inclusive pesquisar sobre a nossa própria prática, reflexão necessária, que nos torna educadores mais críticos, sensíveis e apropriados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENHART, D. (2016). *Culturas infantis e desigualdades sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.
- BARBOSA, M. C. S. (2013). *Tempo e Cotidiano: Tempos para Viver a Infância*. In: Leitura: Teoria & Prática ( V.31, n. 60, p. .213-222). Campinas/SP: Sesi, 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BORBA, A. M. (2007). *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*. In: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Orgs), Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (p. 33-44)
- BORBA, A. M. (2009). *A brincadeira como experiência de cultura*. In: P. Corsino (org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas (Vol.1, xx ed pp. 65-74). Campinas/SP: Autores Associados, 2009.
- BROUGÈRE, G. (2002). “A criança e a cultura lúdica”. In: KYSHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo/SP, Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010). MEC, SEB, 2010.  
Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)  
Acesso em: 10 jan. 2023.
- FREIRE, P. (1997) *Professora sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo/Sp: Olho D'Água, 1997.
- FREIRE, P. (2016) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018). . *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- TIRIBA, L. (2010). *Crianças da natureza*. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - CASA CIVIL SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS (1990). Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Capítulo II. *Estatuto da Criança e do Adolescente* , Diário Oficial, 13 jul. 1990.  
Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)  
Acesso em: 23 jul. 2022.
- SARMENTO, M. J. (2002). *Imaginário e Culturas da Infância*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Braga/ Portugal, 2002. (p. 1-18).  
Disponível em :

[http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)

Acesso em: 18 ago. 2022.

SARMENTO, M. J. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*. In: M. J. Sarmento & A. B. Cerisara (orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, 2004.