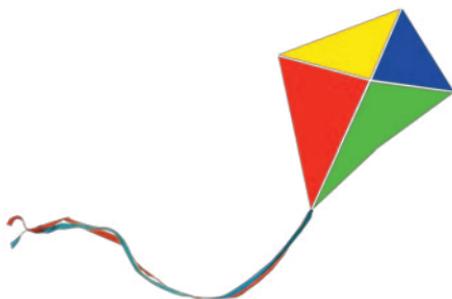


Mônica Padilha Fonseca
e Cândida Beatriz Alves
(Organizadoras)



LUDOTECA

*Infância,
Brincadeira
e Arte na
Comunidade*

EDITORA





LUDOTECA DO IFB SÃO SEBASTIÃO

Participar do Projeto LudoIF foi uma grande surpresa para mim. A LudoIF me ajuda muito no meu percurso como estudante de licenciatura, me proporcionando novas experiências acadêmicas. Ter contato com as crianças ao meu ver é o principal no projeto sendo uma oportunidade e tanto de colocarmos em prática o que aprendemos em sala de aula, e também de experimentar coisas novas com a orientação dos professores.

Lília Gomes de Souza
Monitora da LudoIF

A preparação que recebemos como monitoras nas oficinas de brinquedista, o curso de primeiros socorros, entre outras formações que tivemos no decorrer do projeto foram fundamentais para eu me sentir bem equipada para desenvolver um excelente trabalho com as crianças sem os receios que normalmente surgiriam ao tomar a responsabilidade de estar com as crianças ali. Sinto-me mais habilitada para lidar com as crianças agora e no futuro como pedagoga. Percebo que as mães realmente contam com a LudoIF, lembro-me de receber áudio de criança chorando no dia que não haveria LudoIF e ele queria ir pra fazer a pipa!!!

Ana Carolina Rodrigues
Monitora da LudoIF

Mônica Padilha Fonseca
e Cândida Beatriz Alves
(Organizadoras)



LUDOTECA

*Infância,
Brincadeira
e Arte na
Comunidade*

EDITORA



Instituto Federal Brasília – IFB

REITORA

Luciana Miyoko Massukado

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Yvonete Bazbuz da Silva Santos

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E CULTURA

Paulo Henrique Sales Wanderley

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Giovanna Megumi Ishida Tedesco

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Rodrigo Maia Dias Ledo

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Mariana Carolina Barbosa Rêgo

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Sandra Maria Branchine

CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Caetano Jacques

Francisco Das Chagas Roque
Machado

Girlane Maria Ferreira Florindo
Guilherme João Cenci

Jocenio Marquios Epaminondas
Josué de Sousa Mendes

Juliana Rocha de Faria Silva
Juliana Estanislau de Ataíde

Mantovani

Larissa Dantas de Oliveira

Maurilio Tiradentes Dutra

Mariana Carolina Barbosa Rêgo

Nívia Aniele Oliveira

Raquel Lage Tuma

Tatiane Alves de Melo

Campus São Sebastião

DIRETOR-GERAL

Robson Caldas de Oliveira

DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

Francisco de Assis Martins Lima

DIRETORA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Darlene Almada Oliveira Soares

L946 Ludoteca: infância, brincadeira e arte na comunidade / organizadoras:

Mônica Padilha Fonseca, Cândida Beatriz Alves. Brasília:
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília,
2020.

212 p.: il.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-990276-2-8

1. Ludicidade. 2. Educação infantil. 3. Inclusão social.
I. Fonseca, Mônica Padilha. II. Alves, Cândida Beatriz. III. Título.

CDU: 373.2/3:796.11

EDITORA



Reitoria

SGAN Qd 610,
módulos D, E, F, G

70860-100

Brasília, DF

www.ifb.edu.br

Fone

+55 (61) 2103-2108

editora@ifb.edu.br

2020 Editora IFB



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos capítulos são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta edição são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.

Projeto gráfico e editoração

Multitarefa Serviços Ltda.
contato@cesarvalente.com

Revisão

Roberta Santos Lima

Impressão

Gráfica Positiva

SUMÁRIO

Apresentação.....	4
Ludoteca: espaço de construção do conhecimento por meio do brincar e de desenvolvimento profissional para professores em formação.	9
<i>Paulo Alves de Araújo</i>	
As Ludotecas como garantia de direitos a crianças e mulheres: a importância do brincar e do acesso à educação	32
<i>Cândida Beatriz Alves</i>	
Maternidade e ensino superior: os desafios das estudantes mães nas licenciaturas do Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião	48
<i>Ana Maria Sousa Inácio e Nilzélia Oliveira</i>	
Relato de experiência: a formação profissional de monitores infantis e ideias acerca da educação infantil.	69
<i>Wesley da Silva Oliveira</i>	
Entre meninas e meninos: a construção de gênero na brincadeira de faz de conta na Educação Infantil	86
<i>Ingrid N. da Silva Santana e Mônica Padilha Fonseca</i>	
O papel pedagógico do recreio e o direito ao livre brincar na escola	106
<i>Adriéle de Lima Souza e Mônica Padilha Fonseca</i>	
Contaçõ de histórias para crianças: espaço do lúdico e da imaginação na LudolF.....	133
<i>Blenda Cavalcante de Oliveira</i>	
Literatura infantil: um convite à reflexão	146
<i>Clara Etiene Lima de Souza e Rafael Batista de Sousa</i>	
Ludicidade e inclusão social de estudantes surdos.....	168
<i>Dayse do Prado Barros e Antônio Villar Marques de Sá</i>	
O brincar como prática social da infância e seu potencial para aprendizagem: caminhos explorados pela Ludocriarte ao longo de 15 anos em São Sebastião, DF.....	186
<i>Isaac Mendes Pereira</i>	

Apresentação

Brincar. Uma atividade talvez tão antiga quanto a própria humanidade e, como ela, incrivelmente diversa. Especialistas são unânimes em ressaltar a sua importância para o desenvolvimento humano. Não obstante, observa-se com frequência uma diminuição de sua relevância, em prol de atividades supostamente mais eficazes em termos de aprendizagem social ou cognitiva. Fala-se, inclusive, na morte do brincar, quando o agir livre e descompromissado passa a ser preterido diante do produtivismo e da competitividade.

Nesse sentido, exaltar o brincar e a ludicidade é uma tarefa sempre urgente por parte de estudiosos e profissionais. Igualmente necessário é exaltar espaços que promovam o tempo livre para criar e a autonomia da criança. É aí que se insere a presente obra, concebida em torno de uma Ludoteca: a LudoIF, projeto do Instituto Federal de Brasília – *Campus São Sebastião*.

Estruturada como um projeto de extensão de caráter contínuo, laboratório didático do curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus*, a LudoIF vem recebendo crianças, filhas de alunas e servidoras da instituição, desde o primeiro semestre de 2019. Além de proporcionar a essas crianças um espaço de promoção do desenvolvimento e impactar positivamente na permanência e sucesso das estudantes mães, que tem onde deixar seus filhos durante as aulas, a Ludoteca em tela é um importante espaço de formação para os estudantes sob orientação dos professores envolvidos no projeto.

Tendo como pano de fundo, portanto, a experiência da LudoIF, essa obra se espraia para além dela, a fim de pensar em temas relacionados à infância, ao brincar, à formação de profissionais sensíveis ao lúdico, bem como as questões de

gênero. Professores e alunos estão entre os autores dos capítulos que seguem, todos eles fruto de minucioso estudo e reflexão crítica.

No capítulo que inaugura esta coletânea, intitulado *Ludoteca: Espaço de construção do conhecimento por meio do brincar e de desenvolvimento profissional para professores em formação*, Paulo Alves de Araújo versa sobre o espaço da Ludoteca LudolF como um espaço de garantia de direitos, de contribuições para a formação de professores e de relevância social para a comunidade externa do Campus. O capítulo se debruça sobre o brincar como mecanismo didático-formativo e, por último, sobre as linhas de ações da Ludoteca voltadas ao desenvolvimento social e educacional da comunidade externa, bem como os princípios que norteiam o seu trabalho pedagógico.

Cândida Beatriz Alves, em seu capítulo *As Ludotecas como garantia de direitos a crianças e mulheres: a importância do brincar e do acesso à educação*, lança um duplo olhar sobre as ludotecas, particularmente aquelas localizadas em instituições voltadas para a formação de adultos. Ao mesmo tempo que elas representam um espaço-tempo que privilegia o brincar – essencial para o desenvolvimento humano –, são também uma ação importante do Estado na garantia de acesso de mulheres mães à educação.

Em artigo intitulado *Maternidade e ensino superior: os desafios das estudantes mães nas licenciaturas do Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião*, Ana Maria Sousa Inácio e Nilzélia Oliveira apresentam uma pesquisa que teve como objetivo investigar os desafios das estudantes mães em conciliar a vida universitária com a maternidade. Os resultados revelaram que a maioria das mulheres desse estudo precisam conciliar suas tarefas acadêmicas com a maternidade e, ainda, se dobrar para cuidar dos afazeres domésticos. As respostas institucionais para viabilizar a permanência das estudantes no Campus ainda não são suficientes, mas são percebidas como importantes e necessárias, como é o caso da Ludoteca e do trabalho desenvolvido pela Assistência estudantil do Campus.

O texto *Relato de experiência: a formação profissional de monitores infantis e ideias acerca da educação infantil*, escrito por

Wesley Da Silva Oliveira, relata experiências referentes à formação profissional de monitores infantis. São abordados alguns desafios da formação de adultos para o trabalho com crianças. Desafios que, entre outros fatores, implicam para o “mundo adulto” ter que redescobrir a “infância” e a “criança” do ponto de vista histórico e pessoal, ter que redescobrir o corpo e a imaginação e compreender a infância como perspectiva do desenvolvimento humano e como direito. Problematisa também a divisão sexual do trabalho na educação de crianças e o papel masculino frente a essa tarefa.

Entre meninas e meninos: A construção de gênero na brincadeira de faz de conta na Educação Infantil, das autoras Ingrid Santana e Mônica Padilha, apresenta os resultados de pesquisa que investigou como a construção social de gênero se expressa na brincadeira de faz de conta. Com uma abordagem qualitativa de estudo de caso, foram feitas observações sistemáticas de crianças do 2º período da Educação Infantil, com a faixa etária entre 5 e 6 anos. O capítulo debruça sobre a importância da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento da criança e, também, sobre os estereótipos e representação de gênero na infância.

Em continuidade do estudo do brincar, o capítulo *O papel pedagógico do recreio e o direito ao livre brincar na escola* busca conhecer com densidade o único espaço instituído na rotina da escola dedicado especialmente ao livre brincar: o recreio. A partir do projeto de iniciação científica, as autoras Adriéle de Lima Souza e Mônica Padilha apresentam os resultados da investigação de como os diferentes sujeitos na escola: professores, estudantes e coordenação veem o papel pedagógico do recreio nas escolas públicas de Ensino Fundamental de São Sebastião – DF. O texto aborda sobre o controle dos corpos, o uso do recreio como instrumento disciplinador e a valorização desse espaço, tão reduzido em tempo e espaço, na rotina escolar.

Blenda Cavalcante de Oliveira, em seu texto *Contação de histórias para crianças: espaço do lúdico e da imaginação na LudoIF*, apresenta um breve relato das atividades de contação de histórias que são realizadas na LudoIF e demonstra as concepções que norteiam a nossa prática sobre a atividade da contação

de histórias para crianças. O objetivo de contar uma história será sempre despertar alguma emoção. A contação de histórias e o livro de literatura infanto-juvenil caminham juntos na tarefa de entreter, criar cultura, divertir, ensinar e emocionar.

A proposta do estudo de Clara Etiene Lima de Souza e Rafael Batista de Sousa, no capítulo *Literatura infantil: um convite à reflexão*, é apresentar algumas reflexões sobre o vasto universo da literatura infantil, de modo a compreender um pouco mais sobre as especificidades em torno dessa produção. Além disso, pretende-se refletir sobre como essa literatura tem enfrentado questões complexas, especialmente o tema da morte. A partir da leitura de *A avó adormecida*, de Roberto Parmeggiani, o estudo reflete sobre esse enfrentamento e sobre o papel da literatura na formação das crianças.

No texto de Dayse do Prado Barros e Antônio Villar Marques de Sá, intitulado *Ludicidade e inclusão social de estudantes surdos*, considerando a relevância da inclusão social de estudantes surdos, empreendeu-se uma investigação com o objetivo de identificar, analisar e compreender os aportes da ludicidade nesse campo. Optou-se por uma pesquisa-ação em uma escola classificada como inclusiva pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Dois alunos surdos (17 anos), que cursavam o 7º ano do Ensino Fundamental, participaram de atividades lúdicas, que fomentaram interações entre surdos, seus pares e ouvintes, favorecendo o desenvolvimento socioemocional de todos.

O artigo de Isaac Mendes Pereira – *O brincar como prática social da infância e seu potencial para aprendizagem: caminhos explorados pela Ludocriarte ao longo de 15 anos em São Sebastião-DF* – busca compreender a importância do brincar a partir do trabalho desenvolvido pela Brinquedoteca Ludocriarte, em São Sebastião – DF. Para tanto, apresenta um breve percurso histórico e explora sua metodologia que, por meio de atividades lúdicas, artísticas, culturais e de fortalecimento de vínculos, compreende o brincar e a arte como linguagens sensibilizadoras e realizadoras do processo para viver a cultura da infância.

O livro *Ludoteca: Infância, Brincadeira e Arte na Comunidade* vem para afirmar, a partir de pesquisas e experiências exitosas,

a importância da brincadeira e do lúdico para a infância. Os Institutos Federais se apresentam como um importante espaço de difusão e desenvolvimento de pesquisas em lugares antes esquecidos. São Sebastião, periferia de Brasília, tem a cultura comunitária já consolidada. Com o curso de Pedagogia no IFB e o laboratório de Extensão e Pesquisa da LudoIF, ela se une a esse movimento para fortalecer a inovação e sistematização do conhecimento em Educação e Infância na cidade.

Mônica Padilha Fonseca e Cândida Beatriz Alves



Ludoteca

Espaço de construção do conhecimento por meio do brincar e de desenvolvimento profissional para professores em formação.

Paulo Alves de Araújo¹

“Brincar é frequentemente falado como se fosse um alívio do aprendizado sério. Mas, para as crianças, brincar é um aprendizado sério. Brincar é, realmente, o trabalho da Infância”.
(Fred Rogers)

Considerações Iniciais

O brincar é inerente aos seres humanos. Para Esteves (2019, p. 5):

brincar é fundamental, pois desperta a criatividade, o raciocínio, o significado de ganhar e perder, o convívio com outras crianças de mesmo grupo, e um maior conhecimento uma das outras, como ainda, do espaço físico. Entretanto, para que tudo isto ocorra, a criança necessita ter liberdade para realizar suas brincadeiras, usar sua criatividade para elaborar suas próprias regras, sendo verdadeiramente espontâneas.

Nessa perspectiva, brincar é “uma coisa muito séria”, que em seu corpo está carregado de intencionalidades, objetivando o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, pois, por meio do brincar, as diferentes partes existentes nos

¹ Pedagogo, professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Brasília - Campus São Sebastião, especialista em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional pela Faculdade do Distrito Federal - FACDF. E-mail: paulo.araujo@ifb.edu.br. Orcid 0000-0002-3545-1624.

sujeitos juntam-se e promovem o conhecimento do mundo que o cerca. Brincar é “uma coisa tão séria” que a própria Constituição Federal de 1988, artigo 227º, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seus artigos 4º e 16º, estabeleceram esse ato como sendo um direito. Quando se fala em direitos, esses não devem ser negligenciados, mas sim, garantidos.

Embora haja essa previsão legal, não é de se estranhar que muitas crianças no Brasil não exerçam esse direito. Viver, ainda, as distinções entre o escrito e o vivido, entre o estabelecido pelos discursos oficiais e o que realmente acontece nas práticas sociais. As mudanças pelas quais a sociedade vem passando têm provocado impactos diretos na oportunidade que as crianças possuem de poder brincar.

As questões relacionadas aos altos índices de vulnerabilidade social, por exemplo, impedem o exercício desse direito. A título de exemplificação, há de citar o fato de que o trabalho infantil, ainda existente no Brasil – em fase longínqua de ser extinto –, contribua para privação desse direito. Nesse caso, ora são crianças obrigadas a trabalhar, pois sentem na pele o quanto as políticas públicas no país deixam aquém àqueles que vivem em contextos sociais abaixo dos padrões socialmente construídos, ora, por vezes, são crianças vítimas da exploração por parte daqueles que têm o capital como o senhor de si e do outro.

Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2017, o Brasil tem cerca de 1,8 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalhando. Desse contingente, 54,4%, 998 mil, enquadraram-se no que se considera como trabalho infantil: trabalho de qualquer natureza abaixo da idade mínima permitida, de 5 a 13 anos (190 mil), ou trabalho na idade permitida, mas sem carteira assinada, de 14 a 17 anos (808 mil).

O quantitativo é bastante alarmante e refletir sobre eles é uma necessidade para entender melhor os caminhos das políticas públicas no Brasil, suas deficiências, consequências das desigualdades e privação de direitos, especificamente: o direito de brincar.

Possibilitar às crianças o tempo necessário para o exercício desse direito é o melhor mecanismo para a promoção do

seu desenvolvimento infantil e deve ser explorado a todo tempo. Como afirma Vygotsky (2007), é por meio do brincar que a criança vai se apropriando do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente. No ato de brincar há construções realizadas em distintos aspectos, que refletem na vida social e, primariamente, no desenvolvimento de si próprio. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 27), é no ato de brincar que as crianças transformam, constroem e ampliam seus conhecimentos:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam, por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer algumas de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, por relato de uma coleta ou adulto, de cenas assistidas na TV, cinema ou narradas em um livro. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados.

Todos os espaços educacionais institucionais precisam compreender seu papel na garantia do direito de brincar. Por mais que, no senso comum, o ato de brincar seja considerado um passatempo, ociosidade, falta do que fazer, e destituído de significados e importâncias para o desenvolvimento infantil, socialmente, deve-se pensar em espaços que promovam uma reconstrução dessas percepções acerca do brincar.

Por essa razão, o presente capítulo busca apresentar a Ludoteca LudoIF do Instituto Federal de Brasília, Campus São Sebastião, como um espaço de contribuição para garantia de direitos, para o desenvolvimento social e educacional e espaço de reconstruções e de percepções acerca do ato de brincar. Objetiva-se aqui expor o processo de estruturação da Ludoteca LudoIF no Campus, as bases que sustentam e organizam o trabalho pedagógico, contribuições para o processo de construção do conhecimento por parte das crianças e para o desenvolvimento profissional do professor em formação nos Cursos de Graduação ofertados, e de que modo a sua existência tem contribuído

para o desenvolvimento social/educacional da comunidade externa do Campus São Sebastião.

Ludoteca LudoIF: Breve histórico

A Ludoteca é fruto de proposição de projeto aprovado para Implantação de Laboratórios e Espaços Multidisciplinares no Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião.²

Conforme previsto na proposta inicial, o projeto previa a estruturação de laboratórios com a finalidade de aumentar a produção científica em todo o Campus, impactando positivamente o desenvolvimento dos cursos ofertados. No que diz respeito à Ludoteca, essa foi organizada para ser utilizada como laboratório para estudo, desenvolvimento e produção de recursos pedagógicos lúdicos para o ensino de crianças. Inicialmente, abrangia o Curso de Formação Inicial e Continuada em Monitor Infantil e o Curso de Pedagogia que, no período, ainda estava em processo de aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

Por meio do edital nº 12/2016, a equipe proponente do projeto adquiriu uma diversidade de materiais pedagógicos para implantação da Ludoteca e realização de atividades inicialmente previstas. Em 2018, o espaço estruturou-se e tornou-se uma realidade no Campus São Sebastião.

Tendo os recursos iniciais sido adquiridos, a equipe de docentes do Colegiado de Pedagogia, em conjunto com discentes do curso, iniciaram os primeiros passos para o início de funcionamento do espaço. Dessa forma, o pontapé inicial foi a elaboração do Regulamento da Ludoteca, documento norteador das práticas executadas no ambiente. Neste Regulamento, definiu-se os objetivos, os princípios basilares, a forma como se dará o planejamento das atividades, as atribuições da equipe de coordenação e extensionistas do projeto, o calendário de funcionamento, e as formas de atendimento ao público.

Concomitante ao processo de elaboração do Regulamento, a equipe responsável pelo espaço buscou, junto à comunidade

.....
² Chamada Pública IFB nº 12/2016 para Submissão de Projetos de Pesquisa e Inovação para desenvolvimento dos Eixos de Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios e Ambiente e Saúde.



acadêmica, a definição de um nome para o espaço implantado. Discentes do curso, em votação, elegeram uma lista de possíveis nomes para a Ludoteca e, dessa lista, foram apresentados três nomes que foram submetidos à votação por todo o Campus durante a 2ª Semana Acadêmica da Pedagogia, em que foi eleito o nome *Ludoteca – LudoIF*.

Embora a Ludoteca LudoIF já contasse com regulamento elaborado e recursos pedagógicos, para seu efetivo funcionamento ainda era necessário recursos humanos disponíveis e materiais de consumo necessários ao desenvolvimento das atividades previstas. Sendo assim, uma equipe do Colegiado de Pedagogia do Campus submeteu o Projeto Ludoteca LudoIF ao Edital nº 40/2018 da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do IFB de apoio financeiro a projetos de extensão.

Nesta proposta, foi prevista algumas parcerias da LudoIF com instituições comunitárias de São Sebastião que têm como foco o trabalho com crianças e atuação na defesa e promoção dos direitos sociais, por meio de atividades na área lúdica, de lazer, recreação, arte e cultura. Entre as parcerias, estão: Creche Comunitária Santa Rita e Brinquedoteca Ludocriarte.

No edital, a proposta foi contemplada com os recursos solicitados para então efetivar a Ludoteca LudoIF como um laboratório didático do curso que, conforme regulamento, é destinado a:

realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, para a formação de estudantes do Campus por meio de atividades lúdicas que priorizem o estímulo às expressões livres das crianças, potencializando a representação do imaginário, o desenvolvimento da linguagem e a interação social. (REGULAMENTO LUDOTECA LUDOIF, 2018, p. 1).

Com os recursos advindos do edital de apoio financeiro, foi possível consolidar o espaço da LudoIF como um lócus destinado ao desenvolvimento de atividades acadêmicas, contribuindo de modo significativo para o processo de formação de professores e, também, como meio de estabelecer relações do Campus com a comunidade externa por meio de ações, tais como: atendimento diário a crianças no espaço da Ludo-

teca com o acompanhamento de monitoras – estudantes dos cursos de licenciaturas do Campus, empréstimo de material para estudantes e professores do IFB Campus São Sebastião – para realizarem atividades acadêmicas e pedagógicas; oficinas temáticas direcionadas ao público infantil e juvenil com metodologias que priorizem a ludicidade, capacitação das monitoras da LudoIF e de monitoras da Creche Santa Rita com contribuições da Brinquedoteca Comunitária Ludocriarte.

Ludoteca LudoIF e a formação de professores

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, estabelece no artigo 15, § 3º, que:

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa.

Em conformidade com a resolução, na formação inicial de professores, especificamente no Curso de Pedagogia, as atividades de cunho prático devem permear todo o curso e estar intrinsecamente articulada com os conhecimentos teóricos, pois esses possuem relações indissociáveis. A prática não pode estar restrita aos períodos destinados aos estágios supervisionados, o licenciando não deve passar por um período de hibernação teórica para, em seguida, executar os estudos realizados.

O ambiente formativo tem a incumbência de propiciar uma formação sólida, articulada com os conhecimentos teóricos e práticos da docência, durante todo o percurso de aprendizagem. Negar esta tarefa é desvincular-se do compromisso social que a instituição formadora possui e, auto-

maticamente, é uma forma de contribuir para que se deixe lacunas na formação do docente. A formação de professores não pode ter como foco estrito os conhecimentos teóricos acadêmicos, é preciso ir além. Tardif (2008, p. 241) aponta que “o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo”.

Tal desafio é um caminho para evitar a visão do senso comum em que a teoria e a prática são dissociáveis no processo de formação inicial, o que acaba provocando uma valorização exacerbada de uma em detrimento da outra. Enquanto se está na academia, toda a bagagem teórica é válida, digna de ser enaltecida, no entanto, quando se sai dela “o mundo mágico”, proposto pela teoria, pode ter impossibilidades em acontecer, devido a concepção de que a prática não reflete uma concepção teórica. Por estas questões, o desafio apresentado é tão necessário no atual contexto da formação inicial de professores. Realizar as devidas relações entre teoria-prática é condição indispensável para o desenvolvimento de funções estruturais da docência.

Para Imbernón (2011, p. 63-66), a estrutura da formação inicial deve:

possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações. [...] as práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor.

Experienciar situações educativas na formação inicial, além de ser algo que deve estar articulado aos conhecimentos acadêmicos, também é essencial para a formação de um professor crítico, reflexivo, autônomo, capaz de gerir bem situações de aprendizagens nos diferentes contextos da sala de aula e de ser pesquisador.

Partindo deste exposto, é necessário que existam espaços/momentos no decorrer da formação inicial de professores que sirvam como laboratórios didáticos para consolidação e sistematização dos conhecimentos acadêmicos. Nessa perspectiva, o Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião

tem, no âmbito do Curso de Pedagogia, a Ludoteca – LudoIF, um dos espaços utilizados como laboratório didático do curso.

Por meio da Ludoteca LudoIF, o licenciando tem o contato com alguns dos saberes práticos da docência na perspectiva da ludicidade (uso de jogos e brincadeiras), para promoção de aprendizagens que transcendem a ótica de conteúdos previstos nos currículos de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

As atividades desenvolvidas na LudoIF permitem ao professor em formação articular os conhecimentos apreendidos e estudados no decorrer do curso com as realidades de cada criança, pois no trabalho da Ludoteca o licenciando realiza o atendimento de crianças, executando atividades lúdicas que giram em torno da brincadeira, expressão artística, literatura, vivência em ciências, jogos matemáticos, exploração do corpo e movimento, letramento, alfabetização e socialização.

Neste contexto de trabalho, o professor em formação – extensionista/monitor do projeto – terá uma atuação bastante pautada na mediação pedagógica, na observação de como as crianças constroem seus conhecimentos e visões de mundo por meio de atividades do livre brincar e atividades dirigidas, embasadas em eixos de trabalhos temáticos planejados previamente, tendo sempre em pauta uma formação lúdica.

Ademais, vale ressaltar, ainda, que as atividades desenvolvidas na Ludoteca possibilitam ao futuro professor se aposar de uma base didática para a sua atuação e atende a uma exigência para o Curso de Graduação em Pedagogia³ de que deve haver, no núcleo básico da formação docente, o estudo da “didática, de teorias e metodologias pedagógicas”, presentes nos processos de organização do trabalho docente. Tal estudo possibilita ao docente a capacidade de criar, realizar, planejar, avaliar e gerir situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças.

Além de contribuir para a formação de Pedagogos, a LudoIF também tem suas contribuições para os cursos de Graduação em Letras e o curso de Formação Inicial e Continuada em Mo-

³ Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

onitor Infantil. No caso do curso de Letras, a ludoteca atende a um objetivo previsto do curso que é o de “formar professores-pesquisadores capazes de buscar novas alternativas para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e de suas respectivas literaturas, atuando como agentes multiplicadores das soluções encontradas” (PPC, 2016, p. 11), pois na LudoIF é oportunizado o contato com a Literatura – uma das áreas de interesse previstas no Regulamento da LudoIF.

Já para o curso de Monitor Infantil, a LudoIF é campo fértil para agregar aos conhecimentos adquiridos no decorrer da formação, pois auxilia na compreensão sobre o processo de desenvolvimento infantil e as necessidades essenciais da infância, uma delas: a necessidade de brincar.

Contribuindo para a articulação entre os saberes teóricos e práticos ao longo do curso de formação de professores – Pedagogia e Letras – as atividades realizadas por estudantes no espaço da LudoIF também favorece o desenvolvimento de um professor pesquisador. Talvez este seja um dos grandes desafios da ação docente: pesquisar. Enquanto professores, a pesquisa não pode estar restrita e limitada a um Trabalho de Conclusão de Curso. Ela deve anteceder este momento e proceder a ele também.

Quando se formam e entram em efetivo exercício docente, muitos professores atuam executando uma diversidade de projetos relacionados às mais diversas áreas e eixos transversais dos currículos, conseguem êxitos em vários processos de aprendizagens vivenciados, no entanto, não registram de forma científica. O não escrito, o apenas dito, acaba se perdendo ao longo do tempo. As experiências devem ser registradas/acompanhadas e, por meio da prática contínua da pesquisa, isso será possível. Dessa maneira, a LudoIF é um espaço dentro do percurso formativo do professor que possibilita o despertar para a pesquisa e que, de maneira direta, atende a aspectos elencados no objetivo geral para o curso de Pedagogia do Campus São Sebastião, que é:

Formar professores capazes de entender e contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a ação pedagógica, comprometidos com um projeto de transformação

social para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Superior e na Educação Profissional, bem como na gestão escolar, na pesquisa e extensão educacional e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Projeto Pedagógico de Curso, p. 18)

Despertar o espírito investigador/pesquisador é fundamental para o exercício da docência. Na pesquisa se faz a ação; na ação se faz a pesquisa e, assim fazendo, os processos de construção do conhecimento vão sendo compreendidos como acontecem, por que acontecem e por que são diferenciados entre os sujeitos.

Segundo Stella Maris (2008, p. 32-33),

o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.

Parte-se do pressuposto de conceber a pesquisa como um princípio pedagógico que, segundo Ramos (2014, p. 93), “instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados ‘pacotes fechados’ de visão de mundo, de informações e de saberes”, sejam do senso comum ou dos conhecimentos científicos.

No que diz respeito aos processos de pesquisa no espaço da Ludof, os professores em formação têm a oportunidade de pesquisar e compreender que, do ponto de vista didático, as brincadeiras são mecanismos que auxiliam as crianças a aprender conceitos, atitudes e a desenvolver diversas habilidades integradas aos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e físicos. Nesse sentido, a ludicidade assume um papel complementar da educação e facilitador/motivador da aprendizagem.

A função formativa da brincadeira no desenvolvimento da criança

Sobre o brincar, o grande poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade (1984) disse:

Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver menino sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade.

Conforme já citado, associar o brincar a perda de tempo é uma das diferentes concepções que giram em torno desse ato. O brincar é um ambiente fértil, é um espaço de domínio da criança. Para Brainer et al. (2012, p. 6), “as atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem, criativamente, sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões”.

Segundo Brainer et al. (2012), existe nas brincadeiras uma função didática capaz de garantir à criança benefícios que abrangem os pontos de vista físico, cognitivo e social. Do ponto de vista físico, as atividades lúdicas satisfazem as necessidades relacionadas ao crescimento da criança, ao desenvolvimento das habilidades motoras, de expressão corporal. No que diz respeito ao desenvolvimento físico da criança, por meio das atividades lúdicas, deve haver uma exploração dos aspectos motores (esquema corporal, lateralidade, orientação espaço-temporal), pois existem intencionalidades nos movimentos realizados pelas crianças. Desde cedo, a educação motora deve ser enfatizada, pois ela condiciona as aprendizagens pré-escolares e escolares da criança.

Nessa perspectiva, o corpo é um instrumento didático para promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Brincadeiras relacionadas a ele são fundamentais e é preciso despertar nas crianças as suas potencialidades por meio do corpo. Segundo Gonçalves (1994), alguns pontos são elencados sobre o corpo: O corpo sente; O corpo expressa; O

corpo comunica; O corpo cria e significa. Brincar com o corpo não é “coisa de criança”, mas sim uma atividade humana.

Já do ponto de vista cognitivo, para Brainer *et al.* (2012, p. 7), o brincar “contribui para desinibição, produzindo uma excitação intelectual altamente estimulante, desenvolve habilidades perceptuais, como atenção; desenvolve habilidade de memória”. Tal concepção está em conformidade com o que foi apresentado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil acerca do ato de brincar. Segundo o Referencial:

[...] o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver capacidades importantes tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (Brasil, 1998, p. 22)

No exercício das brincadeiras, as questões cognitivas merecem atenção, pois elas também são condições necessárias para o crescimento saudável da criança.

Por último, Brainer *et al.* (2012, p. 7), elencam que os benefícios sociais à criança, por meio do lúdico, “representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar e aprendem a interagir com as pessoas, compartilhando, cedendo às vontades dos colegas, recebendo e dispensando atenção aos seus pares”. Nesse sentido, a interação social, promovida pelas brincadeiras, orienta esse processo de construções sociais. Interagindo, no contato com o outro, visões de mundo vão sendo construídas; os conhecimentos de si e do outro vão se consolidando.

Ludoteca LudoIF: locus de aprendizagens e de relevância social

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei 9.394/1996, em seu artigo primeiro, entende a educação como sendo processos formativos que se desenvolvem na

vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Embora a legislação educacional vigente discipline a educação escolar, a que ocorre predominantemente em instituições oficiais de ensino, esta legislação compreende que as práticas educativas não ocorrem apenas nos lócus formais de ensino, mas que se estende a todas as instâncias/espços em que o ser humano está inserido.

No referido texto da LDBEN, são presentes os conceitos de educação formal, não formal e informal e, no que se refere a eles, não há como dizer que apenas a educação que acontece nos espaços formais de ensino é carregada de uma intencionalidade/objetivo. Muito pelo contrário, toda a educação é intencional, traz consigo objetivos de aprendizagens mesmo que talvez estejam implícitos ou explícitos.

Para Libâneo, os sujeitos envolvem pedaços da vida com a educação,

seja [...] para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante. (LIBÂNEO, 2010, p. 26).

É nas relações com o outro – independente dos espaços, sejam eles formais, não formais ou informais de educação – que os sujeitos se desenvolvem e avançam em suas aprendizagens. Desse modo, não é porque a LudotIF não se caracteriza como sendo uma escola/creche e não siga padrões educacionais formais de ensino socialmente construídos – matrícula, nota, aceleração, aprovação, reprovação – que o seu trabalho está desprovido de intencionalidade. Muito pelo contrário, a LudotIF caracteriza-se como espaço formativo promotor do desenvolvimento infantil, pautado numa abordagem de trabalho lúdica e mecanismo de contribuição para formação de professores, pois subsidia o futuro profissional na análise de fenômenos educativos, acompanhamento dos processos de aprendizagens, desenvolvimento e aplicação de metodologias.

No âmbito da Ludoteca LudoIF, os processos formativos ocorrem de modo que favoreçam a promoção das aprendizagens. No atendimento diário às crianças de 4 a 12 anos de idade, a perspectiva de trabalho está embasada na ludicidade com atividades que abrangem momentos de brincadeira, expressão artística, literatura, letramento, vivências na educação em ciências, jogos matemáticos, exploração do corpo e movimento e socialização.

O espaço é um meio de evidenciar a importância de atividades lúdicas para o desenvolvimento saudável das crianças, onde o ato de brincar, por exemplo, não é concebido como perder tempo, mas como momentos de aprendizagens dos sujeitos, seja nas relações consigo mesmo, com o ambiente e com o outro.

Na rotina de trabalho, é oferecido às crianças, participantes do projeto, o acesso a atividades livres, tendo as monitoras como mediadoras e realizando as devidas intervenções e, também, tem-se as atividades dirigidas que são pensadas em planejamento semanal coletivo entre as extensionistas e os professores coordenadores do projeto.

As atividades desenvolvidas têm como centralidade a ludicidade, pois ela é uma ferramenta pedagógica que auxilia no desenvolvimento da criança de modo integral. Cada criança é um ser distinto, com vontades, experiências e dificuldades diferentes e, por essas razões, os métodos de trabalho convencionais não podem alcançar a todos. Dessa forma, atividades lúdicas (brinquedos e jogos), quando realizadas com as intervenções adequadas, irão estimular a criatividade, o interesse, as interações da criança.

A LudoIF não tem como perspectiva de trabalho o ensino dos conteúdos escolares previstos nos currículos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. O espaço é organizado de modo que valorize as individualidades de cada sujeito. Nele, existem as seguintes áreas de interesse: jogos, brincadeiras, corpo e movimento, Ciências e Natureza, Matemática, Literatura, Letramento e Alfabetização, Teatro, Música, Dança e Artes Plásticas. Inúmeras atividades são promovidas com foco em princípios previamente eleitos para o

trabalho da ludoteca: promoção de uma boa socialização e convivência; autonomia na aprendizagem; busca pela inclusão, integração e participação; responsabilidade social e ambiental; cuidado com o outro e com o patrimônio público; respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Neste contexto de trabalho lúdico, os materiais didáticos – todo aquele material que auxilia extensionistas e crianças atendidas nos processos de ensinar e aprender – que possuem no espaço, a exemplo de: jogos de tabuleiro, jogos matemáticos, brinquedos de faz de conta, jogos de alfabetização, cumprem uma função mediadora no processo de trabalho desenvolvido.

Segundo Olga Freitas (2007), cumprindo essa função mediadora, o material didático não pode ser concebido como sendo o começo, meio e fim de um processo didático. No trabalho da Ludoteca LudoIF, o uso dos materiais didáticos está constantemente aliado a uma proposta integrada de todo trabalho pedagógico. Na organização do trabalho pedagógico da LudoIF, os materiais didáticos utilizados não estão dissociados dos objetivos propostos no planejamento coletivo. Há uma coerência pedagógica.

É importante considerar que o uso de diversos materiais didáticos no processo não pode ser concebido como a panaceia para as dificuldades encontradas nos percursos de aprendizagens das crianças. Para Freitas (2007), nenhum material didático pode, por mais bem elaborado que seja, garantir, por si só, a qualidade e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. São instrumentos de intervenção pedagógica utilizados de maneira a favorecer o aprendizado. Assim, dessa forma, eles constituem uma ponte para o desenvolvimento infantil em seus diversos aspectos.

Vale ressaltar que, no contexto da organização do trabalho pedagógico da LudoIF, o atendimento de crianças cumpre também uma finalidade social e educativa para a comunidade externa do Campus São Sebastião e para mães-estudantes de diversos cursos do Instituto. Além de ser um instrumento para que licenciandos possam articular os conhecimentos teóricos e práticos da profissão, o atendimento às crianças também contribui para permanência de mães-estudantes no Campus.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 elenca, no artigo 206, os princípios conforme o ensino será ministrado. Um deles é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Segundo o texto constitucional, para além do Poder Público conceder o acesso, é também necessário ofertar condições para que o estudante permaneça nas instituições de ensino para conclusão de seus estudos. Tendo em vista que o Campus São Sebastião possui um público predominantemente feminino, ocorre que muitas mulheres são mães-estudantes e, em casos específicos, não possuem condições de deixar os seus filhos com cuidadoras ou em creches. Como consequência, há taxas maiores de abandono e evasão para estudantes mães, que muitas vezes cuidam sozinhas dos filhos. Dessa forma, com a Ludoteca, elas podem levar suas crianças para um espaço acolhedor e adequado e continuar seus estudos.

É mister salientar que esta ação não torna a LudoIF uma creche comunitária para atendimento das demandas de mães-estudantes do Campus ou de mães-trabalhadoras da comunidade externa. No espaço, não é ofertado banho, lanche ou algo semelhante à rotina de uma creche. Diferente de uma creche, na LudoIF, os responsáveis pelas crianças estão presentes no Campus. O espaço destina-se a desenvolver atividades em turnos de trabalho preestabelecidos com os recursos disponíveis, visando o desenvolvimento infantil por meio da ludicidade.

Cumprindo também essa função social com o público interno, as ações da LudoIF abrangem instituições da comunidade externa de São Sebastião. O espaço também é um locus de formação/capacitação de monitoras que atuam em instituições comunitárias em São Sebastião, a exemplo da Creche Comunitária Santa Rita que atua no cuidado de crianças que estão em situação de vulnerabilidade social.

No 2º semestre de 2019, a LudoIF promoveu o curso em *Monitor Infantil e Ludoteca*, que abordou, junto às monitoras voluntárias da Creche Santa Rita, oficinas de Educação Infantil; Psicologia da Infância; Oficina de Literatura Infantil e Atividades Pedagógicas para a Educação Infantil, todas essas ministradas pela equipe de docentes coordenadores do projeto. Além de contribuir para formação profissional das monitoras da Creche Comunitária, a

LudoIF também atendeu a crianças da referida creche com oficinas temáticas, uma delas: Oficina *Brincando com Arte*, realizada com cerca de 30 crianças de 4 a 6 anos da Creche.

Além desta articulação do trabalho com a Creche Santa Rita, a LudoIF também se articulou com a Brinquedoteca Ludocriarte.

A Ludocriarte é uma

Associação Civil sem fins lucrativos [...] que tem como objetivo desenvolver ações socioeducativas para crianças, adolescentes e seus familiares por meio da linguagem lúdica, artística e cultural, em específico, promovendo a criação e o fortalecimento de brinquedotecas em várias regiões do Brasil. Suas principais ações estão atualmente concentradas na periferia de Brasília, em São Sebastião onde, em 2005, a Ludocriarte criou a Brinquedoteca Comunitária. (LUDOCRIARTE, 2018).

Essa Brinquedoteca atende gratuitamente, há 13 anos, crianças e adolescentes da cidade de São Sebastião. Em parceria com a Ludocriarte, a LudoIF realizou as seguintes ações ao longo do ano de 2019: curso de criação de brinquedotecas comunitárias e formação de brinquedistas, ofertada pela Ludocriarte; apresentação da peça *Zeze, aquele que sabe o que quer* – com 70 crianças da Ludocriarte no palco no auditório do IFB; realização da oficina *Tempo do Brincar*, com 30 crianças da Ludocriarte, na V Semana de Ciência, Cultura e Arte do IFB – Campus São Sebastião; impressão do livro *Nossas raízes multicoloridas*; Sarau Juventude, Arte e Cultura, juntamente com Cáritas Brasileira em parceria com o Projeto Mais Cidadania e o Movimento Cultural Supernova; Curso de formação de brinquedistas: *Brincar é Arte, Aprender faz Parte*, ofertado pelo instrutor Isaac Mendes no III SILECRI (Simpósio de Lamentação e Criatividade).

De modo geral, as atividades desenvolvidas pela Ludoteca LudoIF estão em conformidade com as linhas temáticas prioritárias da extensão⁴ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB. A LudoIF, enquanto projeto de extensão, está intimamente relacionada com as linhas prioritárias voltadas ao atendimento das demandas de Grupos Sociais e Vulneráveis. As ações da ludoteca visam

⁴ Portaria Normativa nº 06, de 15 de setembro de 2016.

promover constantemente as relações indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão, articuladas com demandas da comunidade externa local do Campus São Sebastião e com a formação inicial dos estudantes de graduação – especificamente, Pedagogia – pois, conforme já apresentado, é necessário que as práticas educativas, nos cursos de graduação, transcendam o espaço da sala de aula e dos conhecimentos teóricos já construídos.

O projeto oportuniza a compreensão acerca das contribuições do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, a vivência com os saberes práticos da docência e o quanto a educação praticada no âmbito da formação inicial precisa articular-se com as demandas sociais, dando retorno à sociedade.

Considerações Finais

Apropriar-se do ato de brincar como um direito necessário para o desenvolvimento da criança é fundamental. Negá-lo é impedir que os sujeitos em desenvolvimento não avancem em suas aprendizagens. Os espaços formativos, preferencialmente, aqueles onde ocorrem a educação sistematizada voltada à formação educacional do indivíduo, devem ser lócus de reflexões, estudos e ações para a garantia de direitos, por mais simples que possam parecer, como no caso do direito de brincar.

Nos diferentes contextos vivenciados, marcados por altos índices de vulnerabilidade social e acesso ainda fragmentado a tempos/espaços/oportunidades educacionais, as instituições de ensino, especificamente as voltadas para formação de professores, devem ter um olhar e uma escuta sensíveis a demandas sociais ignoradas. É preciso que essas instituições se comuniquem com a sociedade para que, então, democratize o acesso a oportunidades educacionais; promova a (re)construção de concepções acerca de questões fundamentais para o desenvolvimento humano e atue na formação de profissionais com olhares vinculados aos saberes práticos da profissão.

A Ludoteca LudoIF é um espaço de garantia e favorecimento de oportunidades para que crianças explorem diferentes materiais e instrumentos por meio da brincadeira para

que se desenvolva, se aproprie da cultura, construa valores, autonomia e identidade. Para os profissionais em formação, é um espaço de vivências, de articulações dos saberes teórico-práticos e de pesquisa/investigação/ação. Para a comunidade externa, é espaço de visualização prática de que a educação pode e está contribuindo para o desenvolvimento social e educacional dos contextos vividos.

Na LudoIF materializa-se a seriedade do ato de brincar para a atividade humana e as ações a partir de olhares sensíveis para as questões que ajudam a constituir uma sociedade por meio da educação.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. Literatura Infantil. In: GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

BANDEIRA, D. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. In: CIFFONE, H. (Org.). **Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet**. Curitiba: IESDE, 2009, p. 13-33. Disponível em: <<https://bit.ly/348limz>> Acesso em: 25 ago. 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAINER, Margareth; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante. Ser Cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 1, unidade 4**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <<https://bit.ly/3g9wYZT>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <<https://bit.ly/37cZDKO>> Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3, Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. 1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I Título.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** Disponível em: <<https://bit.ly/30qd0G8>> Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Disponível em: <<https://bit.ly/3hez4cz>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Disponível em: <<https://bit.ly/37e11wy>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Educar FCE / Faculdade Campos Elíseos v. 18, n. 1 (março, 2019), SP v. 18, n. 1 (março, 2019) Mensal 1. Gêneros Infantis; 2. Práticas Pedagógicas; 3. Educação Infantil; 4. Inclusão; 5. Artes Lúdicas.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GONÇALVES, M.A.S. (1994). A Educação e a Educação Física. In: GONÇALVES, M.A.S (Org.). **Sentir, Pensar, Agir corporeidade e educação**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus.

IFB. INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. **Campus São Sebastião recebe crianças de creche para tarde de lazer e brincadeiras**. Publicado: sexta, 26 de outubro de 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3dNgBBL>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

IFB. INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. **Curso de Monitor Infantil e Ludoteca — Encerramento**. Publicado: segunda, 25 de novembro de 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3cKnDG9>> Acesso em: 24 fev. 2020.

IFB. INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. **Ludocriarte realiza espetáculo no Campus São Sebastião**. Publicado: sexta, 5 de junho de 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/37mwcpB>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

IFB. INSTITUTO FEDERAL BRASÍLIA. **LudoIF promove atividades no III Silecri**. Publicado: sexta, 8 de novembro de 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3dOQjiG>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

IFB. INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso Superior em Letras -Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://bit.ly/2MHeNyf>> Acesso em: 15 mar. 2020.

IFB. INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso Superior em Licenciatura em Pedagogia**. Disponível em: <<https://bit.ly/37jTooC>> Acesso em: 12 fev. 2020.

IFB. INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Regulamento LudotecaLudoIF**. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010

LUDOCRIARTE. **Site institucional da Associação Ludocriarte**. Disponível em: <<https://www.ludocriarte.org/>> Acesso em: 16 jan. 2020.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: Planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional [recurso eletrônico]**. Curitiba: Instituto Federal no Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5).

Rede Peteca: **Chega de Trabalho Infantil. IBGE muda metodologia e Brasil tem oficialmente 1,8 milhão de crianças e adolescentes trabalhando**. 30 nov. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2MLGXrY>> Acesso em: 31 jan. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIEIRA, Martha Bezerra; AMARAL, Thaís Lacerda. **Educação corporal e atividades lúdicas: contribuição para o desenvolvimento de habilidades físicas sociais, cognitivas e afetivas na educação infantil**. Disponível em: <https://bit.ly/2YgRFvX>. Acesso em: 24 fev. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



As Ludotecas como garantia de direitos a crianças e mulheres

A importância do brincar e do acesso à educação

Cândida Beatriz Alves¹

O acesso à educação ao longo de todo o ciclo de vida tem sido uma realidade cada vez mais presente, demandada tanto pelo mercado de trabalho quanto pelos próprios indivíduos de uma sociedade dinâmica e em constante transformação. Quando isso ocorre na vida adulta, deve-se levar em consideração que o/a estudante tem, possivelmente, que dar conta, além das demandas educacionais, de outras tão diversas, como trabalho e vida familiar. Esse contexto torna a permanência e sucesso desses alunos e alunas em sala de aula tanto mais desafiadores quanto menor for a rede de apoio de que dispõem. Dado esse contexto, enfocaremos, neste trabalho, a situação das mães que buscam formação e sentem a dificuldade de conciliar os estudos com tarefas que tipicamente lhes são atribuídas pela divisão sexual do trabalho em uma sociedade capitalista, como, por exemplo, o cuidado com os filhos.

¹ Graduada em Psicologia pela UnB, mestre (2013) e doutora em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (2017) pela mesma instituição. Atua desde 2012 como professora no Instituto Federal de Brasília (IFB) - Campus São Sebastião. E-mail: candida.alves@ifb.edu.br. Orcid 0000-0002-7318-5398.

Ao pensar a Ludoteca como um serviço prestado pelo Estado que garante, dentre outras coisas, às mulheres o direito à educação, ampliamos o nosso olhar sobre esse espaço como mais do que um ambiente destinado às crianças, o que não deixa de ser relevante. É justamente esse duplo olhar sobre as Ludotecas que tentaremos lançar aqui: as Ludotecas em contextos educacionais operam no sentido de garantir às crianças o direito ao brincar livre e ao lazer, bem como prestam um serviço às famílias.

O comportamento de brincar está presente nos seres humanos de maneira universal e tem sua importância reconhecida desde a Antiguidade Clássica. Apesar disso, observa-se, com frequência, na atualidade, uma subestimação de sua relevância, como se fosse uma atividade menor frente a outras de caráter mais diretivo e supostamente pedagógico. Sendo assim, a importância do brincar precisa ser constantemente reafirmada, uma vez que ela é fundamental para um desenvolvimento humano saudável (FORTUNA, 2004).

A brincadeira pode ocorrer em qualquer espaço, pois ela é inventiva e se apoia na realidade dada para recriá-la, ainda que apenas na imaginação. No entanto, apesar de não se limitar a ambientes específicos, ela é frequentemente cerceada e vista como inadequada. Sendo assim, espaços que promovem e incentivam o livre brincar ganham importância. É nesse contexto que se inserem as Ludotecas – do latim *ludus*, que designa jogo, brincadeira, festa, e do grego *theca*, estojo ou local para se conservar algo. Neste texto, mais especificamente, teremos como pano de fundo a experiência exitosa da LudoIF – Ludoteca do Instituto Federal de Brasília, *Campus São Sebastião*.

Dessa forma, nosso objetivo é tratar da Ludoteca em ambientes educacionais para adultos como um espaço de garantia de direitos. Por um lado, temos o direito da criança ao tempo livre e ao brincar, garantido por inúmeros documentos nacionais e internacionais; por outro, temos a garantia do direito humano à educação, muitas vezes de difícil acesso à mulher mãe que busca uma formação. Esse tema é menos tratado quando o assunto é Ludoteca, pois a criança é geralmente o foco. É essa lacuna que pretendemos preencher de

modo preliminar, uma vez que a relevância do assunto merece mais estudos e pesquisas.

Para tanto, iremos abordar inicialmente a importância do brincar no desenvolvimento infantil, com foco no seu caráter cultural e, ao mesmo tempo, universal. Em seguida, trataremos das Ludotecas como espaços de valorização dessa atividade na infância. Com esses tópicos, pretendemos situar as Ludotecas como espaço de garantia do direito das crianças ao livre brincar. Na sequência, falaremos da construção social da mulher ao longo da história e, logo após, da educação de mulheres, também em uma perspectiva histórica. Nosso interesse aí é debater a garantia do direito das mães à educação, no contexto da divisão sexual do trabalho em uma sociedade capitalista, que confere uma sobrecarga às mulheres. Por fim, abordaremos especificamente a experiência da LudoIF – Ludoteca do Instituto Federal de Brasília, *Campus São Sebastião* (IFB-CSSB).

A importância do brincar no desenvolvimento infantil

Pode-se definir o brincar como um comportamento lúdico não dirigido que não possui fim externo a si mesmo. Em outras palavras, quando se brinca, envolve-se em uma atividade livre, que tem, como único objetivo, ela mesma. Nesse sentido, ela difere das atividades dirigidas quando, ainda que lúdicas, apresentam objetivos educativos determinados por outrem que não aqueles envolvidos na brincadeira. A despeito de algumas diferenças conceituais, essa noção geral tem sido consenso entre estudiosos do assunto (CORDAZZO & VIEIRA, 2007).

Em uma sociedade caracterizada pela velocidade e pelo pragmatismo que visa ao lucro, pouco se valoriza uma atividade não controlada e que não se insere na lógica produtivista. O espaço-tempo do brincar possui, assim, por definição, um caráter transgressor, inovador, criativo. A despeito disso, observa-se constantemente tentativas de associá-lo ao consumo e demais características do sistema capitalista (FORTUNA, 2004).

O brincar é reconhecido como uma das principais atividades humanas, sobretudo na infância. Ele está presente não só entre seres humanos, mas também em várias espécies de animais

que apresentam um período considerável de infância e imaturidade sob proteção (HANSEN *et al.*, 2007). Diferentemente dos outros animais, no entanto, para a espécie humana a brincadeira adquire sentidos próprios na cultura e está profundamente marcada pela representação e mediação simbólica.

Dessa forma, apesar da característica de universalidade, a brincadeira apresenta nuances específicas do contexto cultural e social na qual se expressa. Ao brincar, a criança entra em contato com aspectos significativos da vida cultural, explorando-os e refletindo sobre significados, valores, regras e papéis sociais. Por um lado, ela incorpora de maneira ativa esses elementos e, por outro, questiona-os e testa seus limites (MOZZER & BORGES, 2008).

Ao brincar, as crianças trazem vivências de seu cotidiano, de sua realidade, o que demonstra que a imitação é um importante componente dessa atividade. Por outro lado, não se trata de mera reprodução, pois a criança tem a oportunidade de recriar esse mundo, se apropriar dele e assumir papel de protagonismo. Assim, ela cria uma realidade, fundada na imaginação e que atende às suas necessidades, mesclando-se sem se confundir com a realidade concreta (VIGOTSKI, 1929,1997).

A brincadeira proporciona, portanto, um importante estímulo à criatividade, uma vez que a criança recria o antigo e funda o novo. Além disso, cria condições para o desenvolvimento de outras funções psicológicas tipicamente humanas, como a atenção dirigida, a memória voluntária, a imitação, a imaginação, a linguagem e o pensamento verbal. Essas razões, por si só, já constituem a brincadeira como uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento humano, sobretudo quando se trata de crianças (VIGOTSKI, 1929,1997).

A importância do lúdico tem sido reconhecida desde a Antiguidade Clássica, quando filósofos como Platão e Aristóteles já afirmavam que o jogo tinha uma função na educação, associando o conhecimento ao prazer. Esse último entendia que o jogo era uma atividade que dispunha de um fim em si próprio. O jogo não era, entretanto, associado ao âmbito da infância, uma vez que a visão que se tinha dessa diferia em muito da que se tem hoje. Ao longo dos séculos seguintes, no

contexto ocidental, a importância dada à ludicidade oscilou, mas foi sendo cada vez mais associada à infância, à medida que a compreensão dessa também se modificava (ARIÈS, 1981; FRIEDMANN, 2006).

Ao longo do século XX, importantes teóricos se debruçaram sobre o brincar, reafirmando a sua importância, como o já mencionado Vigotski. Mais recentemente, autores como Brougère (1998) e, no Brasil, Kishimoto (2002), dentre outros, se destacaram nos estudos a respeito da brincadeira, do brinquedo e do jogo, enfatizando a relevância desses para o desenvolvimento infantil.

Também no âmbito dos documentos oficiais de Estados, essa importância já está consolidada. A Declaração Universal do Direito das Crianças (DUDC), de 1959, foi o primeiro documento internacional que reconheceu o direito da criança ao descanso, ao lazer e à participação na vida cultural e artística. Antes dela, a Declaração de Genebra, de 1924, trazia apenas o direito de proteção, sem abordar o direito de brincar. Essa vem como um avanço significativo, portanto, na DUDC, que o consolida em seu princípio de número 4, como uma dimensão essencial dos assim chamados direitos de liberdade.

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989, avança no processo de garantir essa liberdade às crianças. Até então, nas Declarações de 1924 e 1959, tratava-se de estabelecer princípios de cunho ético e protecionista. Já o texto da Convenção, na qual o Brasil teve papel precursor, estabelecia em seu artigo 31:

1. Os Estados Parte reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, a brincar e a participar de atividade se de recreação apropriada se à sua idade e de participar livremente da vida cultural e das artes.
2. Os Estados Parte deverão respeitar e promover o direito da criança de participar integralmente da vida cultural e artística e deverão propiciar oportunidades iguais e apropriadas para a atividade cultural, artística, recreativa e de lazer.

Assim, é na Convenção de 1989 que a criança é reconhecida como um verdadeiro sujeito de direitos, uma cidadã com status jurídico e social próprio. Nesse sentido, ela é concebida não

mais apenas do ponto de vista da vulnerabilidade e das necessidades, mas também a partir de suas potencialidades, que derivam de seu modo único de ser e estar no mundo. O princípio que embasa esses direitos fundamentais é, portanto, o reconhecimento da criança como ser humano, que possui um valor por si só e merece, além de proteção integral, políticas específicas de defesa e promoção de direitos (SOARES, 1997).

Dentro desse contexto maior, destacamos o lugar especial concedido ao direito de brincar, explicitado no já citado artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança (art. 31), mas também na Constituição Federal do Brasil de 1988 (art. 227) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (art.16, IV). O brincar, como um direito fundamental de liberdade, é respaldado pelo princípio da dignidade, bem como pelo valor inestimável da infância para a formação humana cidadã.

Ludotecas e desenvolvimento infantil: a valorização do brincar

As primeiras ludotecas têm origem no início do século XX, mais precisamente em 1934, quando o dono de uma loja de brinquedos localizada próxima a uma escola em Los Angeles reclama dos furtos frequentes em seu estabelecimento. O diretor da escola decide então abrir o que ele chama de uma *Toy Library*, um espaço de empréstimo de brinquedos. No Brasil, a primeira brinquedoteca² de que se tem notícias foi criada em 1981, em Indianópolis, pela pedagoga Nylse Helena da Silva Cunha, com a diferença de que, além de emprestar materiais, ela tinha igualmente objetivos educacionais (CUNHA, 2010).

Hoje em dia, as ludotecas ocupam diferentes espaços: escolas, hospitais, bibliotecas, universidades e centros comerciais. No Brasil, mais do que a característica de serem espaços de empréstimo de brinquedos, elas se constituem como espaços que incentivam a brincadeira e o brincar, valorizando a presença do lúdico no desenvolvimento infantil. Além disso, a depender do contexto que ocupam, as ludotecas podem as-

² Nome alternativo a ludoteca, apesar de alguns autores alegarem diferenças conceituais (KISHIMOTO, 2011).

sumir características específicas, como objetivos terapêuticos, que é o caso de brinquedotecas voltadas para crianças com deficiência – as chamadas lekotekas (CUNHA, 2010).

Quatro aspectos devem ser definidos para estruturar uma brinquedoteca ou ludoteca: o espaço físico, o material lúdico disponível, a equipe e as normas de funcionamento. Todos esses elementos devem ter como eixo a promoção da ludicidade, por meio de um ambiente agradável e convidativo. Assim, mais do que um excesso de brinquedos disponíveis, deve-se atentar para a configuração de um espaço-tempo favorável à imaginação e à criatividade. Além disso, a equipe envolvida deve passar por uma formação específica, que ressalte sua função de facilitadores, de modo a não cercear o protagonismo e autonomia das crianças (DYTZ & CRISTO, 1995).

A proposta de uma ludoteca não é, portanto, a de ser uma substituta à escola, uma vez que a ênfase não está nos aspectos educacionais – ainda que existam importantes pontos de convergência possíveis entre escolas e ludotecas, como a ênfase na ludicidade como promotora do desenvolvimento infantil. Nesse contexto, Santos (1997) explicita os principais objetivos de uma brinquedoteca:

- a) Proporcionar um espaço onde a criança possa brincar sossegada, sem cobranças e sem sentir que está atrapalhando ou perdendo tempo;
- b) Estimular o desenvolvimento de uma vida interior rica e da capacidade de concentrar a atenção;
- c) Estimular a operatividade das crianças;
- d) Favorecer o equilíbrio emocional;
- e) Desenvolver a inteligência, criatividade e sociabilidade;
- f) Incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, emocional, corporal e social;
- g) Enriquecer o relacionamento entre as crianças e suas famílias (p. 14).

É nesse sentido que as ludotecas têm sido vistas, portanto, como um importante espaço de garantia do direito das crianças ao livre brincar. Pouco se fala, por outro lado, sobre o espaço como uma possibilidade de garantir à mãe o acesso a direitos. Quando elas estão presentes em ambientes de trabalho, isso

se torna claro, uma vez que se está garantindo o direito da mulher à amamentação, à convivência com a criança e, ao mesmo tempo, garantindo o seu direito de acesso ao trabalho. Porém, em ambientes educacionais, como escolas e universidades, sua importância ainda não está estabelecida.

A construção social da mulher ao longo da história

Para entender a Ludoteca como uma garantia de direito a mulheres, é importante fazer uma reflexão histórica sobre a construção do lugar social que a mulher ocupa no Ocidente. Na Antiguidade Clássica, a diferença entre homens e mulheres era vista a partir de um ponto de vista quantitativo, ou seja, faltaria à mulher aquilo que no homem existiria em maior quantidade e aquela seria, portanto, uma cópia imperfeita desse. Assim, como polos dicotômicos de um mesmo espectro, homens e mulheres encontravam-se em extremos opostos. Associavam-se a cada um, respectivamente, luminosidade e obscuridade, perfeição e imperfeição, atividade e passividade, verdade e não verdade. Para Aristóteles, a desigualdade existente em toda a natureza justificava que alguns recebessem o *status* de cidadão e exercessem sua autoridade sobre os não cidadãos: mulheres, crianças e escravos (BIRMAN, 2001).

Durante a Idade Média, com o respaldo de pensadores cristãos, como Santo Agostinho, que tomam como base o primeiro Livro do Antigo Testamento, a mulher é associada à figura de Eva. Criada para servir de companhia a Adão e culpada por sua desgraça e infelicidade, a mulher passa a ser tida como ardilosa e maléfica, como personificação da própria serpente. A punição que recebe é a de parir seus filhos com dor e ser submissa ao homem, ao passo que Adão se consagra como senhor, mas condenado a trabalhar incansavelmente (BADINTER, 1985).

A partir da Modernidade e do Renascimento, com o início do capitalismo e o desenvolvimento científico, instaura-se um novo paradigma que é conhecido como o paradigma da diferença sexual, em que homens e mulheres passam a ser vistos como radicalmente distintos, porém complementares. Ou seja, trata-se agora de uma diferença não mais quantita-

tiva, porém qualitativa. A partir do avanço dos conhecimentos de anatomia, o conhecimento sobre o corpo humano começa a ser usado como justificativa para um discurso biologizante que passa a reduzir a mulher à sua capacidade reprodutiva (BIRMAN, 2001).

Soma-se a isso o avanço do sistema capitalista e da divisão sexual do trabalho que lhe é característica, em que homens se ocupam do trabalho produtivo remunerado, realizado no âmbito público, e as mulheres são responsáveis pelo trabalho dito reprodutivo e não remunerado, confinado ao âmbito privado. O trabalho reprodutivo, para muito além do simples ato de gerar e parir, passa a abranger as mais diversas tarefas domésticas como cuidado de crianças e idosos, alimentação e manutenção da ordem do lar (GAMA, 2014).

A mulher torna-se cada vez mais associada e reduzida ao seu papel de mãe, como se esse fosse a realização máxima do ser mulher e o amor de mãe, o sentimento mais nobre. Uma análise histórica da maternidade mostra, no entanto, que a romantização desse papel é recente: se, até o século XVIII, a maternidade era vista mais como um fardo e não havia um apego às crianças como valor na sociedade, é a partir, sobretudo, do século XIX, que a mulher passa a ser associada com a figura de Maria, caracterizada pela doçura e submissão, além de sua assexualidade (BADINTER, 1985).

Vemos, portanto, que a divisão sexual do trabalho marca profundamente a condição da mulher na sociedade capitalista. Essa marca não se apresenta apenas em sua dimensão social, mas também em sua dimensão psíquica, sobretudo quando compreendemos que ambas estão intrinsecamente relacionadas e se constituem de forma mútua. Assim, a constituição identitária da mulher, processo dinâmico e dialético, se baseia no lugar atribuído a ela em nossa sociedade: o lugar da maternidade dedicada e da responsabilidade pelas tarefas do âmbito doméstico (BADINTER, 1985).

Essa é a base para a compreensão da, assim chamada, dupla jornada de trabalho feminino: a mulher adentra o espaço público, porém isso não vem acompanhado por um compartilhamento das tarefas reprodutivas. Pesquisas esta-

tísticas demonstram que mulheres, independentemente de estado civil, classe social, faixa etária, local de moradia ou escolaridade, tendem a declarar um maior número de horas dedicadas aos afazeres domésticos do que os homens na mesma condição (IBGE, 2014).

Mulheres, educação e maternidade

Excluídas de qualquer possibilidade de formação que não fosse a religiosa por muitos séculos, o ingresso das mulheres nas escolas é, também, marcado pela divisão sexual do trabalho. Às poucas mulheres que tinham acesso ao ensino no século XIX, além de um conhecimento básico de escrita, leitura e matemática, eram ensinadas atividades como costura, culinária e gerenciamento do lar (LOURO, 2004). Isso marca também a história da educação profissional de mulheres, modalidade educacional que nos interessa particularmente neste trabalho, uma vez que é a principal modalidade atribuída aos Institutos Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, criados em 2008, porém frutos de uma história que vem se desenvolvendo, no Brasil, pelo menos desde o início do século XIX (CUNHA, 2005).

No Brasil, quando da criação das Escolas Normais, destinadas à formação de professores para a educação básica, e sua rápida prevalência de mulheres, alegava-se que aquilo acarretaria sua masculinização. Assim, observava-se também uma forte resistência ao ingresso das mulheres no mercado de trabalho, mesmo quando as profissões desempenhadas por elas estavam, de forma majoritária, relacionadas diretamente àquelas funções desempenhadas por ela no âmbito doméstico, como o cuidado e a educação (LOURO, 2004).

Apesar da inserção da mulher no universo do trabalho dito produtivo e remunerado, ela segue enfrentando barreiras, tais como: dificuldade de acesso a cargos de chefia, salários mais baixos para as mesmas funções desempenhadas por homens, assédio moral e sexual e falta de apoio familiar e do Estado para se manter trabalhando, uma vez que frequentemente as demandas do lar acabam impossibilitando sua permanência em um emprego (GAMA, 2014).

Da mesma forma, a mulher que decide buscar uma formação enfrenta, ainda hoje, dificuldades de ordem tanto social quanto psíquica, uma vez que a sua busca representa, em alguma medida, uma transgressão à função tida como primordial da mulher na sociedade. Essa situação se agrava quando a mulher é mãe, já que a maternidade tem sido vista com o cerne da constituição identitária feminina. Dessa forma, a mãe que toma a decisão de estudar enfrenta obstáculos na tentativa de conciliar os estudos com os afazeres domésticos a ela atribuídos. No âmbito familiar, observa-se que dificilmente ela consegue dividir as tarefas em caráter de igualdade com os homens, pelas razões sociais aqui já mencionadas. No âmbito do Estado, essas mulheres também encontram pouco amparo, uma vez que tarefas como o cuidado com os filhos são, de modo geral, tidas como responsabilidades da esfera familiar.

É nesse vácuo que as Ludotecas podem se inserir, como um serviço do Estado que, ao garantir o direito das crianças ao livre brincar, garante igualmente que mulheres tenham acesso ao seu direito à educação.

A experiência da LudotIF

A LudotIF, como foi nomeada a Ludoteca do Instituto Federal de Brasília – *Campus* São Sebastião (IFB-CSSB), foi inaugurada no primeiro semestre de 2019. Sua história, porém, precede a sua efetiva abertura. A ideia inicial de uma Ludoteca no *Campus* surgiu e passou a ser estudada pelos professores face à realidade vivenciada em sala de aula de inúmeras mulheres que levavam seus filhos, por não terem com quem deixá-los. Outro fator era o alto índice de evasão, justificado, por várias alunas, pelo fato de não terem com quem deixar seus filhos.

O grande número de mulheres matriculadas se dá em função dos cursos oferecidos nesse *Campus*. O IFB-CSSB oferece cursos superiores de Licenciatura em Letras e Pedagogia e Tecnólogo em Secretariado, bem como cursos técnicos integrados e subsequentes ao Ensino Médio, nas áreas de Administração, Secretariado e Secretaria Escolar. Trata-se de

cursos que têm sido em grande medida associados ao público feminino, o que não pode ser tampouco desvinculado de sua associação com a divisão sexual do trabalho (BRUSCHINI, LOMBARDO & MERCADO, 2011).

Esse contexto possibilitou verificar na prática a sobrecarga dessas mulheres e as dificuldades que enfrentavam para seguir com os estudos. Assim, quando o curso de Licenciatura em Pedagogia foi iniciado, observou-se enfim a possibilidade de colocar em prática a ideia há muito já aventada: o de disponibilizar a essas mulheres um espaço para deixar suas crianças enquanto frequentavam as classes, bem como àquelas crianças um ambiente próprio a elas, o que não era possível dentro sala de aula.

Desde sua abertura, então, a LudoIF já atendeu a dezenas de crianças nos turnos matutino, vespertino e noturno. Trata-se de um projeto de extensão de fluxo contínuo, pensado como laboratório didático do curso de Pedagogia do *Campus*. A LudoIF tem atendido, até o momento, a filhos de estudantes e servidores do *Campus*, mas tem a previsão de atender também à comunidade. O atendimento prioritário é dado a filhos de mães solo e/ou que não contam com uma rede de apoio no cuidado com os filhos. Considera-se que, além de uma condição financeira possivelmente mais frágil, essas estão submetidas a uma maior exclusão social.

O espaço tem se mostrado adequado para um acompanhamento sistemático das crianças frequentes, com ênfase na ludicidade e no brincar livre. Os monitores responsáveis são estudantes dos cursos de licenciatura do *Campus* e, também, do curso de Monitor Infantil, sob orientação de docentes de Pedagogia.

A presença da Ludoteca no *Campus* tem tido um relevante impacto na permanência e no sucesso de algumas mães que não possuem alternativas para o cuidado das crianças durante suas aulas. Trata-se de um serviço público que busca incidir justamente sobre a divisão sexual do trabalho, imposta pela nossa sociedade às mães. Muitas dessas alunas expressam um sentimento de gratidão, o que chama a atenção porque parece pressupor que um favor lhes estaria sendo con-

cedido – como se o cuidado com os filhos fosse uma tarefa das mulheres por natureza, que não dissesse respeito ao Estado. O funcionamento da LudoIF vai, entretanto, no sentido oposto: o de oferecer espaços públicos para receber filhos de mães estudantes e proporcionar a essas crianças momentos de ludicidade e brincadeira.

Considerações Finais

O brincar está presente na vida humana de forma inextrincável, uma vez que é essencial para a própria constituição do humano enquanto tal. Ao brincar, a criança cria e recria seu mundo, internaliza e questiona regras e papéis sociais, age no plano das representações, bem como no das interações social. A importância dessa atividade é reconhecida por especialistas e garantida por uma série de documentos nacionais e internacionais, que visam ao bem-estar da criança. Sendo assim, o brincar deve ser valorizado e incentivado por todos os atores sociais que circundam a criança.

As ludotecas surgem nesse contexto, como um espaço que promove o brincar livre e o tempo da criança. As ludotecas têm ocupado diferentes contextos e um deles, que buscamos enfocar neste trabalho, são os espaços de formação de adultos. Ao se apresentar como uma possibilidade de deixar os filhos em um contexto seguro, que possibilite às mães frequentarem as aulas e se dedicarem aos estudos, a ludoteca passa a ser um espaço de garantia, não só de direitos às crianças, mas também às mães, tendo em vista que, em um contexto de divisão sexual do trabalho, é, sobretudo, sobre elas que recai a responsabilidade pelas crianças nas lacunas deixadas pelo Estado.

Sendo assim, a Ludoteca do Instituto Federal de Brasília – *Campus São Sebastião* tem se consolidado como uma experiência exitosa na permanência e sucesso das mães nos estudos. Além disso, representa um espaço lúdico para as crianças, que têm seu desenvolvimento saudável fomentado. Por fim, representa também um importante espaço de aprendizagem para os estudantes envolvidos nas atividades, que monitoram as crianças sob supervisão de professores.

Dada a relevância desse projeto, percebe-se a necessidade de mais pesquisas e discussões que tragam à tona o impacto da Ludoteca em espaços de formação para adultos. Entendemos que esse impacto se dá tanto em nível individual, quanto em um contexto social mais amplo, o que precisa ser averiguado e compreendido a fundo por mais estudos na área.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BIRMAN, Joel. **Gramáticas do erotismo: a feminilidade e as suas formas de subjetivação em psicanálise**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BROUGERE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998, p. 103-116.

BRUSCHINI, Maria Christina; LOMBARDI, Maria Rosa; MERCADO, Cristiano Miglioranza; RICOLDI, Arlene Martinez. Trabalho, renda e políticas sociais: avanços e desafios. In: BARSTED, Leila Linhares & PITANGUY, Jacqueline. (Orgs.). **O Progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 142-178.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e Pesquisas em Psicologia. v. 7, n. 1, abril, 2007, p. 92-104.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

- CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.
- DYTZ, Jane Lynn Garrison; CRISTO, Rosilane de Carvalho. **A ludoteca como espaço para uma nova abordagem de educação em saúde**. R. bras. Enferm. Brasília, v. 48, n. 2, abr. jun. 1995, p. 134-139.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.
- FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar: brincadeiras e jogos tradicionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- GAMA, Andrea De Sousa. **Trabalho, Família e Gênero: Impactos dos direitos do trabalho e da educação infantil**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.
- HANSEN, Janete *et al.* O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da psicologia evolucionista. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. v. 17, n. 2, 2007, p. 133-143.
- IBGE. **Estatísticas de Gênero: Uma análise dos resultados do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional. In: VERA, B. O. (org.) **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOZZER, Geisa Nunes de Souza; BORGES, Fabrícia Teixeira. **A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski**. *Interação*, Goiânia, v. 33, n. 2, 2008, p. 297-316.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis. Vozes, 1997.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade. **Revista Infância e Juventude**. Lisboa, n. 4, out/dez. 1997, p. 101-126.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas**. Editorial Pueblo e Educación, 1929/1997.



Maternidade e ensino superior

Os desafios das estudantes mães nas licenciaturas do
Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião

Ana Maria Sousa Inácio¹

Nilzélia Oliveira²

Introdução

Ser mulher em uma sociedade que pouco oferece espaço para a realização feminina nunca foi uma tarefa fácil. A história de luta das mulheres foi escrita com muitas dificuldades e a um preço impagável. Segundo Chimamanda Ngozi Adichie, em seu livro *Sejamos Todos Feministas*, as mulheres ainda sofrem com a submissão em relação às divisões de tarefas como, por exemplo, os afazeres domésticos, afazeres esses que muitos ainda acreditam ser atribuição somente das mulheres, pois “Ainda hoje, as mulheres tendem a fazer mais tarefas de casa do que os homens — elas cozinham e limpam a casa”. (ADICHIE, 2014, p. 42). Com isso posto, podemos perceber que, atualmente, a sociedade ainda impõe a cultura da submissão às mulheres e isso precisa ser desconstruído, afinal “[...] a cultura não faz as pessoas. As pessoas que fazem a cultura” (ADICHIE, 2014, p. 57).

¹ Graduada em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa realizada no IFB - Instituto Federal de Brasília - Campus São Sebastião. E-mail: ana.maria.inacio@hotmail.com. Orcid 0000-0003-1282-8158.

² Graduada em Serviço Social pela UnB, mestre em Pós-Colonialismos e Cidadania Global - Universidade de Coimbra, professora do Instituto Federal de Brasília (IFB) - Campus São Sebastião. E-mail: nilzelia.oliveira@ifb.edu.br. Orcid 0000-0002-0701-6692.

Na mesma linha, a agência de notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE) divulgou, em 2019, os dados de uma pesquisa sobre os afazeres domésticos e a dedicação de homens e mulheres, a qual revelou que as mulheres despendem mais horas às tarefas domésticas e aos cuidados com outras pessoas, inclusive quando os homens estão na mesma situação ocupacional.

Essa situação também é o reflexo da vivência de muitas mulheres universitárias que possuem obrigações dentro e fora do contexto acadêmico, pois além de estudantes elas ainda dividem seu tempo com a maternagem e a família, deixando, em muitos casos, os estudos em segundo plano.

No século XIX, muitas mulheres, cansadas de serem inferiorizadas e de sofrerem com a desigualdade social, começaram a unir forças em busca de direitos iguais entre os sexos. O resultado disso foi o surgimento de um dos maiores movimentos sociais da história: o feminismo. O movimento surgiu após a Revolução Francesa e se fortaleceu nos Estados Unidos no começo do século XX, com o objetivo de que as mulheres pudessem abandonar as amarras patriarcais impostas pela sociedade ocidental até então. A luta pelo reconhecimento e igualdade de gênero se arrasta por muitos e muitos anos, e a “discriminação baseada na crença de que os homens são superiores às mulheres ainda está internalizada socialmente” (GARCIA, 2015, p. 16).

Contrariando o que muitos pensavam, as mulheres aos poucos foram conquistando seu espaço na educação, segundo Guacira Lopes Louro, somente em 1827 foram criadas as primeiras escolas para ambos os sexos, o que já revela um avanço, mas o patriarcalismo continuava fazendo permanecer uma distinção entre os sexos, como frisa a autora:

[...] professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas as tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (LOURO, 1997, p. 1).

Outra autora brasileira que nos ajuda a refletir o feminismo em uma perspectiva mais fidedigna ao contexto sociocultural de uma sociedade colonizada é Djamila Ribeiro. Para ela, o racismo ainda persiste como uma prática que se manifesta de variadas formas, principalmente sobre a mulher negra, por isso, para além de lutar em defesa dos seus direitos, precisamos proporcionar espaço a essas mulheres como uma forma de vencer a invisibilidade e superar as desigualdades. Segundo a autora, “A invisibilidade da mulher negra dentro da pauta feminista faz com que essa mulher não tenha seus problemas sequer nomeados”. (2016, p.101). A falta de reconhecimento profissional, a violência contra a mulher e as diferenças de empregabilidade, enfim, são opressões que atingem todas as mulheres sendo as mulheres negras, entretanto, as mais atingidas.

Mas, apesar do não reconhecimento da mulher nas carreiras profissionais, ainda assim elas vão conquistando êxito tanto no mercado de trabalho como no meio acadêmico. Hoje em dia, milhares de mulheres se preparam para o mercado de trabalho e lutam por dignidade e independência por meio dos estudos. Muitas enfrentam o peso de sustentar a família, conquistar um trabalho melhor e o sonho de cursar o ensino superior, tudo ao mesmo tempo. Os avanços sociais trazidos pelas lutas feministas têm aberto caminho para que muitas mulheres que antes não podiam sonhar em ter uma vida melhor, hoje sintam-se mais empoderadas para fazer desse sonho realidade.

São muitos elementos para as mulheres considerarem no seu cotidiano: as atividades domésticas, as profissionais, as de mãe e, por fim, as acadêmicas. É o caso de mães que, após terem seus bebês, anseiam em conseguir estudar, cursar uma graduação e ter um futuro mais promissor. A partir dessas considerações, surge a pergunta: como as estudantes universitárias mães conciliam sua vida acadêmica com a maternidade?

A pesquisa buscou compreender, analisar e estabelecer reflexões acerca dos desafios enfrentados pelas mães universitárias no decorrer de sua formação acadêmica nos cursos de Letras – Língua Portuguesa e de Pedagogia, do Instituto Federal de Brasília (IFB), *Campus* São Sebastião. Procurou-se,

no nosso estudo, abarcar a totalidade das mães estudantes de ambas as licenciaturas do *Campus* São Sebastião. Assim, o questionário semiestruturado com 15 questões foi aplicado em todas as turmas dos referidos cursos, sendo quatro turmas de Letras – Língua Portuguesa e três de Pedagogia. E, posteriormente, foram realizadas entrevistas com quatro estudantes de ambos os cursos.

Percorso teórico e metodológico

Trabalhar esse tema é contribuir para que se conheça um pouco da vivência de muitas mulheres que, além da maternidade, querem viver novas experiências e, entre elas, o desejo de concluir um curso superior, pois as dificuldades encontradas por essas mulheres ainda estão enraizadas na condição do ser mãe.

Jane Soares de Almeida (1998), diz que, por muitos anos, as mulheres foram educadas para atuarem no espaço doméstico e encarregadas de cuidarem dos filhos e marido, sendo idealizado um perfil de bondade, beleza e meiguice. Apesar das conquistas das mulheres nas primeiras décadas do século XX, o acesso ao ensino superior continuava enraizado na mente dessas brasileiras como uma meta inatingível (ALMEIDA, 1998, p.19).

Isso nos mostra que preconceito e desigualdade de gênero ainda é uma barreira a ser rompida socialmente, uma vez que há muitos anos as mulheres buscam reconhecimento no meio social e, principalmente, no meio acadêmico. Dado que, quando a mulher é mãe, todas as responsabilidades recaem sobre ela, dificultando ainda mais a sua permanência na faculdade, um espaço que por vários anos foi privilégio dos homens. Segundo Simone Barbosa de Lima (2017):

Essa situação ocorre majoritariamente devido à matriz machista da sociedade brasileira, a mulher é responsável pelos cuidados à criança, e o pai é, em teoria, o “mantenedor”. Além de machista, essa visão que pontua uma divisão equivocada de papéis que nem sempre ocorre, forçando a mulher a assumir responsabilidades que a inibem de concluir seu curso, e a forçam a desistir da graduação. (2017, p. 17).

Atualmente, as mulheres podem estudar, trabalhar fora, mas nem sempre foi assim; por conta das repressões que sofriram, a educação ficava restrita apenas aos homens. As mulheres eram criadas apenas para servir ao lar e ao marido (Almeida, 1998).

Ana Maria de Oliveira Urpia e Sônia Maria Rocha Sampaio apresentam vários relatos de mães que viviam o sonho de terminar a faculdade e que, após o nascimento dos filhos, não voltaram a estudar. E, de acordo com as autoras:

São muitas as mudanças, envolvendo um verdadeiro processo de reconstrução do self para abarcar não apenas a nova posição: a de mãe, mas para refazer uma outra – a de universitária – que vinha se construindo dentro de um determinado padrão, e que, após o nascimento do filho, precisa adequar-se à nova situação. (URPIA, SAMPAIO, 2011, p. 160).

Na concepção de Márcia Regina Cangiani Fabbro e José Roberto Montes Heloani (2010, p. 180), as mulheres de hoje tentam viver suas vidas diferentemente de suas mães que eram vistas apenas como alguém capaz de cuidar dos filhos, maridos e afazeres domésticos e, quando engravidavam, os estudos eram deixados de lado. Porém, atualmente as mulheres precisam reconstruir o seu tempo para poder organizar as novas faces da vida da mulher – mãe – acadêmica, que busca crescer profissionalmente sem precisar se resumir somente ao cuidado com os filhos.

O propósito da pesquisa foi analisar a vivência das estudantes e mães das licenciaturas que tivessem filhos entre 0 e 12 anos de idade. Essa definição se deu a partir da conceitualização legal expressa no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que estabelece: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990). Para tanto, essa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e quantitativa, a qual busca investigar os processos que envolvem os desafios vivenciados pelas estudantes mães dos referidos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Brasília.

O viés quantitativo deu-se com a aplicação de um questionário a 26 participantes. O instrumento continha 15 questões de múltipla escolha. E a abordagem qualitativa deu-se com a realização de entrevistas semiestruturadas com duas participantes do curso de pedagogia e duas participantes do curso de Letras – Língua Portuguesa. A escolha metodológica propiciou-nos tanto um olhar abrangente, como um olhar mais focado, sem que isso representasse antagonismo analítico sobre o fenômeno em questão: os desafios vivenciados pelas estudantes mães diante da conciliação entre a vida acadêmica e os cuidados com os filhos.

O descortinar de muitos desafios

O questionário foi aplicado a 16 (61,54%) estudantes de Pedagogia e a 10 (38,46%) de Letras. Faremos a análise das categorias que julgamos ser mais relevantes para o alcance do objetivo proposto.

TABELA 1 – QUANTIDADE DE FILHOS POR MÃE

Mães	Filhos	Porcentagem
16	1	61,54%
7	2	26,92%
2	3	7,69%
1	4	3,85%

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

O objetivo era analisar os desafios das estudantes mães de ambas as licenciaturas, logo, não trabalhamos com comparações entre os cursos, mas analisamos os dados de maneira global. Primeiramente, temos os dados que relevam o perfil dessas estudantes e, em seguida, apresentamos alguns dados sobre a dinâmica estudantil associada à maternidade, no âmbito do cotidiano acadêmico no *Campus*.

Os dados apontam que a maioria absoluta das estudantes (61,54%) tem apenas um filho, mas importa ressaltar que um número substancial (38,46%) possui dois filhos ou mais. A idade dessas crianças varia entre 5 meses e 12 anos de idade. Esses dados são bastante significativos, pois nos mostram que crianças ainda de colo frequentam as dependências da instituição. Há

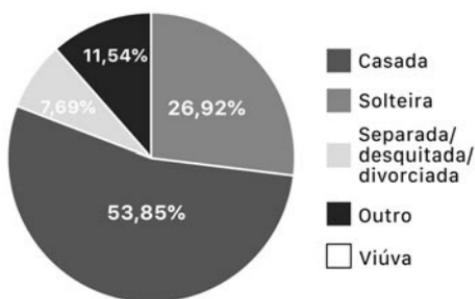
consequências para as crianças, mas igualmente para as mães, afinal, muitas mães sinalizam dificuldade em permanecer no curso, pois o cuidado com os filhos está em primeiro lugar.

A idade das mulheres revela que a maioria delas não está dentro de um perfil mais clássico da jovem universitária. Vejamos: 26,92% (sete) têm entre 22 e 30 anos; entretanto, 65,38% (17) têm entre 31 e 40 anos e 7,69% (duas) têm mais de 40 anos de idade.

No que diz respeito ao estado civil das entrevistadas, vejamos o gráfico a seguir.

GRÁFICO 1 – ESTADO CIVIL DAS ESTUDANTES MÃES

No que corresponde ao estado civil das estudantes, constatamos que 53,85% afirmaram ser casadas, 26,92% (sete) solteiras, 7,69% (duas) separadas, desquitadas ou divorciadas, e 11,54% (três) disseram conviver em união estável.

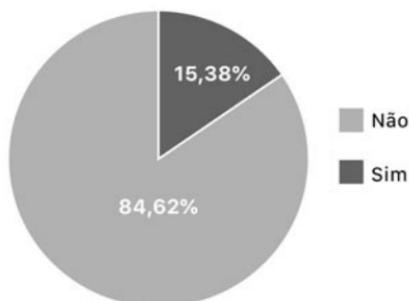


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

O percentual de estudantes mães que possuem parceiro ou parceira é relativamente alto frente ao percentual das solteiras. Mas é válido ressaltar que, para as mães que afirmaram estar solteiras, as obrigações com o filho, casa, faculdade, tendem a se tornar mais difíceis, uma vez que exercem responsabilidades acrescidas.

GRÁFICO 2 – ESTUDANTES MÃES QUE TRABALHAM

No que diz respeito ao mercado de trabalho, 84,62% das participantes responderam não estar trabalhando e apenas 15,38% disseram ter um trabalho. Dessa forma, certificamos que a maioria das integrantes, ou



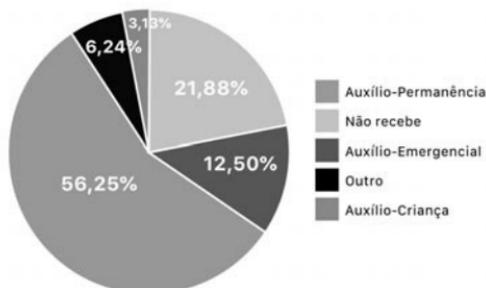
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

seja, 22 dessas mães estudantes não exercem nenhuma função remunerada.

Em contrapartida, muitas estudantes recebem assistência financeira do Instituto, conforme vemos a seguir.

GRÁFICO 3 – AUXÍLIOS RECEBIDOS PELAS ESTUDANTES MÃES

O desemprego parece incidir na permanência das mães nos cursos, pois 56,25% (18) receberam ou recebem auxílio-permanência, 3,13% (uma) o auxílio-criança,



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

12,50% (quatro) o auxílio-emergencial e apenas (sete), que corresponde a 21,88%, informaram nunca ter recebido nenhum tipo de auxílio da Assistência Estudantil do *Campus*. Já no campo da pesquisa, duas participantes informaram que recebem bolsas, sendo uma do PIBID³ e outra do PIBIC⁴. Pelo visto acima, os auxílios fornecidos pela instituição foram e são determinantes para que as mães permaneçam nos cursos.

E quanto à renda familiar das estudantes, metade vive exclusivamente com um salário mínimo, como mostra o gráfico abaixo.

GRÁFICO 4 – RENDA FAMILIAR DAS ESTUDANTES MÃES



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC

No que tange à renda familiar, 50,00% (13) das participantes vivem com apenas 1 (um) salário mínimo, 34,62% (9) ganham até 3 (três) salários e 7,69% (duas) ganham mais de 8 (oito) salários, sendo que 7,69% (duas) das participantes não informaram sua renda familiar.

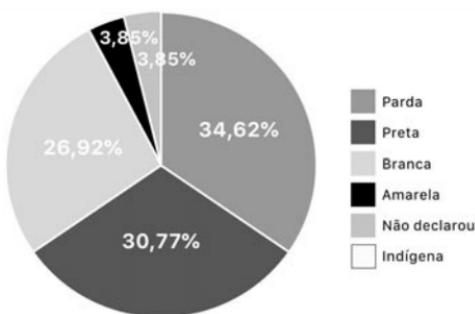
Percebe-se, assim, que 84,62% das participantes possuem renda familiar de até 3 (três) salários mínimos e metade das estudantes vive com apenas 998,00 reais, o que dificilmente consegue garantir o sustento familiar, se não houver outra fonte de renda, e quando se tem filhos essa situação tende a ficar mais complicada.

Levando em consideração o tempo gasto pelas estudantes para chegar até o curso, conforme os dados da pesquisa, 34,62% levam de 1 a 2 horas, já as que levam de 2 a 3 horas para chegar ao campus são 15,38%, e contam, exclusivamente, com o transporte público, o que acarreta um desgaste físico e psicológico. Apesar de grande parte, 46,15% levam entre 10 e 30 minutos para chegar ao *Campus*, somadas as duas primeiras categorias, temos 50% que levam até 3 horas para se deslocar até ao *Campus*.

Quanto à identificação étnico-racial das entrevistadas podemos ver a seguir.

GRÁFICO 5 – RAÇA/COR DAS ESTUDANTES MÃES

Levando em consideração a raça das participantes, 7 (sete) são brancas, o que corresponde a 26,92%, 8 (oito) são pretas, correspondendo a 30,77%, 1(uma) é amarela, o que corresponde a 3,85%, 9 (nove) são pardas, o que equivale a 34,62%, e das estudantes que assinalaram a opção raça/cor não declarada, o percentual foi de 3,85%.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

O número de estudantes que se declararam pretas ou pardas é de 65,39%, esse dado em si diz muito sobre as estudantes mães do Campus São Sebastião, mas os dados anteriores, em

conjunto, dizem ainda mais. São estudantes mães com uma faixa etária relativamente elevada para um público universitário, desempregadas, usuárias da assistência estudantil, com uma renda familiar baixa, e com um grande gasto de tempo de deslocamento em transportes públicos para chegar ao *Campus*.

A luta das mães estudantes passa também pelo feminismo. Um pouco do que representa esse feminismo é retratado por Djamila Ribeiro a seguir:

Muitas (mulheres negras) já abriram caminhos nas universidades, mas o caminho ainda é longo. Acredito que com a implementação das cotas essa realidade venha a mudar nos próximos anos. É preciso confrontar esse saber pautado numa lógica excludente. (RIBEIRO, 2016, p. 1).

A autora também fala da interseccionalidade das questões da mulher negra, haja vista que, nos corpos negros femininos, várias outras opressões se encontram, tais como visto acima.

Passemos agora à análise das últimas questões fechadas, às quais dizem respeito diretamente à dinâmica das estudantes mães do IFB no dia a dia acadêmico. Levar os filhos para a sala de aula, ainda que não seja todos os dias, revela-se um grande desafio, como será observado na tabela a seguir.

TABELA 2 – FREQUÊNCIA COM QUE AS MÃES LEVAM OS FILHOS PARA O IFB

Filho(a) no IFB	Quantidade	Porcentagem
Todos os Dias	4	15,38%
2 a 3x por Semana	4	15,38%
2 a 3x por Mês	6	23,08%
Menos de 3x por Semestre	6	23,08%
Não levo	4	15,38%
Outros	2	7,69%

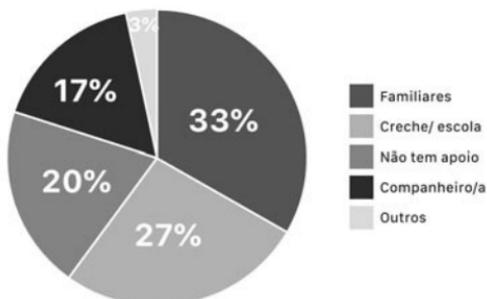
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Tendo em vista os dados acima, percebe-se a vigília das mães para se manterem no curso, afinal algumas mães levam seus filhos todos os dias para o interior do *Campus*, por não ter onde e nem com quem deixar.

A seguir, dados sobre a rede de apoio que essas estudantes mães podem dispor, sobretudo quando estão em classe.

GRÁFICO 6 – REDE DE APOIO

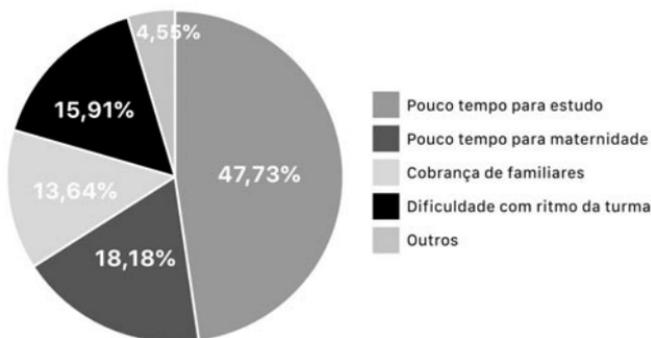
Percebeu-se que 33,33% (10) deixam as crianças com familiares, 26,67% (oito) deixam na creche ou escolas, 20,00% (seis) afirmaram não ter nenhum tipo de apoio, 16,67% (cinco) deixam com companheiro ou companheira, e apenas uma participante, 3,33%, não especificou sua resposta.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Assim, é preciso ressaltar que, apesar das dificuldades, sem esse tipo de apoio a continuidade do curso ficaria inviável. Entretanto, não contar com uma rede de apoio institucional, por exemplo, são desafios que expressam, na vida da mulher, um sentimento de impotência perante as demandas (familiares e acadêmicas). Grande parte da responsabilidade em relação aos pequenos recai sobre elas, já que a mulher, ainda, é considerada a maior responsável pelos cuidados com os filhos, principalmente na primeira infância.

GRÁFICO 7 – PRINCIPAIS DIFICULDADES DAS MÃES EM CONCILIAR A FACULDADE COM A MATERNIDADE



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

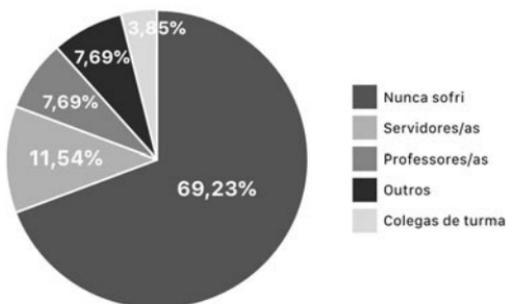
Indagamos às participantes, quais as principais dificuldades em conciliar a maternidade e faculdade. E, a partir disso, constatamos que 47,73% (21) alegaram pouco tempo para os estudos, 18,18% (oito) responderam ter pouco tempo com a maternidade, 13,64% (seis) informaram a cobrança de familiares, 15,91% (sete) alegaram dificuldade com o ritmo da turma e 4,55% (duas) não informaram.

Encontrar equilíbrio diante desses desafios não pode ser uma tarefa apenas da mãe. Vários fatores podem amenizar essa situação, inclusive a postura institucional frente às estudantes mães. Vejamos como elas enxergam isso.

Quanto ao preconceito sofrido na instituição, percebemos que ainda é uma prática que precisa de atenção especial, pois, segundo as participantes, o IFB – Campus São Sebastião é um local de acolhimento, mas existem algumas exceções.

GRÁFICO 8 – PRECONCEITOS SOFRIDO POR PARTE DE PROFESSORES/SERVIDORES E COLEGAS

Quando foi perguntado acerca do preconceito, 69,23% (18) relataram nunca ter sofrido nenhum tipo de preconceito dentro da faculdade, 11,54% (três) já sofreram preconceito por



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

parte de servidores e 7,69% (duas) das informantes afirmaram ter sofrido preconceito por parte de professores. Independentemente dos resultados obtidos, o comportamento preconceituoso sempre será um ato de reprovação, pois revela atitudes machistas e inadmissíveis.

Num movimento de resposta institucional, recentemente, no primeiro semestre de 2019, o Campus São Sebastião passou a contar com a Ludoteca ou LudoIF, um Laboratório didático formulado no âmbito do curso de Pedagogia, mas também voltado a outros cursos como ao curso de Formação Inicial e Continuada de Monitor Infantil e à própria Licenciatura em

Letras. É um espaço que, de certa maneira, atua como um mecanismo que auxilia na permanência das mães dentro do espaço acadêmico, pois muitas contam com esse suporte para poder desenvolver suas atividades dentro da instituição, o que significa, em grande medida, simplesmente poder participar das aulas.

A satisfação com esse suporte institucional é grande. E o dado de que 64% das mães gostariam de contar com a Ludoteca, deixa isso bem evidente. Apesar da Ludoteca propiciar valioso suporte às mães com filhos entre 4 e 12 anos, ela não tem condições ou objetivos de suprir toda a demanda da comunidade escolar; algo que demandaria outras iniciativas visando à garantia de direitos e à instituição de políticas próprias no que tange à situação da estudante – mãe.

Narrativas de mães e suas vivências no espaço acadêmico

Nesse tópico apresentaremos os relatos de quatro estudantes que, por meio de entrevista semiestruturada, puderam compartilhar um pouco de suas vivências como mães que, a todo instante, têm que dividir seu tempo entre a maternagem e as demandas da academia. São estudantes com idade entre 26 e 42 anos e que têm até cinco filhos. São mulheres que, independentemente de terem gerado uma vida ou não, tiveram que enfrentar muitos desafios, ouvir muitos não e até renunciar a algumas coisas para poder assumir outras. Utilizaremos pseudônimos para identificá-las.

Na análise das entrevistas abordaremos os aspectos que aparecem com maior frequência, bem como sejam comuns a todas as entrevistadas. Foram identificados os seguintes temas nas quatro entrevistas: os papéis das mães estudantes na faculdade; dificuldades e estratégias de conciliação da vida acadêmica e maternidade; suporte com os filhos na vida acadêmica e rede de apoio; e empatia dos colegas.

Assumir essas tarefas e ainda ter tempo para estudar são demandas que exigem muita resistência e determinação. É o que afirma Márcia Fabbro e José Heloani (2010):

Foi no papel de mãe que essas mulheres se depararam com a dificuldade de se confrontar com a pressão social não só do cuidado com os filhos, mas também da incorporação de um tipo ideal de mãe impostos ao gênero feminino, que as colocam em conflito e na obrigação de responder. Tornar-se mãe revela um movimento complexo de, ao mesmo tempo interiorizar papéis impostos socialmente, mas também buscar novas formas de viver e ser mãe (p. 180).

Sonhar em fazer uma faculdade quando se é mãe ou quando a maternidade acontece durante o curso são desafios em que a parceria do companheiro, por exemplo, se faz muito importante, pois, assim como os papéis maternos, os paternos são construídos culturalmente.

Mãe e estudante na academia ainda são papéis difíceis para serem vivenciados

A figura da mulher na academia ainda não é vista com bons olhos perante a sociedade, e quando se tem filho essa presença torna-se mais complicada. Segundo uma das entrevistadas:

Quando você se torna mãe e estudante, você se torna um errante na vida, porque as pessoas pensam que a estrutura lógica da vida é você estudar, se formar, casar e ter filhos. Por isso, a rede de apoio é fundamental para a mulher conseguir trabalhar e estudar, porque sozinha não consegue. (Safira).

Nesse mesmo contexto, a herança patriarcal ainda é muito presente na academia, segundo uma das participantes:

Meu marido ainda é uma pessoa muito machista, então, ele chega em casa, quer que a casa esteja limpa, arrumada e a comida tem que estar pronta, e aí tem os filhos que estudam, então você precisa se desdobrar para dar atenção para os filhos, casa, marido, colegas e entregar os trabalhos em dia, é muito penoso é muito sacrificante pra gente, então eu estou extremamente cansada. (Diva).

As mães ingressantes nos ambientes acadêmicos, juntamente com seus filhos, causam um certo incômodo, afinal a presença da criança evidencia o óbvio: por trás da criança há uma mãe. No entanto, a desconstrução de papéis rigidamente

estabelecidos às mães é algo que a academia, por pressão daquelas, tem, ainda que aos poucos, revisto.

Desafios das mães na faculdade

Ser mãe, atualmente, é jogar contra tudo e todos, pois a primeira dificuldade é lutar contra uma sociedade machista que, no decorrer da história, sempre se opôs ao crescimento pessoal e profissional da mulher. Iniciar uma faculdade quando se é mãe, para muitas, é um sinônimo de evasão, afinal conciliar a vida de estudante com a maternidade ainda são atribuições bastante complexas.

Durante as entrevistas, foi comum as mães relatarem as dificuldades que enfrentam para conciliar a maternidade com a vida de estudante; desenvolver as tarefas domésticas no momento de sono das crianças é uma das estratégias utilizadas, como relata uma das entrevistadas:

É complicado, porque a todo o momento elas estão no meu pé, elas precisam de atenção e eu tenho que ficar com elas, na parte da manhã e na parte da tarde eu tenho que ir para a faculdade. À noite, elas dormem tarde e é complicado para ler os textos, livros, e fazer as atividades, os trabalhos. Tem vez que eu tenho que virar a noite. (Corina).

Percebemos nas falas das entrevistadas que cuidar dos filhos e ainda ter que fazer as atividades acadêmicas são tarefas muito exaustivas na vivência de cada mãe.

Suporte e rede de apoio institucional

O cuidado com os filhos ainda é um papel desafiador na carreira da mulher, seja na academia ou em qualquer outro espaço, pois existem lugares que a presença da criança ainda é inaceitável. Por exemplo, no contexto acadêmico muitas barreiras são impostas às mães que querem estudar, e contar com um suporte a favor delas e dos filhos é um fator de extrema importância.

Nos depoimentos das entrevistadas percebe-se que a maioria conta com o apoio dos familiares, como afirma uma das entrevistadas:

Eu tive alguns problemas para entrar aqui porque não tinha com quem deixar meus filhos menores, porque tenho um pré-adolescente, mas aí eu tive anjos que me ajudaram nessa caminhada, que foram meu irmão e a filha dele que estão ficando com os dois menores para eu dar continuidade aqui. (Sila).

De acordo com a participante, podemos perceber que o suporte familiar ainda é um dado bastante relevante e que a falta desse apoio poderá levar à desistência.

Algumas redes de apoio foram criadas para dar um tipo de atenção às mães no interior das universidades. Algumas universidades mantêm esse trabalho como a Rede Voa na UnB, Mães da UFRJ e Mães da UFF.

Para as estudantes mães do IFB – Campus São Sebastião, a criação de um espaço é de extrema importância para as mães/filhos, porque algumas universitárias engravidam durante o curso ou já ingressam com os filhos ainda pequenos, sofrem pela falta de um suporte e, assim, se veem obrigadas a levar seus filhos para a faculdade.

Na parte do espaço físico, que é fundamental e tem sido espelhado na ludoteca, ainda mais recente, mas não menos importante para a comunidade acadêmica do *Campus*, tivemos a formação de um grupo para estudantes mães, que pretende ser um ponto de apoio. Trata-se de uma roda de conversa que acontece no *Campus* São Sebastião, entre as estudantes mães e as servidoras do *Campus*. Atua como rede de fortalecimento entre as estudantes, na qual elas expõem suas demandas tanto acadêmica como pessoal, para que juntas busquem soluções comuns a todas.

Empatia dos colegas

Na sociedade em que vivemos, interagir com as pessoas é um processo que requer muito equilíbrio, pois essa relação além da confiança e respeito, também exige uma boa dose de companheirismo. Algumas das entrevistas demonstram essa relação de amizade entre os colegas como sendo um elo de brandura, a ponto de o fato de se ter uma criança no espaço acadêmico não mudar em nada a sua relação com os colegas, como afirma uma das entrevistadas. “Os colegas não

se preocupam, não encontrei dificuldades, não vi nenhuma diferença de quando eu não tinha bebê para agora” (Rita).

Mas uma outra participante relata sentir dificuldades quanto à relação entre os colegas, pois alguns ainda se mostram incompreensivos diante das alunas que têm filhos: “Muitos não querem fazer trabalho comigo por eu ter filhos, me tiram de tempo e não querem ficar no meu grupo” (Val).

A fala de Val mostra incompreensão por parte de alguns colegas, entretanto isso não está presente nas demais entrevistas. Mas não deixa de ligar o alerta para se aventar um trabalho que passe pela sensibilização de toda a comunidade escolar.

Conclusões

Foi com base nas histórias das estudantes mães dos cursos de Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia do Instituto Federal de Brasília – IFB, *Campus* São Sebastião, que foi possível minimamente conhecer e relacionar suas vivências na academia com a maternidade, descortinando os inúmeros desafios que perfazem diariamente.

Constatamos que algumas estudantes contam com apoio da família e/ou outras formas de suporte, ao contrário de outras que precisam levar seus filhos todos os dias para a faculdade por não terem com quem deixar. São casos como esses que precisam de uma atenção especial por parte da instituição, para que essas mães possam dar continuidade aos seus estudos, pois os auxílios recebidos não são suficientes para pagar uma creche de qualidade.

A Ludoteca é um projeto que vem mudando esse panorama dentro do *campus*, pois é um espaço que contribui para a permanência das mães na faculdade, já que a maioria não consegue pagar um local para deixar os filhos, porque mais da metade vive apenas com um salário mínimo, como apontou a pesquisa.

Associados à identidade do ser mãe, a pesquisa explicitou que outros aspectos interferem de maneira profunda na vida das estudantes. Aspectos esses que colocam essas futuras licenciadas em condição de vulnerabilidade socioeconômica. São, pois, mulheres, mães, estudantes, negras, pobres, peri-

féricas, usuárias de políticas públicas deficitárias, a exemplo do transporte público, ou quase inexistentes, como é o caso das creches públicas. Toda essa interseccionalidade de elementos opressores e/ou desvalorizados socialmente revelamos o tamanho dos desafios enfrentados por essas mulheres em suas múltiplas identidades.

Acredito que a união entre as mães estudantes do *Campus São Sebastião* possa ser um começo para uma garantia de permanência e meios para que elas consigam vencer o preconceito, e fazer suas atividades com mais tranquilidade, mas sem deixar seus filhos de qualquer jeito. E para tentar vencerem juntas, um grupo de mães estudantes e servidoras que está em formação no *Campus São Sebastião*, atua como ponto de apoio e tem potencial para que as mulheres exponham suas dificuldades, seus problemas, suas angústias, ou seja, é um momento de reflexão sobre o ser mulher, mãe e estudante no meio acadêmico.

Algumas medidas poderiam ser tomadas para amenizar a dificuldade de todas as estudantes mães, como a manutenção e a expansão dos auxílios estudantis pelo IFB. Isso seria de suma importância para que as mães continuassem em seus cursos, sem o desgaste físico e mental, que as desequilibram. Sabemos, entretanto, que essa é uma árdua luta política a ser travada por todos os atores envolvidos, sobretudo as estudantes. Num cenário de cortes fiscais como o atual, a batalha será ainda mais necessária.

Igualmente, a ampliação da Ludoteca, bem como a permanência e o reconhecimento da roda de mães que trazem esperança para a concretização de um ensino superior ao menos mais receptível às demandas das estudantes mães.

Por fim, gostaríamos de sugerir a ampliação de estudos com estudantes mães no IFB, a fim de conhecermos cada vez mais e melhor essa realidade e, assim, intervir nela com empatia, respeito e garantia de direitos.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2014.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**.

BRUSCHINI, Maria Cristina A.; RICOLDI, Arlene Martinez. **Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda**. Cadernos de pesquisa, v. 39, n. 136, 2013, p. 93-123.

COSTA, Ana Alice Alcantara. **O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política**. Revista Gênero, v. 5, n. 2, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <<https://bit.ly/37jpMaF> >. Acesso em: 26 ago. 2019.

FABBRO, Márcia Regina Cangiani; HELOANI, José Roberto Montes. **Mulher maternidade e trabalho acadêmico**. Investigación y educación en enfermería, v. 28, n. 2, 2010, p. 176-186.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GUEDES, Moema de Castro. **A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino.** História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 15, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil 2018.** Disponível em: <<https://bit.ly/2zkwkJB>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA-Campus São Sebastião: **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa.**

LIMA, Simone Barbosa de **Pedagogia social: Desafios de mães estudantes no ensino superior da Universidade Federal da Paraíba.** 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula. História das mulheres no Brasil,** v. 2, 1997, p. 443-481.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

RIBEIRO, Djamila. **Feminismo negro para um novo marco civilizatório.** Revista Internacional De Direitos Humanos, v. 13, n. 24, 2016, p.99-104.

SAMPAIO, Noelia. **Desconstruindo o preconceito na sociedade contemporânea.** Justiça e Cidadania. Disponível em: <<https://bit.ly/2UwlrMg>>. Acesso em: 28 out. 2019.

SOUSA, Aline Maria Santos de. et al. **Maternidade e educação – Desafios e possibilidades de acesso e permanência na UFPI Campus Ministro Reis Velloso,** 2017.

TOMAZONI, Larissa; DOTTA, Alexandre Godoy; LOBO, Andrea Maria Carneiro. **A condição da mulher no espaço educacional brasileiro: aspectos históricos sociais da trajetória feminina.** Anais do EVINCI-UniBrasil, v. 1, n. 2, 2016, p. 35.

URPIA, Ana Maria de Oliveira; SAMPAIO, S. **Mães e universitárias: transitando para a vida adulta.** Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 145-168.

URPIA, Ana Maria de Oliveira; SAMPAIO, S. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante.** 2009. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

VIEIRA, Kauê. **O Feminismo no Brasil: Um papo com Djamila Ribeiro.** Disponível em: <<https://bit.ly/3hbLMsG>>. Acesso em: 29 mar. 2020.



Relato de experiência

A formação profissional de monitores infantis e ideias acerca da educação infantil.

Wesley da Silva Oliveira¹

O relato de experiência que aqui se apresenta não contará sobre a vivência deste professor com crianças na educação infantil e nas séries iniciais, e sim sobre seus exercícios como docente na formação de profissionais para atuarem como monitores infantis.

Serão abordados aqui alguns desafios no trabalho de formação de adultos para a lida com crianças, seja em escolas, creches, brinquedotecas, residências ou outras instituições de atenção à criança.

Desafios esses que implicam para o “mundo adulto” redescobrir a infância e a criança do ponto de vista pessoal e histórico, de redescobrir o corpo e a imaginação e de perceber a infância como perspectiva do desenvolvimento humano e como direito, entre outras coisas.

¹ Pedagogo e mestre em educação pela Universidade de Brasília - UnB, professor do Instituto Federal de Brasília – IFB Campus São Sebastião. Também foi professor de educação infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Distrito Federal. E-mail: wesley.oliveira@ifb.edu.br. Orcid 0000-0002-4195-2150.

Sobre o curso de formação de monitores infantis

O Campus São Sebastião do Instituto Federal de Brasília – IFB, desde 2014, oferta semestralmente o curso de formação inicial e continuada (FIC) de Monitor Infantil, aberto à comunidade. Essa modalidade de ensino voltada à qualificação profissional estabelecida na LDB (Lei 9.394/1996) visa à inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho.

O curso integra o eixo tecnológico de desenvolvimento educacional e social da instituição e busca atender a demanda de formação e qualificação de profissionais responsáveis pelo cuidado e pela educação de crianças pequenas.

A procura por esse profissional é crescente em nossa sociedade. A organização familiar se alterou significativamente nas últimas décadas, em função da ampla inserção da mulher no mercado de trabalho, associada à redução do tamanho das famílias, o que conseqüentemente reduz a rede de apoio e leva as famílias a procurarem alternativas ao cuidado e educação dos filhos. Tanto no ambiente doméstico (cuidadoras, empregadas domésticas, babás, entre outras) como em instituições (escolas, berçários, creches, brinquedotecas etc.).

O curso tem como público alvo pessoas com idade a partir de 18 anos, com, no mínimo, o ensino fundamental completo, que atuam como cuidadores domésticos ou como monitores em escolas, creches, brinquedotecas e outras instituições públicas ou privadas. E tem o objetivo de proporcionar conhecimentos para um trabalho qualificado no cuidado e educação de crianças na faixa etária de 4 meses a 5 anos de idade.

Com a ampliação da educação básica pela Lei 12.796/2013 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornou-se obrigatório a matrícula de crianças na pré-escola a partir dos 4 anos. O que, em tese, tornará ainda maior a demanda por profissionais para atuarem na educação infantil, dentre esses o monitor infantil que atua junto aos professores no cuidado e na educação de crianças.

No Distrito Federal a portaria Nº 38, de 7 de fevereiro de 2013, regulamenta a presença deste profissional na escola –

Cargo de Técnico de Gestão Educacional – Especialidade Monitor da Carreira Assistência à Educação.

Diante disso, é de se esperar que a quantidade de pessoas qualificadas e certificadas para atuarem na área deva crescer significativamente para atender as exigências sociais e educacionais de nossa sociedade.

O curso de Monitor Infantil do IFB vem para oferecer aos estudantes conhecimentos para ingressarem no mundo do trabalho com aptidão para atuarem em lares, escolas públicas e privadas, creches, berçários, além de brinquedotecas, salões de festas e espaços de lazer infantis que estão espalhados pelo Distrito Federal. Compõe o currículo do curso 4 eixos básicos, quais sejam: psicologia da infância; educação infantil; cuidado e saúde infantil; e políticas públicas e direitos das crianças².

Realizada essa conversa inicial, vamos agora ao ponto? Compartilhar nossa experiência no trabalho de formação de adultos para atuarem no cuidado e na educação de crianças. Tecendo o relato com algumas ideias acerca da(s) infância(s) e da educação infantil.

Mas antes, cabe perguntar: quem são esses adultos que irão trabalhar com crianças?

Desde 2018, à frente da disciplina de educação infantil, tivemos o contato com 5 diferentes turmas, cerca de 150 estudantes fizeram parte dessa experiência. As turmas de modo geral são formadas por mulheres, moradoras de São Sebastião – DF, com idade entre 18 e 60 anos.

São mães, avós e tias que trabalharam ou trabalhavam como cuidadoras de crianças de suas famílias e comunidades e que tinham nisso uma fonte de renda, que acabava por se tornar o trabalho principal ou um “bico”, como chamavam. Essas “mães crecheiras” realizam relevante trabalho em suas comunidades ante a falta de creches públicas. O curso, nesse caso, busca agregar valores humanísticos e alguns conhecimentos pedagógicos à experiência de saber feito destas.

São também donas de casa buscando voltar aos estudos aos 40 ou 50 anos, necessidade de se reinventar. Além de

² Ver Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada – FIC Monitor Infantil em <https://bit.ly/2D3oIgd>.

também ser jovens de 18 a 29 anos que acabaram de concluir o Ensino Médio ou que estavam há alguns anos sem estudar e que buscam formação profissional.

São diarista ou empregadas domésticas em busca de qualificação para se tornarem cuidadoras de crianças. E, ainda que em pequeno número, são professoras de ONG's e educadoras sociais voluntárias³.

São mulheres de diversos bairros da cidade, oriundas de várias regiões do país – principalmente norte, nordeste e sudeste. Negras, indígenas, brancas, chefes de família, trabalhadoras. Histórias de resistência ao machismo, à violência, ao abandono, ao trabalho infantil. Retratos sociais de nosso país reunidos numa sala de aula!

Foi com esse público que tratamos sobre o tema da educação infantil e com quem fomos constituindo um itinerário de formação que iremos expor aqui. Caminho esse em que se buscou sempre partir da experiência dos grupos na tarefa de refletir sobre a “criança”, a “infância” e a “educação”.

É preciso redescobrir a infância

O público com quem partilhamos a experiência do curso em educação infantil ao possuir todos os predicados citados anteriormente – mulheres, mães, crecheiras, cuidadoras, entre outras – nos conferia uma aproximação imediata com a temática. Isso que nos sugeria, de algum modo, certa facilidade ou praticidade para desenvolver o assunto com aquelas pessoas, foi aos poucos revelando alguns desafios.

Considerando um curso de curta duração, a proximidade ou o trabalho já exercido com crianças se torna um elemento catalizador para desenvolver ou aprimorar habilidades e competências voltadas à educação infantil.

Já nas primeiras conversas, o falar, o pensar, o estudar sobre a infância, transportava a maioria a dois lugares co-

³ Educador Social Voluntário - Programa da Secretaria de Educação do DF que tem como objetivo oferecer suporte complementar às atividades de Educação em Tempo Integral, aos estudantes com deficiências e transtornos, nas unidades escolares de Educação Infantil e na EMMP e no PROEM. Embora sejam voluntários, recebem “bolsas” para realizarem tal tarefa com valor bem abaixo dos profissionais concursados para o cargo de monitor da carreira assistência à educação. O programa disponibiliza cerca de 5 mil vagas nas escolas públicas do DF.

muns: o imaginário social e a memória da infância. Esses dois lugares foram nos indicando um caminho a seguir. Sabemos o que é infância?

O imaginário social trazia ideias que ligam a infância à inocência, ao pueril, ao brincar, ao belo ou mesmo à insignificância. Já as lembranças, as memórias da infância, quando com sensibilidade eram trabalhadas, emergiam revelando outras facetas da infância como o trabalho infantil, a fome, o machismo, a violência doméstica, o abuso sexual, o convívio com o alcoolismo, a lida na roça, a violência urbana, o racismo etc.

Então o primeiro desafio se revelou, era preciso redescobrir a infância! Era preciso que os sujeitos lançassem novos olhares sobre seus imaginários sociais como lançar novos olhares sobre suas próprias histórias de vida. E confrontar as várias visões idealizadas e estereotipadas da infância com a criança concreta, um ser histórico-cultural que se personificava em suas próprias histórias de vida.

E nessa tarefa de redescobrir a infância aprendemos que as concepções de infância e criança não podem ser generalizadas. Se dando conta que a infância é uma construção social e que possui especificidades concretas, diferentes classes sociais, etnias, gêneros, espaços e tempos e outros fatores que diferenciam profundamente as crianças.

Portanto, não caberia pensar a infância e a criança fora do contexto histórico e social, pois isso implicaria na redução de seus significados. “Criança” não se trata somente de um organismo em desenvolvimento, uma etapa psicológica ou simplesmente uma faixa etária. Ao desnaturalizar a infância fomos buscando seu significado social, concebendo a criança como ser social.

E como ser social seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em espaços e tempos determinados. As crianças têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e social e com a sua própria inserção nesse contexto⁴.

⁴ Ver o que diz Sônia Kramer (1999).

E essa existência histórica e social condiciona o crescimento e desenvolvimento da criança e da infância e se constitui referencial ao longo de sua vida. Reconhecer a criança enquanto sujeito em processo de formação implica também reconhecê-la como sujeito de direitos⁵.

O trabalho pedagógico que realizamos com gentes das classes populares dirigia a busca para a percepção da criança e da infância sob uma perspectiva histórica. Tarefa esta que trata de compreender o processo de humanização do ser humano, o que conduziu as estudantes – mulheres, mães, crecheiras, negras, indígenas, brancas, trabalhadoras, entre outras – a refletirem e se conscientizarem de seu próprio processo de humanização.

Percebendo também as contradições sociais, os conflitos de interesses, as relações de poder que constituem a vida social e que implicam dolorosamente em um processo reverso, o de desumanização.

Aqui, claramente pautadas por uma educação problematizadora, essas mulheres, oriundas das classes populares, vão se conscientizando da vida como um processo histórico, e aumentando sua criticidade ao narrar o trabalho que lhes tomou o tempo da infância, a mulher como objeto e sem voz em casa e na sociedade, o racismo que as inferioriza, a exclusão social que ataca a dignidade da pessoa humana.

Essas mulheres que em significativa parte cuidam de crianças de sua própria comunidade, ao compreenderem o significado da criança como um ser social e como sujeito de direitos, ampliam a capacidade de contribuir efetivamente na direção de outra construção social, que possibilite às crianças a construção de sua humanidade.

Assim, se redescobre a infância subjetiva e objetivamente. Redescobrem ao fazer um exercício analítico e de ressignificação da própria história de vida, revirando o baú da memória, muitas vezes esquecido intencionalmente para evitar o emergir de emoções e sentimentos contidos. Redescobrem ao refletir sobre a história da infância, que é a história da relação

⁵ Ver Maia (2012) Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil.

das crianças entre si e com os adultos, entre a cultura e a sociedade, percebendo que o olhar sobre a infância e a criança e sua valorização nas sociedades sofre variações a depender do momento histórico.

A criança já foi vista como um adulto em miniatura, posteriormente como diferente do adulto, compreendida como uma “folha em branco”, determinada pelo adulto e pela sociedade, essas concepções que ainda se encontram presentes⁶. Todavia, a criança e a infância, esse momento específico do desenvolvimento humano, não podem ser entendidas como mera relação de continuidade conosco e com nosso mundo, simplesmente!

Buscamos, assim, compreender a infância como a possibilidade de inauguração de um novo início, algo que se encontra além do que sabemos, queremos ou esperamos. E que por isso, nos interpela e coloca em questão nossas práticas e instituições, como nos ensina o filósofo da educação Jorge Larrosa⁷.

A infância tem o caráter de anunciar o novo e por isso deve ser compreendida ao mesmo tempo como novidade e alteridade! E, por isso, é necessário pensar a “cultura da infância”. Atentos de que a cultura que compõe o mundo da criança pode construir condições de autonomia ou de domesticação.

A experiência e a infância

Nosso curso de educação infantil e seu caminho-pensamento, que partiram de uma busca por “redescobrir” a infância, foram seguindo e ganhando novas paisagens. Compreender a infância como “cultura” nos conduziu a pensar a infância como “alteridade”. Eis aqui outro desafio ao passar à compreensão da criança como um ser social, histórico e produtor de cultura.

Em oposição a isso, defronta-nos uma cultura adultocêntrica, organizada a partir de relações de poder dos adultos sobre as crianças e os jovens e que não lhes garantem a necessária escuta e participação, de tal forma que em nossa

⁶ Ver História social da criança e da família, do historiador francês Phelipe Ariès (1986).

⁷ Ver Pedagogia profana (LARROSA, 1998).

sociedade a criança (e o jovem) se encontra na tensão entre sua liberdade criativa e o condicionamento social.

Essa oposição, ainda que se tente justificar com a melhor das intenções, reduz a condição da criança de ser social, que possui expectativas frente ao mundo, reduz seus espaços para viver sua curiosidade e para sentir e estar no mundo.

Jorge Larrosa (1998) nos ensina que é preciso “pensar a infância como um outro”, como alteridade, que “inquieta nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício de nossas instituições de acolhimento” – famílias e escolas. E para ele pensar a criança como alteridade significa, “justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio”.

Desse ponto de vista, a infância representa um outro, pois é sempre outra coisa diferente do que se pode antecipar, estando além do que sabemos, queremos ou esperamos. E por ser algo absolutamente novo é que a criança pode suspender a certeza que temos de nós próprios.

Seria esse caráter da infância de fugir ao nosso controle, de estar além das medidas do nosso saber e poder, algo que nos causa insegurança? Isso explica o esforço adultocêntrico em estabelecer com a infância uma relação de continuidade com o mundo adulto? Temos medo de que ela inaugure um novo início?

Walter Benjamin⁸ retratou muito bem essas questões. Para ele o adulto se esconde atrás de uma máscara chamada “experiência”. Supostamente tudo já teria sido experimentado por esse adulto – a juventude, os sonhos, as esperanças, os prazeres – e tudo se trataria de ilusão. Esse adulto submete os jovens às suas experiências, os subestima e desvaloriza. Torna a experiência algo que não os encoraja para coisas grandiosas, para o novo e para o futuro.

Atrás da máscara haveria apenas um adulto que, quando jovem, também sonhou e desejou, mas que foi convencido e desencorajado pela “experiência” dos outros. “Assim é a vida, é isso que dizem os adultos, é isso o que eles experimentaram”.

⁸ Experiência - Ensaio de Walter Benjamin (1913).

Assim a juventude, desde a infância, teria sua autonomia e impulso criativo reprimidos por determinado condicionamento social e mental. Maria Amélia Pinho Pereira, pedagoga e fundadora do Centro de Estudos Casa Redonda⁹, chama-nos atenção de que a criança não prescinde da própria experiência. Segundo ela, a criança processa o conhecimento através da exploração concreta que faz do mundo e da vida e que “somente aquilo que é experimentado passa realmente a ser incorporado como conhecimento”.

Essa problemática ganha, ainda, outros relevos em nossas sociedades, nas quais cada vez mais pais e mães trabalham e há uma tendência de burocratização do cotidiano infantil e de terceirização da infância. Sendo a natureza brincante, esse modo próprio de ser e estar no mundo criança, impactado pelo mundo adulto que reflete nosso sistema socioeconômico.

Na urbanização, a infância vem perdendo seu espaço. Com a supressão dos espaços de encontro com crianças de diferentes idades, de vivência comunitária, nas ruas, espaços de natureza, parques e quintais, criando uma alteração substancial na vida das crianças, além da drástica redução dos momentos em família.

O que está em questão é a cultura da infância. É preciso garantir tempos e espaços necessários para o seu aflorar, dedicar um olhar e escuta sensíveis à sua natureza brincante que permite à criança se relacionar consigo própria, com o outro e com o mundo através de suas brincadeiras.

Ao brincar a criança se põe em movimento, desenvolve processos de concentração ligados à necessidade de seu próprio desenvolvimento, percebendo corporalmente a si e o mundo em experiências vivas e aprendizagens reais. “O brincar é um ato de liberdade”!

E nessa busca, temos, como um farol, a experiência em educação da Casa Redonda, que compreende o ato de brincar como a expressão criativa por excelência da criança. É nesse momento em que a psique infantil se dirige a inventividade, à transcendência do espaço/tempo e à infinitude do símbolo, o que nos abre um significativo campo de estudo para o co-

⁹ Ver acasaredonda.com.br

nhecimento e entendimento da alma infantil que abre como caminho para a compreensão do ser humano. A experiência do Centro de Estudos Casa Redonda nos apresenta três elementos especiais para pensar a cultura da criança¹⁰:

A afirmação da liberdade como a mais importante qualidade humana. É preciso dar as condições para a expressão da capacidade criativa da criança e a abertura para a aventura de experimentar a própria vida e o ser;

A valorização do pensamento simbólico. É preciso aprender a lidar com o produto simbólico do pensamento, da imaginação e criatividade da criança, considerando-o como importante etapa de desenvolvimento da consciência infantil. Valorizar e estimular a imaginação e a produção de imagens e imaginário da criança, o que pode nos permitir compreender o funcionamento da psique e a noção do inconsciente;

A vivência corporal e a sensibilidade. Que implica numa busca por compreender integralmente as crianças, a partir da percepção e do cuidado sutil de seus corpos e almas. O canto, a dança, o movimento, as brincadeiras que integram a vivência corporal e contribuem para o desenvolvimento neuro-motor e o processo de socialização, mostrando-nos que é preciso abrir-se para o sensível na educação, e que o desenvolvimento do pensamento cognitivo não precisa ser orientado à desvalorização do pensamento simbólico e ao “desencantamento do mundo”.

A educação de crianças

Todo nosso itinerário é traçado abraçando esse tema. Após pensar sobre as concepções de criança e infância, de pensar as relações possíveis entre o “mundo adulto” e a cultura da criança, conduzimos nosso exame a (re)pensar nossa tarefa fundamental em educá-las. Afinal, o que é educação mesmo?

Etimologicamente, a palavra “educação” deriva das palavras do latim *educare* e *educere*. A primeira traduz uma ação cujo movimento se dá de fora para dentro, compreensão enraizada em nossos sistemas de educação, com seus programas e metodologias que tratam os aprendizes como objetos.

¹⁰ Apoiado em três pensadores, respectivamente: Agostinho da Silva (filósofo e pedagogo português que viveu e trabalhou no Brasil); Carl Gustav Jung (psiquiatra suíço e fundador da psicologia analítica); Pethő Sándor (médico húngaro que introduziu o pensamento de Jung no Brasil no pós-guerra).

A segunda traduz o movimento oposto que ocorre de dentro para fora, do interior para o exterior.

Pensamos que é necessário encontrar o equilíbrio e a complementaridade entre esses polos de ação, e que o alcance desse equilíbrio em nossa sociedade ocidental passa pela valorização do sujeito e de sua subjetividade, assim como a inter-relação entre a hétero-formação, a eco-formação e a auto-formação, tríade que compõe a formação antropológica¹¹.

O psiquiatra chileno Claudio Naranjo alertou que a educação que se põe em prática está em grande parte roubando a consciência, o tempo e a vida das pessoas. Temos uma educação fundada no modelo de desenvolvimento econômico atual que se sobrepõe ao papel fundamental do desenvolvimento da pessoa.

Enquanto perdemos grande quantidade de tempo e energia investida na repetição, necessitamos de uma educação que nos faça evoluir, uma educação para a consciência, uma educação holística ou integral que previna a deterioração da mente e do planeta.

Cabe aqui pensar algumas aproximações entre a neurociência e a educação. A teoria do cérebro trino assume que nós humanos temos o cérebro composto por três unidades funcionais, cada uma delas representando um extrato evolutivo do sistema nervoso entre os vertebrados. Segundo essa teoria, o cérebro humano está composto pelas unidades funcionais: reptiliano (cérebro instintivo), límbico (cérebro emocional) e neocórtex (cérebro intelectual).

Esta recente teoria abre novos caminhos para a educação. É importante reconhecer que em nosso processo civilizatório há o predomínio do cérebro racional, com a superioridade da razão instrumental sobre o afeto e a sabedoria instintiva, o que tem nos empobrecido. É necessário pensar uma educação que também se ocupe das emoções, das pulsões e da instintividade.

Ao pensar em educação, devemos levar em consideração esse extrato evolutivo do cérebro e suas funcionalidades a se-

¹¹ Ver A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural, de Pascal Galvani.

rem educadas para atuarem de forma conjunta a favor da vida individual e coletiva, pois uma pessoa apenas pode viver sua plenitude tendo seus três cérebros em ordem e coordenados¹².

E nesses termos é possível pensar com mais profundidade a educação e o processo de escolarização das crianças e compreender a real necessidade de conceber uma “educação integral”, que garanta a integralidade do ser.

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores e comunidades locais¹³.

Pensar a educação das crianças exige pensar de modo harmonioso e respeitoso o desenvolvimento da espécie humana e a construção do humano rumo à aventura consciência. No entanto, ainda temos muito que fazer quando escolas sem vida se dizem preparar para a vida. A escolarização infantil, que era chamada de “jardim de infância”, mudou sua denominação para “pré-escola”. Começaria aí o desenraizamento das crianças com a natureza e as experiências sensíveis?

A importância da capacitação para profissionais da educação infantil

Sendo a primeira infância o período da vida que serve como base para as aprendizagens humanas, período fundamental e inaugural da formação do aprendiz, é de suma importância contar com pessoal qualificado para atuar com as crianças e atender as demandas atuais da educação infantil.

Até aqui viemos demonstrando o itinerário formativo de monitores infantis, como, a partir de suas práticas sociais desdobradas em questionamentos e problematizações, foi-se buscando e alcançando elaborações teóricas e ideias acerca da educação infantil. Essa caminhada de fundamentação e instrumentalização possibilitou a construção de es-

¹² Sobre o assunto, ver Claudio Naranjo e Cipriano Luckesi.

¹³ Centro de Referência em Educação Integral

paços de contato direto, de interação e de prática com crianças em diferentes ambientes.

Realizamos atividade de observação participante em escolas públicas da cidade de São Sebastião – DF, e de oferta das etapas da educação básica (educação infantil e séries iniciais). Trabalho esse que contou com a participação de cerca de 20 professoras dessas escolas, que atuaram acolhendo e supervisionando as monitoras infantis em formação, que observavam e, ao mesmo tempo, lidavam diretamente com as crianças durante todo o turno escolar.

Realizamos, também, atividades com outras instituições de atenção às crianças, como a Brinquedoteca Comunitária Ludocriarte e a Ludoteca do Campus IFB – São Sebastião (LudoIF), de modo a explorar diferentes espaços de atuação do monitor infantil.

Por último, iniciamos um trabalho que ainda busca ganhar corpo, mas que é de fundamental importância. Buscamos captar a infância na comunidade, nos quintais, nas ruas, nas praças e parques, iniciando um levantamento das brincadeiras, cantigas e histórias. O intuito é realizar um inventário da “cultura da criança” da cidade de São Sebastião. O pontapé já foi dado!

Educação infantil é lugar de homem? É sim, senhor(a)!

Como dito inicialmente, o perfil do público que chega ao nosso curso de formação de monitor infantil é majoritariamente feminino. A média de participação masculina dificilmente ultrapassa os 5%. A que isso se deve? Há pelo menos dois fatores determinantes e ambos relativos à questão de gênero.

As estatísticas sociais brasileiras demonstram que os homens ainda são mais absorvidos pelo mercado de trabalho que as mulheres, isso com maior ou menor variação regional. E se eles estão mais próximos do mercado de trabalho, elas estão mais próximas das escolas e, por conseguinte, são as mulheres que possuem mais tempo de estudo no país.

E, de modo mais específico, a baixíssima procura masculina pelo curso de monitor infantil, em tese, pode se justificar

pela associação que se faz dessa profissão como sendo um papel social feminino.

Embora o papel de educar tenha sido marcadamente masculino, a princípio, isso praticamente foi apagado do imaginário social, principalmente quando se trata da educação de crianças. A feminização do magistério desde meados do século XIX e seu predomínio até hoje fez essa atividade ser considerada tipicamente feminina.

E um dos principais motivos desse fenômeno está no fato de as relações de cuidado passarem a ser associadas à figura feminina. Cuidar e educar crianças se tornou um papel social atribuído às mulheres, o que gerou o predomínio de uma visão maternal e feminina da educação de crianças. De tal forma que a presença masculina na educação infantil é vista com estranhamento, tornando suspeitas a sua sexualidade e sua moralidade¹⁴.

É preciso considerar que essa divisão sexual do trabalho, fruto de uma cultura machista, gera constrangimentos por suas representações maléficas tanto a homens quanto a mulheres, estas tidas por “solteironas”, “mal resolvidas”, “bondosas”, “assexuadas”, “bruxas”, e ainda mais maléfica por restringir as crianças de conviverem em um ambiente diverso, rico por isso, aprendendo com diferentes identidades e, sobretudo, aprendendo a respeitá-las, possibilitando a construção de relações mais simétricas e igualitárias entre homens e mulheres em uma sociedade marcadamente machista e patriarcal.

Se a educação da infância, como se afirmou aqui, está intimamente ligada ao desenvolvimento da espécie humana e a construção do humano rumo à aventura da consciência, ela é um papel que não pode ser abdicado por um gênero ou ser exclusividade de outro. A tarefa humanizadora é de todos e todas nós!

O texto que fecha este capítulo é uma homenagem às crianças e um sinal para todos aqueles que com elas trabalham ou convivem: é preciso desenvolver uma **escuta sensível** que nos possibilite **aprender com as crianças!**

¹⁴ Ver A presença masculina na educação infantil: reflexões introdutórias (CIRQUEIRA & SANTANA, 2015).

Coisas que aprendi na escola...

Ou lições dadas por crianças a um jovem professor¹⁵.

Aprendi que é natural da criança gritar.

Aprendi que gritar com uma criança é desobediência a Deus.

Aprendi que meditar é fechar os olhos para fazer silêncio e recuperar a força interior.

Aprendi que poesia são "aquelas coisas" que nascem do coração.

Aprendi que sopa de macarrão com salgadinho é uma delícia, não mais que giz-de-cera azul ou bolinho de terra com água.

Aprendi que Deus ajuda a superar medo de altura, talvez por isso ele more lá no céu.

Aprendi que passarinhos merecem enterros dignos de rituais. "O passarinho foi pro céu...vai com Deus passarinho...sinal da cruz, amém!", disse a criança.

Aprendi que é possível plantar "pés" de histórias e aprendi também a engolir segredinhos escritos em pedacinhos de papel.

Aprendi que adultos, por mais que não queiram, são iguais às crianças teimosas e birrentas.

Aprendi que criança que deixou de lado os brinquedos virou pré-adolescente e que o adulto que para de brincar vira um chato!

Aprendi que as verdades de um adulto nascem na infância. Aprendi que as verdades mais puras nascem da fantasia e da imaginação.

Aprendi que o cérebro é um labirinto por onde o pensamento caminha em busca de saídas. E geralmente são as boas ideias que delas saem.

Aprendi que namorar é saber dar as mãos.

Aprendi a rir de caretas, a rir de o-no-ma-to-peia ("que palavra engraçada... e quantos barulhos faz!" – outra criança me disse uma vez), aprendi a rir sem motivo ou simplesmente por ser feliz!

Ah...descobri o segredo dos professores: estudar! Afinal, como saber de tantas coisas?

¹⁵ O texto foi tecido com falas de variadas crianças que me acompanharam na aventura que é a Ed. Infantil e as Séries Iniciais do E.F. As falas, ou melhor, as "reflexões", foram captadas no contexto da sala de aula ou durante os recreios, quando eu preferia sentar-me ao sol rodeado por elas do que a monotonia da sala dos professores.

Referências

ARIÈS, Phelippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CIRQUEIRA, Nilson Souza; SANTANA, José Valdir Jesus de. **A presença masculina na educação infantil: reflexões introdutórias**. Educere – XII Congresso Nacional de Educação – PUC-PR, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALVANI, Pascal. **A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural**. Artigo publicado em Educação e transdisciplinaridade II, São Paulo, Triom/UNESCO, 2002, p. 95-121.

IFB. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada – FIC Monitor Infantil**. Instituto Federal de Brasília-Campus São Sebastião, 2014.

KRAMER, Sônia. **O papel social da educação infantil**. Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana – danças piruetas e mascaradas**. Contrabando, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O cérebro trino, os estados emocionais e o fluxo da vida**. Artigo de nº 95 publicado em 2015 no blog no autor. Disponível em: <<https://bit.ly/37iFNOF>>.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. Campo Grande, 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

NARANJO, Claudio. La educación que tenemos roba a los jóvenes la conciencia, el tiempo y la vida. Fonte: Fundación Claudio Naranjo. Disponível em: <<https://bit.ly/2Uwh8Rg>>.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. Casa Redonda: uma experiência em educação. 1. ed. São Paulo: Editora Livre, 2013.



Entre meninas e meninos

A construção de gênero na brincadeira de faz de conta na Educação Infantil

Ingrid Nayara da Silva Santana¹
Mônica Padilha Fonseca²

Este capítulo apresenta os resultados do projeto de iniciação científica da Ludoteca do Instituto Federal de Brasília, Campus São Sebastião, denominada LudoIF, com o objetivo de aprofundar os estudos sobre gênero e a brincadeira de faz de conta. Pretende-se demonstrar de que forma a brincadeira de faz de conta pode estruturar os papéis socialmente definidos na questão de gênero, levando, assim, para uma discussão da prática pedagógica. Essa pesquisa de campo foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil em São Sebastião – DF, realizado no âmbito do Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Infantil do 6º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a importância das brincadeiras no desenvolvi-

¹ Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal - FAP-DF, em 2019. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Brasília - IFB, Campus São Sebastião. E-mail: ingrid.euro12@gmail.com. Orcid 0000-0002-3488-871X.

² Graduada em Pedagogia pela UnB, mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como professora no Instituto Federal de Brasília (IFB) - Campus São Sebastião e atualmente é coordenadora do Curso de Pedagogia na instituição. E-mail: monica.fonseca@ifb.edu.br. Orcid 0000-0003-4793-2166.

mento da infância e sua relação com gênero. O embasamento teórico do trabalho na questão de gênero envolve autoras como Beavouir (2009), Louro (1997) e Scott (1995). Sobre a brincadeira, Kishimoto (2010), Vigotski (2008 e 2009) e Prestes (2011). Além de trabalhos acadêmicos, realizando a interface entre brincadeira e gênero estão: Pereira e Oliveira (2016), Finco (2010), Cravo (2006) e Pinto (2007). Com uma abordagem qualitativa de estudo de caso, foram feitas observações sistemáticas em uma turma de crianças do 2º período da Educação Infantil, com a faixa etária entre 5 e 6 anos, na sala de aula e em outros espaços da escola. A coleta de dados foi feita com a utilização de anotações em caderno de campo e registro fotográfico. Por fim, com as averbações, foi possível estabelecer um projeto de intervenção com brincadeiras livres, contação de histórias e produções criativas elaboradas pelas crianças. Com esses elementos foi possível fazer uma análise sobre a brincadeira de faz de conta e, também, sobre os estereótipos e representação de gênero na infância.

Gênero e Brincadeira: um diálogo necessário

Durante a brincadeira de faz de conta, a criança utiliza a imaginação, fazendo uma imitação da vida à sua maneira, explicitando sua compreensão do mundo, transfazendo, assim, suas impressões em ações. Por meio da brincadeira de faz de conta, ela internaliza tais padrões sociais, permitindo o desenvolvimento psíquico de sua consciência. Tudo que a criança experencia e vivencia são expostas por meio da sua brincadeira inventada, as questões de gênero também aparecem, mostrando assim quais as visões que a criança recebe de seu entorno.

Com base na teoria histórico-cultural de Vigotski (2008), a brincadeira de faz de conta é a atividade guia das crianças entre cerca de 3 a 8 anos de idade. Antes disso, a imitação é a atividade guia e o impulso é pela realização imediata das suas necessidades. A partir de então, na brincadeira de faz de conta, a criança começa a regular seus desejos e impulsos, exercendo sua autonomia. Para Vigotski, essa situação imaginária criada é o caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

A criança submete suas ações a um determinado sentido, ela age, partindo do significado do objeto. A criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

Para Simone de Beauvoir, no clássico *Segundo Sexo* (1980, p. 11), durante os três ou quatro primeiros anos de vida da criança não há muita diferença entre as atitudes das meninas e a dos meninos. Se compreendemos que a brincadeira de faz de conta é atividade guia e espaço principal do desenvolvimento psíquico, social e cultural da criança, e que se torna evidente a partir dos três ou quatro anos de idade, surge a pergunta que orienta nossa pesquisa: Como a construção social de gênero se expressa na brincadeira de faz de conta? O espaço que se escolheu para observar esse comportamento foi nas escolas públicas de Educação Infantil de São Sebastião-DF, onde está localizada a LudoIF, para que possamos embasar as ações das/os estudantes no curso de Pedagogia do IFB em seus espaços principais de atuação.

Para compreender qual a percepção de gênero é expressa nas brincadeiras de faz de conta precisamos aprofundar a discussão de como é construída a identidade de gênero em nossa sociedade. Guacira Lopes Louro e Joan Scott nos auxilia a elucidar que a diferença principal entre gênero e sexo é o caráter fundamentalmente social que permeia a construção de gênero, rejeitando um determinismo biológico de papéis e relações humanas (SCOTT, 1995).

O gênero de cada sujeito se constitui como parte da sua identidade e pode se modificar a partir de um complexo emaranhado de relações entre cultura, história e sociedade. Assim, os comportamentos de cada um são próprios de seu tempo e espaço e não podem estar enquadrados em um papel social determinado do que seja homem e mulher. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar. Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inade-

quado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista (LOURO, 1997, p. 24).

Para Joan Scott “o uso de ‘gênero’ enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (1995, p. 76). No entanto, há uma construção social de gênero, do que é masculino e feminino, a partir das relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas.

As relações de gênero estão interligadas nas relações que os sujeitos constroem na sociedade, incluindo as instituições família e escola, no qual os comportamentos esperados sobre ser menino ou menina, homem ou mulher, são internalizados em uma cultura. Segundo Scott (1995), gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres. Portanto,

[...] não são, propriamente, as características sexuais, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 1997, p. 21).

Ainda para Louro (1996, p. 12), “[...] o gênero é mais do que uma identidade aprendida, é constituído e instituído pela multiplicidade das relações sociais, das instituições, símbolos, discursos, doutrinas e forte organização social”. Ou seja, as relações de gênero definem como os modelos e características de comportamentos femininos e masculinos foram estereotipados na sociedade. Nesse mesmo sentido, Scott delinea:

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as construções sociais – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p. 51).

Beavoir discorre sobre como a construção da mulher e a identidade é iniciada desde o nascimento das crianças, não é algo instintivo ou biológico como difundido em sua época. É pelo olhar do outro que a criança passa a enxergar-se como um ser e, nesse caso, como deve portar um menino e uma menina. Para a autora, “a intervenção de outrem na vida da criança é quase original e desde seus primeiros anos sua vocação lhe é imperiosamente insuflada” (1980, p. 10).

No âmbito escolar, a distinção entre o masculino e o feminino, transcorrem quase que “naturalmente” no fazer docente, instituindo saberes e produzindo “verdades” (Louro, 2011). Algumas ações são mais sutis, como a divisão de filas, organização do espaço e grupos, uso de cores nos materiais, levando-se em consideração o sexo da criança, ou de forma mais explícita, no momento de oferecer brinquedos e propor brincadeiras, indicando o que é adequado para garotos e garotas, ou de regular comportamentos: “isso é comportamento de uma menina?”, “menino não chora” etc. É notório afirmar que a escola tem um papel importante na construção das identidades de gênero. Essas identidades, ao mesmo tempo em que podem estabelecer e distinguir os sujeitos, elas podem, também, discriminá-los.

A brincadeira é o espaço de domínio da criança, é sua expressão espontânea. Na brincadeira a criança tem liberdade de criação, ela quem controla o tempo e o espaço e quem dela participa. Para Gilles Brougère, pesquisador francês referência no assunto, “a brincadeira é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, da apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção” (2010, p. 110).

Segundo Zoia Prestes, estudiosa de Vigotski, é comum vermos nas escolas a tentativa do uso da brincadeira para a educação moral. Com a ideia do senso comum de que “a

criança aprende brincando”, utiliza-se de brincadeiras para ensinar algo curricular ou comportamental, o que Zoia denomina como a pedagogização da brincadeira. Porém, a brincadeira precisa ser o espaço livre de experimentação da criança. É comum observar crianças reforçando estereótipos de gênero em suas brincadeiras, pois elas reproduzem o que vivenciam. Mesmo assim, a brincadeira não é o espaço adequado para o adulto regular e interferir na expressão de uma percepção de gênero de uma criança, mesmo que discorde dela. “O que é certo e errado aprende-se pelo exemplo das ações cotidianas” (PRESTES, 2011, p. 95).

A brincadeira é fonte de inúmeros estímulos ao desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo da criança, oferecendo-lhe oportunidades de realizar atividades coletivas, além disso contribui para o processo de aprendizagem, estimula o desenvolvimento de habilidades básicas e adquire novos conhecimentos. É neste momento, que a criança se expressa, usa a criatividade, libera suas emoções e seus pensamentos e exprime seus conflitos e frustrações. Na brincadeira de faz de conta, a criança tem a oportunidade de interpretar a vida real, ao fazer isso, ela se desenvolve, pois, seu vocabulário se expande e adquire várias formas de linguagem. Além disso, brincando de ser o outro em um cenário imaginário, a criança “resolva” questões simples.

[...] Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as ordens [...] Provocar a oportunidade de inversões tem implicações importantes como motor do desenvolvimento. No plano emocional, brincar permite à criança libertar as tensões originadas pelas restrições impostas pelo meio ambiente; brincar fornece a oportunidade de resolver as frustrações, e é por isso altamente terapêutico. Ao brincar com o outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais. (KISHIMOTO, 1995, p. 13).

Para Vigotski (2004, p. 25), “a brincadeira é uma forma natural de trabalho da própria criança, uma forma de atividade e também uma preparação para a vida futura” e, nesse sen-

tido, a brincadeira tem a capacidade de exercer um importante papel na construção da identidade de gênero. Desconstruir os estereótipos de gêneros significa refletir conceitos pré-concebidos e práticas que habitualmente transpassam nossas atitudes. Discutir a construção de gênero, especificamente na brincadeira de faz de conta, possibilita-nos perceber as diferentes maneiras de ser menino e de ser menina.

Diversos trabalhos acadêmicos no Brasil discorrem sobre a relação de gênero e a brincadeira infantil. Pereira (2016), em *Brincadeiras de Meninos e Meninas: Cenas de Gênero na Educação Infantil*, aborda um recorte de um estudo que teve como objetivo conhecer e problematizar concepções de gênero presentes nas práticas de crianças durante as brincadeiras. Segundo a autora, a escola produz e reproduz as relações de gênero, “assim como institui e valida determinadas formas de se viver as masculinidades e as feminilidades” (PEREIRA, p. 285).

Finco (2010), em sua dissertação *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*, discute as formas de brincadeiras de meninos e meninas, buscando questionar o fato de que os meninos possuem papéis e comportamentos pré-determinados. Trazendo, então, questões para repensar a maneira como os diferentes profissionais da pré-escola trabalham as relações de gênero na infância.

Sarat (2016), em *Infância, gênero, brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas*, investiga como são construídas as relações entre as crianças, seus brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Explicitando que as crianças possuem distintas formas de ser menina e ser menino, pois elas podem mudar conceitos e concepções, ou seja, construindo e reconstruindo significados, possibilitando novos caminhos para aprendizados e um desenvolvimento pleno de suas infâncias.

Cravo (2006), em *Brincadeiras Infantis e Construção das Identidades de Gênero*, investiga, no cotidiano escolar de crianças, a relação entre brincadeiras infantis e construção das identidades de gênero, concebendo que mulheres e homens devem conviver afastando-se do estigma de sujeição e sujeitados, dicotomia que segue fragilizando gerações.

Tatiane Pinto (2007), em sua dissertação *Entre meninos e meninas: marcas de gênero e recortes de classe nos jogos e brincadeiras infantis na periferia de Viçosa – MG*, traz a reflexão sobre a construção social de gênero na esfera da infância, enfatizando o contexto das brincadeiras realizadas entre meninos e meninas no espaço da rua, mostrando, assim, a construção de sujeitos masculinos e femininos, permitindo examinar algumas concepções que regulam os comportamentos de homens e mulheres.

Brincar de boneca ou de carrinho? Um estudo de caso na Educação Infantil

Com duração de aproximadamente 3 meses, a pesquisa de campo ocorreu em um Centro de Educação Infantil, escola da rede pública de São Sebastião – DF, com uma turma de 24 alunos de 5 a 6 anos de idade. O estudo de caso desenvolveu-se em quatro etapas: observação, coleta e análise dos dados e projeto de intervenção.

O olhar, no período de observação, estava voltado para a riqueza das relações das crianças com a docente, analisando falas e ações que demonstram questões de gênero ou sexismo, todavia o foco estava, principalmente, nas relações que as crianças tinham entre si no momento da brincadeira de faz de conta. É nela que a criança se manifesta culturalmente, recriando ou imaginando de maneira livre, situações com as quais fazem parte da construção de sua identidade. A coleta de dados foi feita com a utilização de anotações em diário de campo e registro fotográfico. Por fim, com as averbações, foi possível estabelecer um projeto de intervenção com brincadeiras livres, contação de histórias e produções criativas elaboradas pelas crianças, como desenho e pintura.

No período de observação das aulas, pôde-se notar reforços dos papéis de gênero presente na fala e ações da docente. Em um dado momento em sala de aula, após o período de acolhimento, a professora organizou os alunos em roda no chão, de forma que ficasse intercalado um menino e uma menina e, por conseguinte realizou a chamada, feita no quadro, onde há um cartaz que difere os sexos – um desenho de

menina e um de menino. Em seguida, escolhia-se dois alunos, um menino e uma menina, para soletrar o nome e realizar a contagem da turma. Finalizando esse momento, questionei a docente o porquê que ela organizava os alunos daquela maneira na roda, ela respondeu-me dizendo que: “É bom separar, pois quando as meninas ficam próximas, há muita conversa, devido ao fato delas serem tagarelas”. Exigir dos alunos um padrão de comportamento baseado no sexo impede o trabalho na construção da igualdade de gênero. Em outros momentos, a docente solicitava que eu entregasse os materiais com as cores definidas para cada sexo. Como por exemplo, as borrachas, lápis de escrever, fichas dos nomes, todos eram divididos por cores, rosa para meninas e azul para meninos. Também havia essa diferenciação na entrega da massinha de modelar, na qual era para distribuir as de cores claras (laranja, rosa e amarelo) para meninas e escuras (verde e azul) para meninos.

Havia certos momentos em que a relação de gênero se reforçava em algumas ações das crianças. A escolha dos pares para brincar, ainda se limitava a meninas brincarem com meninas e meninos com meninos. Em relação aos brinquedos, às cores, aos lugares na sala, na hora da fila, era bem forte a questão das “coisas” de meninos e de meninas. Todavia, percebe-se, também, que em alguns momentos as crianças não demonstravam atitudes que reforçam os estereótipos de gênero, como por exemplo, nas brincadeiras livres era comum ver meninos brincando de panelinhas, comidinhas e casinha e meninas assumindo papel de liderança na brincadeira conhecida como “polícia e ladrão”. Ou seja, ficou evidente, conforme Campos (2014) diz, que as meninas e os meninos não têm comportamentos predefinidos para cada um dos gêneros e podem se relacionar de formas não sexistas no seu cotidiano, mudando padrões determinados a priori, abrindo um caminho para relações de gênero mais igualitárias.

A observação foi um momento oportuno para conhecer a turma e a docente. Nesse sentido, o planejamento do projeto de intervenção foi baseado na temática de gênero e brincadeira de faz de conta, pois, durante todo esse período de observação,

foi perceptível que as crianças e a docente reproduziam este-reótipos e preconceitos socialmente construídos, no que se diz respeito a papéis de homem e mulher. Dessa forma, propus à docente realizar um trabalho de contação de histórias, atividades criativas onde os alunos teriam a oportunidade de expressar-se por meio da arte e brincadeiras livres, sempre observando como o gênero está imposto nas relações.

No primeiro dia do projeto de intervenção, os alunos foram recebidos com o acolhimento da docente em círculo e em seguida ouviram a leitura do livro *Bibi brinca com meninos*, de Alejandro Rosas (2010). No momento da contação, todos ficaram bastante animados e surpresos com o desenrolar da história. No livro em questão, o autor fala da descoberta que meninos e meninas têm quando participam de brincadeiras impostas ao sexo oposto. A personagem Bibi mostra aos seus primos que meninos também podem brincar de boneca, assim como meninas podem fazer coisas que os meninos culturalmente fazem como brincar de carrinho, bola e dinossauros. Desse modo, cada um mostra sua realidade e se inclui no mundo do outro, quebrando paradigmas que realmente só existem quando impomos.

FIGURA 1 – MENINO BRINCANDO DE DINOSSAURO



Fonte: Arquivo da autora, 2019

FIGURA 2 – MENINO BRINCANDO COM CARRINHO E MONSTROS



Fonte: Arquivo da autora, 2019

FIGURA 3 – MENINA BRINCANDO COM PRODUTOS DE BELEZA



Fonte: Arquivo da autora, 2019

Cada brinquedo ou brincadeira que era lida do livro, os alunos usavam expressões como: “Eu gosto de brincar de boneca e não tem problema nisso!”, “Minha prima gosta de jogar bola!” e outros comentários nesse sentido. Após a contação de história, foi entregue uma folha para cada um e foi solicitado que cada criança desenhasse personagens femininos e masculinos e registrassem os brinquedos e brincadeiras que normal-

mente se espera que meninos e meninas prefiram. Com essa atividade, pode-se perceber como as crianças enxergam a questão de gênero.

FIGURA 4 – MENINA BRINCANDO DE BONECA E CASINHA



Fonte: Arquivo da autora, 2019

Conforme podemos observar nos exemplos acima, todos os desenhos contêm um brinquedo ou brincadeira que se espera ao sexo correspondente. Nas figuras 1 e 2, podemos observar que os meninos desenharam brinquedos que os preparam à autonomia, à liderança e à agressividade, como dinossauros, monstros e carrinhos. Já nas figuras 3 e 4, as meninas desenharam bonecas, produtos de beleza e utensílios de cozinha, o que se denota ao âmbito doméstico e resignado, simulando a maternidade. Nesse sentido, Moreno (2003, p. 32) ressalta que as meninas têm “[...] liberdade para serem cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser índios, bandidos, policiais, [...] tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva”.

Para que a criança brinque livremente, escolhendo assim o brinquedo com o qual ela deseja brincar, realizando seus desejos individuais, optando pelo papel que irá representar e com o intuito de averiguar a reação das crianças perante

os brinquedos pré-determinados pela sociedade como “brinquedos de menina”, foi levado uma caixa embalada para sala de aula, contendo diversos brinquedos como: panelinhas, kit de salão de beleza, bonecas, kit de médico, dentre outros. Era perceptível que todos estavam bem ansiosos e felizes. Ao abrirem a caixa, o semblante de alguns dos meninos mudou, alguns disseram: “Só tem brinquedos de meninas”, “Não tem nada para nós brincar!”, mas outros diziam: “Tia, não é que não tem problema eu brincar de panelinha?”. Já as meninas se subdividiram em pequenos grupos e brincaram juntas. A princípio, quase todos os meninos queriam brincar apenas com o kit de médico. Mas ao passar o tempo, eles foram entrando nos grupos das meninas. Em um momento, um grupo de três meninos estavam brincando com as panelinhas. Uma aluna, querendo brincar, proferiu as seguintes palavras: “Vocês não podem brincar com essas panelinhas! Pois são meninos!”. Ao ouvir isso, um deles retrucou dizendo: “Mentira, nós podemos brincar com o que quiser”. Então todos brincaram juntos. Houve pequenos conflitos, pois grande parte dos meninos ainda estavam bem resistentes quanto aos brinquedos. Durante todo esse período, a professora regente interferia dizendo: “Quietos, senão vou guardar todos os brinquedos”, “Se vocês não se comportarem e pararem de bagunça, vou parar com isso agora!”. Diante dessas falas, conversei com a professora de que era normal e necessário que os pequenos conflitos ocorressem.

O segundo dia de atividade iniciou-se com a contação da história do livro: *Faca sem ponta, galinha sem pé*, de Ruth Rocha (1998). O livro em questão fala de dois irmãos, Joana e Pedro, que enfrentam um problema acerca das diferenças que existem entre meninos e meninas. É possível perceber, juntamente com os personagens,

o caráter ideológico das diferenciações de gênero, fazendo-o analisar criticamente, a partir deste novo ponto de vista, suas próprias práticas. A leitura proporciona uma visão questionadora quanto a manutenção de uma sociedade sexista. (FINCO, 2010, p. 62).

Após a leitura, mostrei um arco íris e falei que ia acontecer uma coisa bem interessante na aula. Nesse momento, todos ficaram surpresos e ansiosos com o que poderia acontecer. Então, pedi que eles fechassem os olhos e imaginassem que haviam passado debaixo do arco íris e mudado de sexo, do mesmo modo que ocorreu com Joana e Pedro no livro, em que viraram Joana e Pedro. Então, em um a um, fui passando com o arco íris e falando: “o Luan virou Luana”, “a Heloisa agora é Heloiso”, “o Gabriel agora é a Gabriela” e todos ficavam rindo da situação. Quando abriram os olhos, continuei dizendo que, agora que haviam trocado de sexo, deveriam desenhar algum brinquedo ou brincadeira que eles gostariam de brincar. A atividade entregue consistiu em pintar o desenho do (a) menino (a) e desenhar algum brinquedo ou brincadeira para o (a) personagem. É importante destacar que as atividades nas quais havia o desenho de uma menina foram entregues para os meninos da turma e as atividades nas quais havia o desenho de um menino foram entregues para as meninas da turma. No momento em que a atividade era entregue, as crianças ficaram surpresas ao se deparar com o desenho do sexo oposto ao delas. Algumas ficavam envergonhadas, outras riem. Após o término da atividade, foi possível notar que a maioria desenhou brinquedos que são esperados socialmente para os sexos definidos de homem e mulher. Como nos exemplos a seguir:

FIGURA 5 – MENINA BRINCANDO DE CASINHA



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

FIGURA 6 – MENINO BRINCANDO DE CARRINHO



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

Com esses exemplos, é possível salientar que as questões padronizadas pela sociedade, no que tange aos gêneros e suas relações, estão fortemente arraigadas. Na figura 5 percebemos uma menina brincando de casinha e na figura 6 um menino brincando de carrinho. Nota-se que os estereótipos que as crianças trazem em relação às identificações entre ser homem e mulher está atrelada a representações nas quais a sexualidade é identificada através dos brinquedos. Mas também houve desenhos que saíram dos estereótipos, como estes abaixo:

FIGURA 7 – MENINA BRINCANDO DE BOLA



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

FIGURA 8 – MENINA BRINCANDO DE CARRINHO



Fonte: Arquivo da autora, 2019.

É notório que ainda há uma abertura para a compreensão de que o respeito às diferenças pode ser aprendido, assim como as desconstruções das relações desiguais de gênero também podem ser iniciadas desde a infância. Na figura 7, vê-se uma menina brincando de bola e na figura 8, percebe-se uma menina brincando com carrinho. São muitos os “Joanos” e “Pedras”: meninos que tem vontade de brincar de casinha, brincar com boneca, brincar de salão de beleza e meninas que tem vontade de subir em árvores, jogar futebol e brincar com espada e carrinho. É necessário que as barreiras entre os gêneros se dissolvam e que a criança brinque livremente, escolhendo o brinquedo com o qual quer brincar, realizando seus desejos individuais e definindo o papel que irá desempenhar de acordo com a sua imaginação.

Considerações finais

A partir das inquietações iniciais do trabalho em compreender “Como a construção social de gênero se expressa na brincadeira de faz de conta?” percebemos, ao longo desse processo, que muitas crianças reforçam os estereótipos de gênero tidos como tradicionais na sociedade. Essa pesquisa evidencia que as relações sociais são aprendidas no cotidiano, na escola com seus pares, na família e na sociedade. Essas

instruções são culturalmente transpassadas para a forma de agir e de ser menina ou menino. Sendo assim, no momento da brincadeira, elas tinham a oportunidade de exteriorizar e expressar, de forma natural e livre, seus sentimentos e opiniões. Na brincadeira, meninos e meninas brincavam espontaneamente, escolhendo brinquedos e seus pares, se agrupando de maneira livre. Observamos também que a professora, como adulto mediador na escola, pode ajudar ou reforçar esses estereótipos.

Com a análise dos dados, podemos inferir que de um lado é perceptível o preconceito enraizado nas falas, atitudes, interações das crianças, bem como na escolha dos brinquedos e o que é considerado “de menina” ou “de menino”. Corroborando com os autores, a influência da sociedade e cultura são aprendidas e ensinadas desde a infância. Por outro lado, pode-se analisar que atitudes advindas das próprias crianças, em alguns momentos de brincadeiras, podem contribuir para uma nova prática que não às discriminatórias de gênero. Sendo assim, é possível corroborar que a divisão dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos, bem como as discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, estão presentes na cultura da criança. Essas informações nos admitem entender que aquilo que é habitualmente notado como transgressão, acontecem por meio de descobertas realizadas de maneira espontânea de conhecer a masculinidade e a feminilidade, e não por uma intencionalidade de ir contra às expectativas dos adultos.

Uma das principais questões analisadas ao longo do trabalho é acerca da atuação docente. Discursos e práticas que disseminam a desigualdade foram bastante comuns nessa pesquisa. É necessário enfatizar que é o professor que viabiliza aos alunos reflexão sobre os conhecimentos a serem aprendidos, no sentido de evitar o sexismo propagado nas falas enraizadas culturalmente.

Para a construção da igualdade de gênero, a escola, nas ações dos professores, possui um importante papel. A princípio, é relevante que se pense em uma formação dos professores a respeito da temática de gênero, para que sejam capa-

zes de enxergar novos paradigmas e intervir sem estereótipos na sua prática docente. No contexto escolar, é fundamental que, nas atividades desenvolvidas, abranja a temática de gênero, bem como todos os temas transversais.

A partir dessa pesquisa, podemos pensar em algumas práticas que ajudam a trabalhar a igualdade de gênero desde cedo. Uma estratégia interessante é praticar o rodízio de brinquedos, no qual as crianças podem ter a oportunidade de brincar com a diversidade, conhecendo e vendo que aquela brincadeira que nunca teve acesso por ser menino ou menina pode ser muito divertida também. Deve-se evitar com tanta frequência o tradicional “dia do brinquedo”, em que cada criança leva e brinca com seu próprio brinquedo, reforçando o repertório que muitas vezes reforçam: o que deve ser de menina e de menino. Outra ideia é criar cenários na sala de aula para o momento da brincadeira de faz de conta, com uma variedade de opções, como por exemplo: blocos de construção, cozinha, casinha etc., para que as crianças brinquem livremente, estimulando a participação delas em estações que não estão acostumadas. Além dos espaços do brincar, o tema de gênero pode ser trabalhado por meio de atividades, literaturas ou vídeos, exemplos que exponham as crianças a modelos que fujam de estereótipos, tais como: mulheres jogadoras de futebol, pais que cuidam da casa, mulheres heroínas, dentre outros. Além, claro, da postura docente em problematizar comentários e afirmações que refletem preconceitos diários, como: “meninos não podem chorar”, “meninas devem ser sensíveis e comportadas”.

Para encerrar, precisamos olhar mais as crianças e o que elas apresentam para nós. Elas mesmas nos mostram caminhos para contrapor as culturas que reforçam preconceitos. Elas querem experimentar a diversidade, muitas vezes, se apenas deixarmos que elas vivenciem o que gostariam, já estamos possibilitando esses aprendizados. O que podemos aprender, então, observando a maneira como meninos e meninas brincam e se relacionam? Que precisamos ser capazes de apresentá-las um espaço não segmentado e nem dicotomizado, a fim de que não se perpetuem os preconceitos de gênero.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo – Volume 2**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S. A., 1980.

CAMPOS, Míria Izabel. Gênero e sexualidade nas brincadeiras da Educação Infantil. In: **V SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA “América Platina: fronteiras de diversidade, resistências e rupturas”**. Anais. Dourados/MS: UFGD, 2014.

CRAVO, Aléssia Costa de Araújo. **Brincadeiras Infantis e Construção das Identidades de Gênero**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/3cNomqh>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**. Revista Pró-Posições, v.14, n. 3(42), set./dez. 2003, p.89-101. Disponível em: <<https://bit.ly/2UxwG73>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**. 2004. 171 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<https://bit.ly/2BXXnM1>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

KISCHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Revista Pró-Posições. Campinas: 2 (6): 46 – 63, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero In: MEYER, M.; WALDOW, O. E. **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola**. Campinas: Moderna, 1999.

PEREIRA, Angelica Silvana; OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de. **Brincadeiras de Meninos e Meninas: Cenas de Gênero na Educação Infantil**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 273-288, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3cPugXN>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PINTO, Tatiane de Oliveira. **Entre meninos e meninas: marcas de gênero e recortes de classe nos jogos e brincadeiras infantis na periferia de Viçosa – MG**. Dissertação (Mestrado em Economia familiar; Estudo da família; Teoria econômica e Educação do consumidor) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2007.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta galinha sem pé**. São Paulo: Ática, 1998.

ROSAS, Alejandro. **Bibi brinca com meninos**. São Paulo: Scipione, 2010.

SARAT, Magda; CAMPOS, Míria Izabel; MACEDO, Edilaine de Mello. **Infância, gênero, brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas**. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v. 4, n. 7, jan. a jun., 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/37jkkHZ>> Acesso em: 15 jan. 2020.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 11, p. 23-36, jun. 2008.



O papel pedagógico do recreio

e o direito ao livre brincar na escola

Adriéle de Lima Souza¹

Mônica Padilha Fonseca²

Este capítulo busca conhecer com densidade o único espaço instituído na rotina da escola dedicado especialmente ao livre brincar: o recreio. Vamos apresentar, primeiramente, o que fundamenta a compreensão da importância pedagógica da brincadeira para todas as crianças, não somente as da Educação Infantil. Os resultados que apresentamos foram coletados a partir de uma pesquisa de campo³ realizada em duas escolas públicas dos primeiros anos do Ensino Fundamental de São Sebastião, no Distrito Federal. A ideia foi sistematizar as diferentes representações que o recreio tem para os diferentes sujeitos na escola: professores, estudantes e coordenação. As perguntas que lançamos para esse diálogo são: Qual o papel pedagógico do recreio? Como a brincadeira

¹ Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAP - DF em 2019. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Brasília - IFB Campus São Sebastião. E-mail: adrielemachadolima@gmail.com. Orcid 0000-0002-3180-9246.

² Graduada em Pedagogia pela UnB, mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como professora no Instituto Federal de Brasília (IFB) - Campus São Sebastião e atualmente é coordenadora do Curso de Pedagogia na instituição. E-mail: monica.fonseca@ifb.edu.br. 0000-0003-4793-2166.

³ Projeto de Iniciação Científica do Instituto Federal de Brasília - Campus São Sebastião (Edital 32/2018 PIBIC – FAPDF).

é valorizada na escola? Como é enxergado o papel pedagógico do recreio nas escolas?

Vamos brincar de quê?

A brincadeira é o espaço de domínio da criança, é sua expressão espontânea em que consegue regular e inventar, ao seu modo, como vai acontecer. Na brincadeira a criança tem liberdade de criação, ela quem controla o tempo e espaço e quem dela participa. Para Maria Amélia Pereira, a Péo, criadora da Casa Redonda⁴, a brincadeira “inaugura um outro tempo e outro espaço, é uma conexão de vínculo: eu e o mundo. Porque a criança não vive para brincar, brincar é viver. Ela ali tá totalmente inteira, respondendo a sua própria vida, a vida está se exprimindo dentro dela ali” (RHODEN, 2014, 13’15’).

Para conceituar a brincadeira, consegue-se revelar dois princípios que a constitui: a liberdade e as regras. Sem a livre escolha e a possibilidade real de decidir, não existe brincadeira. A criança não consegue ser forçada a brincar, a brincadeira se distingue de uma atividade conduzida ou comandada por um adulto, como o vestir, limpar, estudar, comer. Mesmo que para brincar, também é necessário aprender como se brinca. Para Gilles Brougere, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social que necessita de aprendizagem” (2017, p. 20).

Além disso, para brincar é preciso de regras. Todos que brincam seguem as regras estabelecidas em comum acordo, mesmo em uma brincadeira de faz de conta, o combinado sobre os papéis e atos estabelecidos é fundamental, mesmo que sejam construídos à medida que a brincadeira é desenvolvida (BROUGERE, 2010). No brincar sozinho isso também ocorre, são estabelecidos alguns parâmetros para iniciar a brincadeira, os personagens, o cenário, a narrativa... Por que, então, a criança brinca?

⁴ Localizada em Carapicuíba - SP, com 30 anos de existência, a Escola e o Centro de Estudos Casa Redonda vem sendo um espaço na natureza, aberto ao encontro sensível com a Vida presente nas crianças, valorizando o universo do brincar. Ver mais em: <http://acasaredonda.com.br>

A partir dos estudos sobre o desenvolvimento do pensamento infantil, Vigotski aponta que para os bebês e início da infância – até os dois anos –, a imitação é a atividade guia e o impulso das ações é pela realização imediata das suas necessidades. Por isso, quando uma criança de 2 anos não consegue algo que quer, chora e sente profunda insatisfação. Já na faixa dos 3 aos 8 anos de idade, a brincadeira de faz de conta passa a ser a atividade principal para o seu desenvolvimento. A partir dos três anos, em geral, a criança começa a regular seus desejos e impulsos, as necessidades não realizáveis na vida real são expressadas na brincadeira, construindo uma situação imaginária (PRESTES, 2011).

Para Vigotski (2008, p. 36), essa situação imaginária criada é o caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Vamos visualizar duas crianças brincando de faz de conta e que estão perdidas na floresta, à medida que a brincadeira acontece, objetos e elementos vão sendo incorporados à narrativa. Um colega pode sugerir que façam um abrigo e que precisam se proteger, eles usam o que estiver à disposição naquele espaço, uma coberta, uma cadeira, uma árvore. Ao imaginar que uma coberta se transforma em uma caverna, a criança passa a ter consciência de que os objetos têm significado, essa imaginação é o primeiro passo para a abstração.

Na brincadeira a criança expõe tudo aquilo que vê no mundo, ela sabe que na brincadeira pode experimentar livremente ser um adulto, um bicho ou até mesmo ter condutas que “na realidade” são inadequadas. Para Bruner, “a brincadeira fornece a ocasião de tentar combinações de conduta que, sob pressões funcionais, não seriam tentadas” (BRUNER, apud BROUGERE, 2010, p. 108). Na brincadeira a criança minimiza as consequências de seus próprios atos e, por isso, aprende em uma situação que comporta menos riscos. É revelador que muitas das brincadeiras de faz de conta são experiências de morte, abandono, violência e medos comuns às crianças. É importante que elas possam expressar em um espaço seguro e imaginário, as angústias a partir de situações que o mundo vai te apresentando. A criança tem consciência que a brincadeira é um espaço di-

ferente, de imaginação, quando ela bate em um boneco na brincadeira, por exemplo, não significa que ela fará isso com outra pessoa em uma situação real. Essas ações impróprias nas relações regulares, feitas nas brincadeiras, não devem ser reprimidas. O adulto que vê uma cena, fala ou expressão incômoda no brincar precisa contextualizar aquela ação, que tipo de contato com situações semelhantes aquela criança tem? Como abordar esse assunto com a criança em outro momento?

Por isso, a brincadeira não pode ser o espaço para o adulto regular e interferir no que expressa a criança, seja professor ou familiar, mesmo que discorde de sua atitude ali. Segundo Zoia Prestes, estudiosa de Vigotski, “a brincadeira não é instrumento para a educação moral. O que é certo e errado aprende-se pelo exemplo das ações cotidianas” (2011, p. 95). A brincadeira precisa ser o espaço livre de experimentação da criança, não quer dizer que ela vai repetir aquele comportamento em uma situação real.

Uma referência de pesquisa sobre o brincar no Brasil é o documentário Tarja Branca, em que se dedica em fazer uma radiografia da brincadeira, são entrevistadas diferentes personalidades e estudiosos da brincadeira e da cultura popular, em que os artistas são denominados “brincantes”. Uma das entrevistadas, Ana Lúcia Villela, presidente do Instituto Alana⁵, diz que é na brincadeira que a criança “vai aprender a achar solução para problemas sozinha, onde ela vai aprender a colaborar, a conviver com os outros, com o diferente, a pesquisar, a olhar tudo o que existe com um olhar criativo. É onde as invenções vão surgir” (RHODEN, 2014, 13’30”).

Lygia Hortélio defende que a brincadeira

é uma linguagem do corpo com a psiqué, nela a criança está ali por inteiro. Essa lembrança do brincar é a lembrança da unidade, e essa unidade é o que o homem procura a vida inteira. O ser humano ainda novo é inteiro: sentir, pensar e ir além juntos com uma unidade. (RHODEN, 2014, 13’43”).

⁵ O Instituto Alana é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, de impacto socioambiental que promove o direito e o desenvolvimento integral da criança e fomenta novas formas de bem viver. Ver mais em <https://alana.org.br/>

Porém no momento que a criança entra na escola, o corpo passa a ser controlado, existe uma hora para sentar e outra para se levantar; gritar, rir e fazer barulho são regulados. A cognição, no geral, é valorizada e considera-se separada do corpo, do afeto, e da socialização. Essa unidade, que fala Lygia, é desconsiderada. A brincadeira entra nesse bojo, sendo menos importante que o estudo, que o conteúdo, que a disciplina, que o currículo.

Algumas professoras ainda tentam trazer o universo da brincadeira para dentro de sua sala de aula, a fim de ajudar o ensino de algum conteúdo ou mesmo para educar moralmente. Isso é chamado de pedagogização das brincadeiras, o que não é possível pois na sala da aula a participação é obrigatória, e, como vimos, para brincar o pressuposto é a liberdade de escolha. As atividades lúdicas são bem vindas, claro, mas têm pressupostos e conceitos diferentes.

A brincadeira não tem necessariamente o princípio da ludicidade, da satisfação, da alegria, do prazer; ela, inclusive, pode e, muitas vezes, traz o sofrimento. Mesmo em uma brincadeira com uma situação imaginária, partilham-se de regras de comportamento. Por exemplo, na brincadeira de faz de conta a criança exerce o papel de mãe, assim, deve estar submetida às regras que ela absorveu da convivência e observações do que ela considera ser mãe e obedecer a essas regras nem sempre é agradável. Vamos imaginar duas crianças brincando, uma é a filha e a outra é mãe. A suposta filha encontra uma balinha mas a suposta mãe diz que não pode comer naquele momento, nota-se que ela se submeterá a isso, mesmo querendo muito, pois sabe que precisa agir de acordo com o papel que ela acredita ser de filha, que é de obedecer a mãe. Para Vigotski, a ideia de que a brincadeira está vinculada à satisfação é incorreta, pois “são tingidos de um sentimento agudo de insatisfação quando o seu término é desfavorável para a criança” (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Os jogos, que são mais elaborados e com regras pré-definidas em comparação com a brincadeira de faz de conta, em sua grande parte, resultam em ganhadores e perdedores. A partir mais ou menos dos 3 ou 4 anos de idade as crianças

começam a participar de jogos coletivos com regras, como pega-pega, pique-esconde, corre-cotia, e percebe-se que nos momentos em que perdem a brincadeira há uma tremenda tristeza que as acometem, muitas vezes resultando em choros incessantes. Aos poucos elas se acostumam com a perda e são menos intensas, mas o sentimento de tristeza permanece.

A hora do recreio

Ariès (1986), que estuda a história da escola na civilização ocidental, conta que ao final da idade média os mestres começavam a se preocupar com o comportamento de seus alunos e, assim, em criar um sistema disciplinar. Esse regime disciplinar se baseava em três características: vigilância, delação e castigos corporais. Ele refletia um modo de organização da sociedade autoritária e hierarquizada (absolutista) da época. Já no início do século XIX, passa a ser importante “despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade” (p. 182). Seria essa nova concepção de educação que triunfaria até os dias atuais.

Passa-se, então, a não mais se utilizar de práticas de castigos físicos humilhantes para manter a disciplina na escola. Para o controle do corpo e mente dos estudantes são usados diversos instrumentos para conduzir as condutas e esculpir os sujeitos. Porém, o recreio ainda é um dos poucos espaços em que a criança pode utilizar inteiramente para brincar com liberdade, sem o controle intensivo da escola.

O recreio passa a ser o espaço na escola em que as experiências do brincar são possíveis.

O recreio nas escolas escapa do controle e dominação dos corpos e comportamentos, talvez por isso, não é visto como um momento pedagógico importante. As relações no recreio não possuem uma hierarquia. Nesse espaço a educação acontece de forma livre, entre pessoas que estabelecem o mesmo grau de interlocução. Até o professor que participa do recreio perde o papel de autoridade que lhe é atribuído naturalmente na sala de aula. (FONSECA, 2014, p. 7).

Com a incompreensão do recreio como um espaço educativo, ele acaba sendo o espaço mais curto, comparado com as

outras atividades na escola. Há ainda a possibilidade de ele existir devido a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, que prevê um intervalo de 15 minutos, ultrapassadas quatro horas de trabalho contínuo do profissional. Assim, ele existe para suprir o direito trabalhista do professor e não do estudante, da criança. Muitas escolas, mantêm o horário reduzido de 15 minutos para o recreio, para Fonseca, no entanto, “o recreio, se ampliado o seu tempo, permite uma vivência da coletividade e sua auto regulação, que fica prejudicado na sala de aula onde o principal regulador é o próprio professor” (2014, p. 7).

Outro aspecto importante dos espaços de livre brincar é que eles partem dos interesses e assuntos que são significativos para a criança. Mesmo em uma sala de aula bem organizada é difícil apresentar os conteúdos de forma inteira, em que a criança vivencie o que está sendo estudado. Para Ana Lúcia Villela, “não adianta ter a forma se não tem o conteúdo, a criança vai encontrar esse conteúdo justamente no brincar, nesse tempo livre dela, em contato com a cultura, com a comida, com a dança, com o teatro... é isso que vai fazer essa alma ficar cheia. Então tirar o horário livre, o tempo livre de recreio, tirar o pouco contato que ela possa ter com a natureza, é o maior pecado que a gente tá cometendo com a criança” (RHODEN, 2014, 24’).

O recreio é um momento livre em que as relações entre as crianças são conduzidas pelas próprias, é um espaço de descontração, descanso e do livre brincar. As interações estabelecidas nesse espaço ultrapassam a convivência dentro da sala de aula, o brincar, ou aprender a brincar, o compartilhar e os encontros são vivenciados por todos os envolvidos. É no recreio que as crianças encontram um espaço flexível para realizarem atividades que escolham, criando, adaptando ou copiando brincadeiras e jogos. Nesse espaço ocorre a ampliação das possibilidades de desenvolvimento da personalidade, criatividade e curiosidade. As interações estabelecidas no brincar despertam nas crianças a iniciativa, a liberdade, a responsabilidade consigo mesmas e com os outros, permitem reelaborar, aprender sobre si mesmas, sobre os outros e suas relações no mundo.

Alguns trabalhos acadêmicos no Brasil apresentam o recreio como objeto de estudo, e nos ajudam a compreender a importância pedagógica desse espaço. Em *As Culturas Infantis no Espaço e Tempo do Recreio: Constituindo a Singularidade sobre a criança* (2009), dissertação de Ana Paula Souza, o foco da investigação são as culturas produzidas no recreio, seguindo a linha sócio-histórica que entende a criança como sujeito histórico e social produtor de cultura. O trabalho defende que o momento do recreio deve ser um espaço flexível para as atividades livres e de escolha pessoal, a fim de propiciar as relações entre os pares. Ainda, levanta a discussão os estudos que tratam a respeito da infância se distanciarem da criança enquanto agente e fonte confiável de informações, ou seja, tratam a respeito da infância sem dar voz à criança e, mesmo que deem abertura para falar, não interpretam a sua fala.

Na dissertação de Fernanda Bizarro (2010) *Em meio à infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da Educação Infantil*, o pátio é apresentado como espaço privilegiado de convívio, de liberdade e de contato com o outro e com a natureza e, por seu caráter lúdico, presta-se a movimentação ampla das crianças para convivência e brincadeira. Ainda, aponta para a importância da organização e estrutura dos pátios e/ou espaços destinados ao recreio, uma vez que o recreio pode se tornar mais agradável para as crianças se os pátios escolares forem melhorados, tornando-os assim atraentes com a oferta de diferentes oportunidades para brincar.

No estudo de Danuza Lopes *O que pode ser tão interessante na escola quanto à hora do recreio?* (2010), a autora busca práticas alternativas na escola contemporânea e investiga em quais momentos da rotina escolar estão sendo propostas atividades que incluem o brincar como atividades de socialização prazerosa de conhecimentos e saberes com a aprendizagem e a descoberta na construção do conhecimento significativo, e quais práticas escolares que despertam o entusiasmo e a satisfação das crianças e permitem novas aprendizagens assim como ocorre no horário do recreio. Assim, buscaram proporcionar um espaço de integração de alunos das diferentes faixas etárias dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, além de propostas pedagógicas alternativas que contemplasse os diferentes interesses das crianças. Além disso, traz a discussão que os pátios em que o recreio costuma acontecer encontra-se, na maioria das vezes, sem atrativos e até desprovidos de brinquedos e jogos. Sendo assim, o brincar fica restrito a um momento específico do brinquedo, ou seja, momentos específicos reservados e organizados separadamente das atividades escolares como dia do brinquedo ou o canto do brinquedo.

Legislação sobre o direito de brincar

Nas legislações e regulamentos vigentes temos diversas ferramentas que fortalecem o livre brincar como direito essencial da criança, inclusive na escola. Começando pela Declaração Universal dos direitos da Criança, na qual “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”. Já no artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA o direito à liberdade das crianças e adolescente incluem o “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Segundo o Currículo em Movimento do Distrito Federal⁶ do Ensino Fundamental, os jogos e as brincadeiras são importantes atividades do bloco de Educação Física, além de importantes instrumentos de intervenção pedagógica para o ensino dos conteúdos dos outros blocos. Ainda,

Para o 2º Ciclo (Anos Iniciais) do Ensino Fundamental foram indicados objetivos e conteúdos com predominância para o Bloco de Jogos e Brincadeiras, devido às características do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes dessa faixa etária, contudo, também foram propostos Blocos de Conteúdo que se relacionam com as outras manifestações da cultura corporal. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 111).

A brincadeira e o brincar na Base Nacional Comum Curricular são aspectos trabalhados em todos os segmentos, a fim de proporcionar vivências aos estudantes que de outra forma

⁶ Documento oficial do currículo a ser estabelecido nas instituições de ensino do Distrito Federal.

não teriam essa oportunidade, contudo é notório que os espaços e vivências destinados à brincadeira são abordados explicitamente somente nas disciplinas de Artes e Educação Física. Sendo assim, o ensino da Educação Física na unidade temática Brincadeiras deve promover práticas corporais baseadas no lúdico, ressaltando a importância do brincar e necessidade da continuidade das experiências em torno do brincar.

Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. (BRASIL, 2017, p. 220).

Diante do exposto, encontramos o direito do brincar na infância e adolescência, principalmente no ECA, mas no espaço escolar não há normativas da importância de promover tempos e espaços para o livre brincar. Nem sequer é mencionado em nenhum desses documentos o papel pedagógico do recreio ou sua possível ampliação.

Diante desse problema, precisávamos compreender indo a campo: Como é visto o papel pedagógico da brincadeira no recreio das escolas? Assim, foram selecionadas duas escolas públicas da cidade de São Sebastião, do Distrito Federal, onde fica localizado o Campus do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Brasília. As escolas são de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ficam em área urbana e atendem a população de baixa renda nas suas proximidades.

Recreio em foco: um estudo de caso

Para compreender como funcionavam os recreios das escolas escolhidas e a valorização do livre brincar, foi feita a coleta de dados a partir de observação sistemática e entrevistas. A partir de setembro de 2019, foram observadas turmas de 1º, 2º e 3º ano em cada escola, nos momentos que antecedem o recreio, durante e que procedem a ele. No diário de bordo foram anotados os comportamentos, falas, reações, interações e expressões sobre a representação do recreio e a respeito da

brincadeira e como ela é organizada nesse espaço. Em seguida entendeu-se como pertinente entrevistar os professores dessas turmas, assim como a coordenação pedagógica, para comparar o visto com o dito. Além de conversar sobre as próprias crianças sobre o tema.

A primeira escola observada atende aproximadamente 897 estudantes. A segunda, possui o público de 604 alunos, ambas ofertam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Após as observações, foram realizadas entrevistas estruturadas com 5 professoras regentes, 2 coordenadores pedagógicos e cerca de 37 estudantes entre os 1º e 3º anos. O perfil dos entrevistados e suas características estão descritos na tabela a seguir:

TABELA 1 – PERFIL DOS PROFESSORES (ESCOLA 1)

Profissional	Professor A	Professor B	Professor C	Coordenador A
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	35	49	46	44
Tempo de Secretaria de Educação	11	21	7	16
Tempo nessa escola	1	1	4	9
Quantidade de escolas em que já atuou na secretaria	5	7	3	3
Efetivo ou temporário	efetiva	efetiva	efetiva	efetivo
Ano em que está lecionando	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Coordenação há 2 anos
Tempo em sala de aula	7	21	15	14
Formação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Especialização (área)	2 Pós-graduações: Educação Infantil; Ludoteca	Mestrado: Psicopedagogia Clínica	Pós-graduação: Gestão e Orientação Educacional	Pós-graduação em andamento: Gestão Escolar

TABELA 2 – PERFIL DOS PROFESSORES (ESCOLA 2)

Profissional	Professor D	Professor E	Coordenador B
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	32	30	33
Tempo de Secretaria de Educação	7	—	5
Tempo nessa escola	3	1	5
Quantidade de escolas em que já atuou na secretaria	5	2	1
Efetivo ou temporário	temporária	temporária	efetivo
Ano em que está lecionando	1º Ano	3º Ano	Coordenação há 1 ano
Tempo em sala de aula	7	29	4
Formação	Pedagogia e Letras Português/Inglês	Pedagogia	Normal Superior
Especialização (área)	Pós-graduação: Orientação e Gestão Escolar	Não	Não

Todas as professoras entrevistadas se formaram em Pedagogia e 80% possuem algum tipo de especialização. O tempo em sala de aula varia entre 7 e 29 anos, possuem de 1 a 4 anos nas atuais escolas. Os dois coordenadores pedagógicos entrevistados são efetivos, o primeiro tem 44 anos, é formado em Pedagogia e está realizando uma pós-graduação em gestão escolar, está na coordenação pedagógica há dois anos. O segundo coordenador tem 33 anos, formou-se no Normal Superior, não possui especialização e está há um ano na coordenação pedagógica.

Foram observados 152 estudantes nas duas escolas nos turnos matutino e vespertino, com turmas de 25 a 29 estudantes com a faixa etária entre 6 e 8 anos de idade. Dessas, 37 crianças foram entrevistadas (24% do total).

Como é o recreio?

O recreio na primeira escola é organizado em três momentos de 20 minutos com quatro turmas em cada um, isso ocorre devido ao pequeno espaço físico destinado ao recreio. A escola possui um pátio externo descoberto, tendo algumas árvores próximas ao muro e 10 mesas coloridas de concreto. O pátio é colorido, não plano, possui desníveis variados na maior parte e há desenhado nele uma amarelinha, números de 0 a 9 e dois campinhos de futebol. Além disso, os brinquedos disponíveis para os estudantes são dois balanços de pneus, uma casa de plástico e uma mesa de *ping-pong*. A escola possui bolas e bambolês que podem ser solicitados pelos estudantes, porém há poucas unidades.

A escola não utiliza sinal sonoro para indicar o início do recreio, mas sim uma canção. Segundo o relato do coordenador, os professores observam os estudantes no recreio a fim de se evitar acidentes, visto que este momento não é guiado e supervisionado por outros servidores.

Os estudantes não podem correr no recreio, esse é o combinado geral, segundo a direção, isso se dá devido às altas temperaturas, a baixa umidade relativa do ar e o risco de acidentes pelo pequeno espaço disponível. Sendo assim, as brincadeiras desenvolvidas pelos estudantes ficam restritas e aos poucos brinquedos existentes. Para Bizarro “os sujeitos são governados não apenas pelos limites físicos dos espaços, ou por seus educadores, mas por seus elementos, seus usos, suas cores, contornos e estética” (2010, p. 90).

A despeito da regra, as crianças correm, conversam com colegas da sala e das salas vizinhas, se movimentam livremente nos espaços, gritam, falam alto, compartilham os brinquedos e dividem os espaços. Em certa turma observada existia um acordo para o empréstimo da bola, um dia a bola ficaria com as meninas e no outro com os meninos, essa foi a forma encontrada para que todos pudessem brincar e, também, de se evitar brigas, pois só havia uma única bola na turma.

O recreio da segunda escola ocorre com todos da escola, no mesmo horário, com o tempo determinado de 15 mi-

nutos. A organização do espaço se dá na divisão do uso em dois blocos de área descoberta entre as salas, na qual no primeiro bloco ficam os estudantes do 1º, 2º e 3º anos, e no segundo blocos os estudantes do 4º e 5º anos do ensino fundamental. O piso é irregular devido às grelhas para captação de água da chuva. Também possui pinturas de brincadeiras nas paredes que, segundo o coordenador, ajudam a chamar a atenção das crianças para propiciar um ambiente mais atrativo e evitar que os estudantes corram. No chão encontra-se amarelinhas convencionais de números, outras de sombras e gestos, xadrez humano, twister e uma corda bamba (desenho de uma linha em que as crianças devem passar somente por cima). Além disso, possui uma área coberta em frente a cantina que tem cinco mesas de totó e uma mesa de *ping-pong*, porém há um rodízio para utilizar esse espaço, cada dia da semana é destinado a um ano.

O recreio é supervisionado por 4 educadores sociais e cada um fica responsável por uma área. Segundo o coordenador pedagógico, eles ficam responsáveis em observar e manter a ordem enquanto os professores ficam na sala dos professores no momento do intervalo.

O recreio do turno matutino é mais agitado se comparado com o período vespertino. As crianças gritam alto e quase todas correm, há também alguns brincando de dar estrelinhas, outros de puxar uma blusa do outro em uma roda até restar somente um, e alguns meninos brincam de polícia e ladrão. Similarmente, a escola possui um combinado geral com os estudantes de não correr nos espaços. Também não se utiliza sinal sonoro para indicar o início e término do recreio, mas sim canções e músicas.

Além disso, os espaços destinados ao recreio são pequenos e não possuem brinquedos ou parquinho para os estudantes utilizarem, logo as brincadeiras partem da movimentação do corpo no espaço disponível. Apesar disso, as escolas procuram investir em brinquedos mais acessíveis como bolas, cordas e raquetes, a fim de proporcionar um momento mais atrativo e com mais opções.

Como é visto o recreio?

Para iniciar a entrevista realizada com os coordenadores e professoras foi realizada a pergunta “Para você o que é o recreio?” e tivemos as seguintes respostas:

“É o momento para eles descansarem, se distraírem, brincar um pouco. Acho importante esse momento para eles” (professora E, 30 anos).

“É um momento de descanso” (coordenador A, 44 anos).

“É o momento de descontração, onde as crianças podem gastar a sua energia, se socializar com os colegas da maneira como eles gostam, conversar e descansar também” (professora C, 46 anos).

“O recreio para mim é o momento do descanso, momento de conversar, esse é o momento de extravasar, de brincar um pouco, de compartilhar um com o outro as conversas que queiram ter que às vezes aqui na sala não dá para ter” (professora B, 49 anos).

“O recreio é um momento de descanso, principalmente para as crianças, para elas poderem recarregar as suas energias então é um momento muito importante o que tem dentro do momento de aula por que também faz parte do pedagógico” (Coordenador B, 33 anos).

É interessante notar na fala consensual em ver o recreio mais como um espaço de descanso, a brincadeira também é citada, mas com menos ênfase. Em algumas falas denota-se a importância pedagógica desse espaço. Mas percebe-se que não é uma compreensão muito consolidada.

Partimos do pressuposto que a criança é um sujeito histórico e social, produtor de cultura e na sua interação com o outro e o mundo aprende e se desenvolve. Nessa perspectiva, o recreio é muito importante para o desenvolvimento social da criança, pois, além de poderem compartilhar e experimentar vivências sem interferência do adulto, é o principal espaço de socialização horizontal, porque é nessa hora que estudantes se relacionam e se encontram nas brincadeiras, conversas e jogos de forma não diretiva.

Compreendemos o recreio como um espaço pedagógico não curricular fundamental, pois muito se aprende. Por meio

das brincadeiras, os estudantes desenvolvem a coordenação motora fina e a grossa, o pensamento abstrato, aprendem a mediar conflitos, elementos importantes inclusive para a realização das atividades dentro da sala de aula.

O espaço do recreio permite a criança lidar com conflitos e desenvolver a autonomia, empatia e o respeito ao outro, no qual se ensina e aprende tornando-se um sujeito ativo e responsável. Além disso, permite a troca, a autonomia em escolher as brincadeiras, os jogos e atividades que irão desenvolver e participar como correr, pular corda, jogar futebol ou qualquer que seja o jogo, aprende que existem regras nas brincadeiras, as quais devem ser seguidas. A professora A, faz um relato que vai de acordo com esse pensamento:

A gente aqui olhando não entende nada, mas para eles tem ordem, eles pedem que a gente resolva o conflito deles, mas a gente não está vendo, então eu mando ele lá para resolver e aí eles vão aprendendo mais a resolver. Até mesmo nessa correria eles vão desenvolvendo a coordenação, vão percebendo que não pode correr todo mundo junto porque senão topa um no outro.

Contudo, pode-se constatar que para algumas professoras o recreio é compreendido como momento para se fazer o que quiser, badernas, gritaria e que ocorrem muitas brigas, por isso não seria considerado um momento pedagógico, como relata a professora C “acho importante na rotina, mas não pedagógico porque eu acho que é um momento mesmo de descanso dessas 5 horas aulas que eles têm” (2º ano, escola A).

Esse importante espaço deve ser organizado e pensado a partir das necessidades do estudante, deve priorizar a interação com as crianças como também a constituição de novas culturas infantis, pois é um espaço social de ampliação das possibilidades de desenvolvimento da personalidade, criatividade e curiosidade. Assim, o recreio deve ser um espaço marcado pela diversidade na oferta de espaços, brinquedos e de materiais interessantes como bolas, cordas, elásticos, jogo de tabuleiro, entre outros, a ser conduzido, organizado e utilizado livremente pelas crianças.

Como os sujeitos gostariam que fosse o recreio?

No que diz respeito ao espaço e organização do recreio, as respostas foram unânimes, entre adultos e crianças, da necessidade de um espaço maior, amplo e sem desníveis. Além disso, que houvesse a disponibilização de mais recursos nas escolas, por exemplo parquinho, balanços, campinhos, quadras, brinquedos como bolas, bambolês e cordas, além de jogos, como xadrez, jogos de quebra-cabeça, entre outros.

A professora B relata que gostaria de um recreio “com mais brincadeiras, espaços, gramados porque aqui eles ficam muito nessa parte ali de cima encimentada, por isso eles caem e se machucam... se tivesse uns lugares melhores para eles brincarem, mais grama e parquinho seria o ideal, mas aqui infelizmente é só aquele lugar com sol, não tem uma área coberta nem nada, infelizmente”. O coordenador B gostaria que “tivesse um espaço maior, que o recreio fosse de fato um momento de relaxar 100%, tanto para os alunos quanto para os professores, um espaço onde as crianças pudessem ter mais atividades e brinquedos para utilizar”.

Sendo assim, torna-se evidente que os espaços destinados ao recreio não possuem uma boa estrutura para atender as necessidades das crianças, sendo comum ocorrer acidentes e incidentes. Mesmo com os esforços das escolas de tentar propiciar um ambiente mais atrativo, disponibilizando materiais interessantes como bolas e cordas, essa não conseguem fazer desse espaço um ambiente rico na diversidade de brincadeiras. Em algumas falas nota-se que é a falta de espaço e brinquedos o principal motivo para que a hora do recreio seja apenas um corre-corre. No entanto, parece-nos mais lógico que, com o curto período disponível, qualquer tamanho e tipo de espaço as crianças utilizariam com a mesma intensidade. Provavelmente os choques entre eles seria mais ameno, mas será que amenizaria o “corre-corre”?

Nas escolas pesquisadas, o tempo destinado ao recreio é de 15 e 20 minutos. Ao questionar quanto tempo deveria/deve ser destinado para o recreio e o motivo, mais da metade das professoras respondeu que o tempo é pouco

e que seria necessário um tempo maior para que os estudantes pudessem melhor desfrutar.

Para a professora A, o recreio deveria ter “30 minutos pelo menos, por que 20 minutos é muito pouco, 20 minutos pela quantidade de energia que eles têm guardada [...], então 20 min eu acho muito pouco porque são 5h de aula. Também, às vezes a gente perde um pouco de tempo na fila”. A professora E relata que: “15 minutos pouco, aqui é 15 minutos né, eu acho pouco. Eu já trabalhei em outra escola que lá são 30 minutos e eu acho um tempo bom”.

O tempo destinado ao recreio escolar é muito pouco e insuficiente para organizar uma brincadeira ou um jogo entre as crianças. Como em um tempo de 15 minutos é possível criar brincadeiras e diferentes configurações de grupos e socialização? Observamos que as brincadeiras se repetem e o repertório muitas vezes fica limitado a brincadeiras já conhecidas, que não precisam desse tempo de combinados e explicação de regras. Levaria mais de 15 minutos para elaborar uma brincadeira mais complexa. Outro problema é relatado pela professora C: “Às vezes tem criança que tem problema na socialização e demora muito para entrar nos grupinhos para brincar então muitas vão e se sentem à vontade em algum grupo depois de 10 minutos, aí quando está pegando o pico da brincadeira acaba né”.

Quando o recreio não é visto como um importante espaço pedagógico de desenvolvimento de múltiplos aprendizados, se minimiza o problema de ocorrer em um curto intervalo, todos se acostumam com isso, sem enxergar a gravidade disso.

Como as crianças brincam no recreio?

A brincadeira é o espaço de domínio da criança, é sua expressão espontânea em que consegue regular e inventar a seu modo como vai acontecer. Na brincadeira, a criança tem liberdade de criação, ela quem controla o tempo e espaço e quem dela participa. A brincadeira é uma atividade séria, sendo uma necessidade humana importante para o desenvolvimento do sujeito. Para ocorrer a brincadeira, exige-se uma troca e abertura de todos que participam para que efe-

tivamente aconteça. Antes de começar uma brincadeira, as crianças combinam suas regras ou seus personagens (no caso das brincadeiras de faz de conta), delimitam seus espaços e, depois de tudo acordado, elas iniciam, mesmo que ao longo da brincadeira sejam feitos novos arranjos.

Enquanto brincam, as crianças se auto regulam a partir das condutas que se espera em dada situação e se submetem a regras que podem ou não trazer satisfação. Quando ocorre a quebra de uma dessas regras, a criança sofre a penalidade, seja por outra criança ou por ela mesma, que compreende as regras da brincadeira. Assim, a sua organização está no cumprimento das regras e ações que se baseiam na realidade do mundo que a cerca. Dessa forma, a brincadeira é o principal espaço de entendimento da vida para a criança, pois é por meio dela que entende, interpreta, amplia e transforma o mundo a sua volta.

Para entender a visão das crianças do recreio e do brincar perguntamos “Como você gostaria que fosse o recreio?”. A maioria das crianças responderam que os espaços deveriam ser maiores e com brinquedos, além disso, algumas delas demonstram preocupação quanto a possibilidade de ocorrer acidentes devido as escadas, degraus e piso irregular.

“Eu gostaria que fosse muito grande, ter mais praça e com mais espaço” (aluno, 8 anos, 2º ano).

“Com um tempo maior e com parquinho e espaço para correr” (aluna, 7 anos, 1º ano).

“Com mais brinquedo e muita criança. Assim, Sem essas pilastras e essas janelas” (aluna, 8 anos, 3º ano).

“Eu gostaria que o recreio não tivesse tanta gente correndo. Um espaço grande para que todo mundo possa brincar” (aluna, 8 anos, 3º ano).

“Eu gostaria que fosse mais tempo e que ninguém corresse e que todo mundo tivesse segurança, e com brinquedos” (aluno, 8 anos, 2º ano).

A partir das observações, nota-se a dinâmica e organização das brincadeiras pelos estudantes. Em grupos pequenos, meninos jogam futebol no campinho, enquanto algumas meninas estão sentadas em roda conversando próximo ao estaciona-

mento, já outras estão nas mesas de concreto brincando com os brinquedos que trouxeram de casa. Há meninos e meninas que disputam para ver quem consegue correr mais rápido. Outros grupinhos de crianças brincam de pega-pega, outras crianças se penduram nos galhos baixos das árvores, enquanto algumas meninas brincam nos balanços de pneus.

As brincadeiras realizadas pelas crianças são diversas, como corridas, pique esconde, pular corda, pega-pega, futebol, queimada, além das brincadeiras de faz de conta como mamãe e filhinha, escolinha e super-herói. Enquanto brincam, os estudantes ditam as regras e os comportamentos esperados para brincar, iniciam e finalizam uma brincadeira de forma simples e espontânea.

Quando o recreio é direcionado, o espaço é organizado e dirigido para os jogos já estabelecidos por terceiros. Com isso, percebe-se que as crianças perdem a autonomia em escolher as brincadeiras, os jogos e atividades que irão desenvolver e participar, pois elas brincam a partir do que já está pronto. Não é interessante direcionar o momento do recreio, visto que esta perda de autonomia gera prejuízos na formação de um sujeito ativo e responsável.

Controle do corpo na escola e recreio como moeda de troca

O desenvolvimento corporal da criança é pouco valorizado nas escolas. Mesmo nos documentos oficiais de currículo, encontramos poucas referências sobre o assunto. Um exemplo é o Currículo em Movimento do Ensino Fundamental, que apenas no eixo Educação Física o tema é compreendido com relevância.

As práticas que constituem a cultura corporal podem ser compreendidas como o conjunto de brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, jogos, lutas e outras atividades relacionadas a práticas sociais que privilegiam o uso do corpo e do movimento humano, construídas e reconstruídas na dinâmica cultural humana. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 109).

No entanto, o estímulo às atividades de movimento dá uma maior segurança física às crianças e é por meio das

interações do ser por inteiro (mente e corpo) que se adquire conhecimentos sobre si, o outro e o mundo ao seu redor. A falta de ambientes naturais, com grama, áreas verdes, árvores e terra, também limita experiências corporais tão necessárias à infância. O sujar, correr, se machucar, aprender a subir, cair, se movimentar, é algo que a escola deveria possibilitar todos os dias na rotina das crianças. Ter consciência corporal, realizar atividades desafiadoras para o corpo é tão importante quanto as atividades cognitivas. A falta de concentração, a hiperatividade, as conversas e interações exageradas nas aulas, se dão tanto pela falta de se movimentar mais, quanto ao excessivo controle dos corpos desde o momento que a criança entra no colégio. Se para um adulto é muitas vezes insuportável ficar sentado por mais de duas horas em uma palestra ou reunião, imagina para as crianças.

A valorização do recreio como espaço pedagógico, com a extensão do seu tempo, ajudaria muito nesse trabalho de desenvolvimento corporal das crianças, trazendo benefícios, inclusive, para os momentos que necessite de maior concentração. Para João Batista Freire,

No espaço fora da sala de aula acontecem duas atividades principais: a aula de Educação Física e o recreio. Este segundo é o espaço mais permissivo, mas, mesmo assim, de certa forma, controlado, pois uma parte do tempo é consumida na merenda, outra parte na formação de filas e colunas para entrar e sair da aula. Existe ainda, em alguns casos, a divisão do espaço de recreio entre os diversos anos escolares, de modo que mais velhos e mais novos não se misturem. Tudo isso, de alguma forma, permite que não se perca o controle sobre os alunos durante o recreio. (2011, p. 107).

A partir das observações realizadas, os momentos que antecedem o recreio são de pouca agitação, variando de acordo com a maneira que o professor regente organiza e desenvolve as aulas. Já no término do recreio os estudantes estão agitados, como o tempo é pouco, as brincadeiras realizadas ainda estavam em seu ápice quando precisaram finalizar. Mesmo entendendo que, para as crianças, o tempo das brin-

cadeiras são marcados em horas-imaginação, e pode ser infinito, e não marcado em horas relógio.

Para que o alvoroço causado pelo recreio não prejudique o planejamento do restante do dia, é necessária a intervenção do professor. O momento pós recreio é considerado difícil por muitos profissionais, deixando a aula com pouco rendimento. Como estratégia para acalmá-los, alguns professores levam os estudantes para beber água e ir ao banheiro, outros contam histórias, colocam uma música ambiente ou solicitam que se sentem e inicia uma conversa com a turma. Só assim conseguem dar continuidade às atividades planejadas.

Em contrapartida, há aqueles que preferem ir direto para a sala de aula para dar continuidade aos conteúdos das aulas. Todos chegam, sentam-se e abrem os cadernos para escrever. Contudo, é notório a agitação das crianças nas aulas por meio das conversas generalizadas, a movimentação para a cadeira do colega ou para a lixeira, falta foco e pode-se ouvir constantes pedidos de “vai sentar”, “façam silêncio”, “Ainda está aí?”, “agiliza porque não vai dar tempo”.

Sendo assim, torna-se evidente que o tempo destinado à movimentação do corpo é desproporcional com o período em que as crianças precisam ficar sentadas e concentradas para realizarem atividades, das 5 horas aulas diárias são reservadas apenas 15 ou 20 minutos para que o corpo se mova de forma espontânea.

O momento do recreio é esperado tanto pelos alunos quanto pelos professores. Contudo, muitas vezes os professores utilizam o recreio como barganha ou moeda de troca com os estudantes para conseguir manter a disciplina dentro da sala de aula ou para realizarem as atividades e exercícios propostos. Foi perguntado aos professores se eles já usaram o recreio com esse fim, seguem algumas respostas:

“Já, por exemplo, o aluno tem dificuldade de trazer o dever de casa ou para realizar as atividades de sala. Então eu já usei o recreio sim” (professora E, 30 anos).

“Sim, o recreio é um direito da criança, mas tem momentos que a criança precisa ter uma negociação geralmente quando a gente vai negociar com ela, principalmente aquelas que têm

mais dificuldade em relação ao comportamento que não está sendo ideal para as aulas então a gente foi negociar. Então eu já utilizei recreio como barganha” (coordenador B, 33 anos).

“Sim, quem nunca? (risos) eu uso muito, não é meu objetivo, eu não acho certo, mas acaba como uma moeda de troca que a gente tem com eles... ou é isso ou é a educação física que eles têm, mas tem aluno que se não for assim não faz nada! se você não ameaçar... é ameaça mesmo... você não consegue” (professora A, 35 anos).

Assim, torna-se evidente que esse tipo de negociação que o professor faz com o estudante não leva em consideração todas as partes envolvidas, logo torna-se regra perder/tirar o recreio. Além disso, o momento do recreio é destinado à brincadeira, à relação de troca com o outro e quando a criança é retirada desse espaço e perde esse tempo para isso, é pouco provável que consiga fazer isso em outro momento.

Todavia, há professores que compreendem que o recreio é importante para a criança realizar atividades que dentro da sala de aula não conseguem e, por isso, não o usa para barganhar com o estudante, como podemos ver nas seguintes respostas à pergunta:

“Não porque eu acho que isso é mais uma punição do que incentivar o comportamento, aqui eles não ficam sem recreio” (professora D, 32 anos).

“Eu não costumo deixar o aluno sem recreio porque eu acredito que ficar 5h em uma sala sem ter um momento para sair é muito desgastante e muito traumático para eles, mas a gente tem uma regra aqui que se durante o recreio eles tiverem comportamentos inadequados, por exemplo, agressão ou xingar aí eles são retirados do recreio e aí ficam sentados” (professora C, 46 anos).

Considerações finais

Ao final do estudo reforça-se a importância do recreio como o momento privilegiado do livre brincar. A brincadeira é a escola da vida para a criança, é por meio dela que se entende, interpreta, amplia e transforma o mundo a sua volta.

Compreende-se que a brincadeira e o brincar deveriam estar presentes em todos os momentos, não somente nas

disciplinas de artes e educação física, como propõe a Base Nacional Comum Curricular, a fim de proporcionar vivências aos estudantes do corpo por inteiro. A brincadeira precisa estar presente nos mais diversos segmentos da educação básica e ensino médio, não apenas na educação infantil.

O momento do recreio é de grande importância para o estudante na rotina escolar, pois permite que a criança possa utilizá-lo inteiramente para brincar com liberdade, sem o controle intensivo dos professores, sendo flexível para realizarem atividades de sua escolha. Como educar seres humanos com pensamento crítico e autônomo se o tempo todo é lido o que fazer, como fazer e quando podem se mover?

Essa pesquisa contribui para que passemos a ver o recreio de outra forma, para que não seja mais compreendido como momento de badernas, gritaria, “corre-corre” e brigas. Temos que ouvir mais as crianças, elas sabem o valor do recreio, mas se os educadores continuarem a ver como um espaço não pedagógico no qual nada se aprende, ver apenas como um momento de alívio do estresse, jogar conversa fora e descanso das 5 horas aulas, continuarão a utilizá-lo como moeda de troca.

É notório a ampla utilização do momento do recreio como moeda de troca com os estudantes, para se conseguir manter a disciplina dentro da sala de aula ou para que realizem as atividades e exercícios propostos. Ir ou não ao recreio dependerá da superação da expectativa de ações e comportamentos dos estudantes com o professor. Porém, cortar um conteúdo específico na escola, não cumprir com o currículo, não é optativo ao professor. Se o livre brincar fosse entendido como direito e fundamental para o desenvolvimento como a Matemática, por exemplo, o recreio seria obrigatório e ampliado.

Este estudo mostrou também que há muitos professores e coordenadores que compreendem o recreio como espaço pedagógico e defendem como podem os direitos básicos das crianças. No entanto, o instituído é muito difícil de romper com ações isoladas. Temos que compreender que os longos períodos confinados a ambientes fechados, dentro da sala

de aula, são prejudiciais ao desenvolvimento infantil. Torna-se evidente a desproporcionalidade do tempo reservado ao recreio, com apenas 15 ou 20 minutos para que o corpo se mova de forma espontânea, ao tempo destinado ao período em que as crianças precisam ficar sentadas e concentradas para realizarem atividades. É urgente o aumento do tempo destinado ao recreio na rotina escolar, em conjunto com ações de ampliar as áreas externas e contato com a natureza.

Referências

ARIÈS, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BIZARRO, F. L. **Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da Educação Infantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2UsTmW4>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ. v. 24 n. 2 São Paulo: jul./dez. 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/2BUUETs>>.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento Distrito Federal: Ensino Fundamental Anos Iniciais-Anos Finais**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

FONSECA, Monica Padilha. **Mais Receio, Menos Sala de Aula**. Publicación anual n. 2. II Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3hi4lvt>>

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 2. ed. São Paulo: Scrita: ABRINQ, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPEZ, D. M. **O que pode ser tão interessante na escola quanto à hora do recreio? Em busca de práticas alternativas na escola contemporânea**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2XS5Dpb>>.

PRESTES, Zoia. A escolarização da brincadeira de faz de conta. In: TUNES, Elizabeth (org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Classe Cerâmica da Benção**, São Sebastião- DF, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3f4tPdM>>.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Classe 104**, São Sebastião, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2MZKraJ>>.

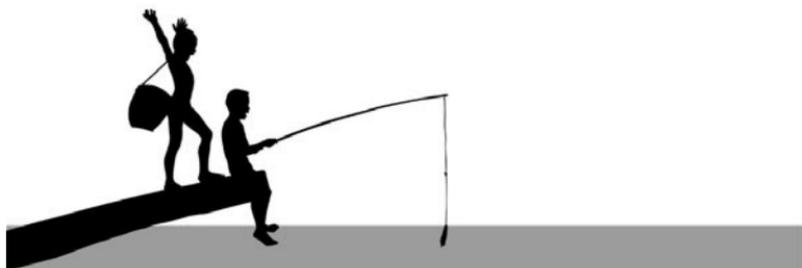
RHODEN, Cacau. **Tarja branca: a revolução que faltava** (Documentário). Produção Maria Farinha Filmes, 2014.

SOUZA, Ana Paula Vieira e. **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança**. 2009. 165 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos da Criança. Disponível em: <<https://bit.ly/3dSvJ0W>>.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. n. 8. Rio de Janeiro, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



Contação de histórias para crianças

espaço do lúdico e da imaginação na LudolIF

Blenda Cavalcante de Oliveira¹

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra"
(Paulo Freire)

Introdução

Quem pode contar histórias? Para quem contamos histórias? Por que queremos ouvir histórias? Diante desses questionamentos, nos propomos aqui a apresentar um breve relato das atividades de contação de histórias que são realizadas na Ludoteca do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus São Sebastião, conhecida como LudoIF. Além disso, apresentamos as concepções que norteiam a nossa prática sobre a atividade da contação de histórias para crianças.

A LudoIF é o laboratório didático do curso de Pedagogia do IFB. Nesse espaço contamos com estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras – Português e do curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Monitor Infantil. Essas estudantes, em sua maioria mulheres, atuam como monitoras no laboratório. A LudoIF recebe crianças, filhos e filhas das próprias alunas e alunos, além dos servidores e servidoras da instituição. Nesse espaço que fica dentro do

¹ Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UnB, professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Brasília - Campus São Sebastião. E-mail: blenda.oliveira@ifb.edu.br. Orcid 0000-0002-9492-5906.

Campus São Sebastião, o trabalho de ensino, pesquisa, extensão e inovação são orientados por docentes do curso de Pedagogia. Trata-se de um local onde as crianças podem vivenciar o lúdico e as estudantes podem aprender, pesquisar, realizar atividades de extensão e pensar em inovações educacionais. No contexto da LudoIF a contação de histórias é uma atividade diária de incentivo à leitura, ao prazer e à imaginação das crianças.

Na Ludoteca do IFB – Campus São Sebastião o acervo de livros de literatura infanto-juvenil e os gibis de histórias em quadrinhos estão dispostos em caixas e prateleiras abertas e ao alcance das pequenas mãos que frequentam o espaço. Durante as atividades planejadas semanalmente sob a supervisão dos docentes coordenadores da LudoIF e de maneira coletiva, as monitoras organizam os momentos de contação de histórias. As crianças são convidadas a se sentarem em roda no espaço da leitura. Elas podem se apoiar nas almofadas enquanto apreciam as histórias e fazem desse um momento de conforto, divertimento e imaginação.

Após a contação de histórias, as crianças estão livres para manusear os diversos títulos disponíveis no acervo. Todos os livros da LudoIF são catalogados na Biblioteca do IFB – Campus São Sebastião e podem ser emprestados para que as crianças e suas famílias façam as leituras em suas casas. Dessa forma, as famílias podem saber quais são os interesses literários das crianças, interagir por meio dos livros, compartilhar significados e experiências.

Contar histórias em diferentes contextos

E quem pode ser um contador de histórias? A contação de histórias é uma “arte que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e que tenha voz e memória” (GROSSI, s.d.). Contar histórias é uma arte milenar e que agrada a todos, sejam idosos, adultos, bebês e crianças, todas as pessoas das mais variadas idades podem apreciar um momento lúdico e de bem-estar proporcionado pela arte da contação de histórias. O nosso trabalho está focado na infância e na

contação de histórias como forma de promoção da imaginação e do lúdico.

O lúdico tem o seu significado relativo ao jogo e ao brinquedo, visando mais o divertimento do que qualquer outro objetivo. Para Macedo, Petty e Passos (2017), brincar é fundamental para o desenvolvimento humano e é a principal atividade de uma criança quando ela não está envolvida nas necessidades ligadas à sua sobrevivência, como o repouso e a alimentação. Brincar é envolvente. A criança aprende com os objetos e pessoas envolvidas na brincadeira. O brincar é sério, pois envolve concentração e atenção. A infância é chamada por Dallabona e Mendes (2004) de a idade das brincadeiras. O jogo é o produto mais importante da brincadeira e tem aspectos que envolvem tensões e alegrias (HUIZINGA, 1990). O brinquedo e a brincadeira são ações de divertimento e, mais do que isso, para a criança, brincar é viver (SANTOS, 1999).

O lúdico então envolve a forma como a criança lida com suas emoções e com a sociedade na qual está inserida, ele está presente no desenvolvimento da criança e, do ponto de vista pedagógico, pode ser uma ferramenta para a aprendizagem. Ler, contar e ouvir histórias pode ser uma atividade lúdica.

Assim como na Ludoteca, as salas de aula das escolas tradicionais devem ser lugares onde os livros estejam disponíveis para as crianças. Dessa forma, as crianças poderão se interessar em ler também por iniciativa própria, porque um dos principais objetivos da escola deveria ser fazer com que as crianças gostem de ler (TORRES; TETTAMANZY, 2008), mas sem obrigá-las. Um dos caminhos para fazer com que as crianças apreciem o ato da leitura é a contação de histórias.

Conforme Regatieri (2008), o ato de contar histórias tem sua importância na formação de leitores e é um tema que tem se destacado na área educacional, pois nos contextos de educação formal e informal a criança terá talvez os primeiros contatos com livros. Nem todas as crianças têm à sua disposição livros literários apropriados a sua idade e aos seus interesses em seus lares. A leitura e a contação de histórias são incentivos ao desenvolvimento da cognição, dos afetos e da cultura das próprias crianças. A contação de his-

tórias em si é um ato de prazer e de envolvimento com a leitura. Não necessariamente precisa estar associado ao ensino de conteúdos ou ao desenvolvimento de conceitos morais ou comportamentos desejáveis.

Transformar o momento da contação de histórias em uma situação puramente normativa e formativa é o que se chama de didatismo na contação de histórias (REGATIERI, *idem*). Ler e ouvir histórias, para as crianças, pode se equiparar ao brincar, é um momento sério de envolvimento com as personagens, com o enredo e com aquelas ilustrações. Mas é isso. A leitura de livros literários, gibis, poesias, contos de fadas, fábulas, cordéis e tantos outros servem para o entretenimento, para o deleite e para o desenvolvimento do verdadeiro gosto pela leitura. Dessa maneira,

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o que enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo. (MACHADO, 2002, p. 15).

Especialmente na LudoIF, onde foi criado um espaço de leitura que é sobretudo um lugar de aconchego, no qual as crianças podem tirar seus calçados, podem sentar-se confortavelmente em um tapete colorido, em círculo, e apreciar junto aos seus pares o momento em que as monitoras fazem a contação daquelas histórias do dia, ler e ouvir histórias é um prazer. Normalmente nas escolas convencionais o local para a leitura ou a contação são a própria sala de aula ou a biblioteca e têm um caráter de atividade obrigatória. Ao contar uma história para as crianças, tenha em mente que esse é um momento de divertimento.

Contar histórias é diferente de ler histórias. Na contação de histórias pode haver alterações no texto de acordo com o objetivo do contador, enquanto a leitura de uma história é fiel ao texto. A leitura de histórias, normalmente é uma atividade individual, enquanto a contação usualmente se faz no coletivo de ouvintes.

Ser ouvinte de uma contação de histórias não significa inevitavelmente estar passivo diante do contador. Principalmente entre crianças, é comum que haja bastante interação no momento da contação. Essas interações são benéficas para o desenvolvimento da atividade, pois significa que há o envolvimento do público que está interessado no desenrolar da trama. Estar envolvido em um ambiente lúdico, no qual o livro também se torna um brinquedo, faz com que as crianças percebam a leitura e a contação de histórias como um momento de divertimento e não uma imposição didática, ou seja, mais uma atividade da qual terão de resultar “produtos”, tais como desenhos ou até mesmo a interpretação de texto.

Nas escolas formais muitas vezes o foco da contação de histórias está tão somente na alfabetização, na codificação e decodificação das letras e palavras de forma mecânica, sem o desenvolvimento do gosto pela leitura literária. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) falam sobre o desenvolvimento da leitura de maneira que a função primordial do livro infantil seja a estético-formativa, ou seja, a educação da sensibilidade, pois reúne a beleza. Lendo e ouvindo histórias os sujeitos desenvolvem a sua sensibilidade, o seu gosto artístico, como também ampliam a sua maneira de ver e entender o mundo (COELHO, 2000). Isso não significa que os espaços formais de educação devam somente se utilizar da contação de histórias para fins didáticos e que os espaços não formais fiquem a cargo da leitura como divertimento.

O importante é que as crianças de todas as idades possam ter contato com os livros, que possam manuseá-los, que possam fazer uma leitura e releitura demoradas, que possam conhecer seus autores e querer ler tudo deles, que possam levar os livros para casa, que possam recontá-los aos familiares, aos colegas e professores, que possam encená-los e, não tão somente, que tenham que interpretá-lo exaustivamente de todas as formas apenas com o objetivo de alcançarem uma nota. Abramovich (2006, p. 29) relata que “Ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Afinal, tudo pode nascer dum texto!”.

A contação de histórias passa pelo incentivo e pelo prazer da leitura. Ler, no Brasil, pode deixar de ser um ato prazeroso para se tornar uma obrigação (ZILBERMAN, 1988). A leitura é um hábito e um gosto que amplia o vocabulário, exercita a imaginação, encoraja o desejo por outras leituras. O trabalho com a literatura voltada para o público infantil deve ser, portanto, uma atividade lúdica e prazerosa, principalmente quando se trata do momento privilegiado da contação de histórias.

Contar histórias para crianças além de transmitir conhecimentos também estimula a imaginação por meio da criação de imagens e o despertar de sensações (GROSSI, s.d.), pois para cada criança a história ouvida trará memórias de situações já vividas, bem como irá incitar o seu pensamento e o seu diálogo com seus pares e com os contadores.

Quando se analisa a contação de histórias como uma prática pedagógica intencional e planejada, há que se pensar também que essa prática propõe uma reformulação do espaço educativo, uma vez que o livro se tornará um ente presente na sala de aula ou nos espaços não formais de educação. Para isso é preciso dispor a sala de aula de modo a acomodar esse novo membro da turma, sejam em prateleiras, caixas, varais. O importante é ter os livros a disposição para serem tocados, lidos, escutados. Ter o livro e outros portadores de textos literários presentes nos espaços infantis é um encorajamento para a leitura, para a conversa, um convite ao conhecimento, bem como uma prática pedagógica que contribui para o desenvolvimento da escrita e da oralidade.

Literatura Infantil, contação de histórias e os livros para cada idade

O que podemos ler para as crianças? A literatura infanto-juvenil nacional e estrangeira é repleta de exemplos dos mais variados temas. E qual o livro mais apropriado para cada idade? As crianças certamente irão variar os seus interesses conforme a sua faixa etária, porém, todas e todos irão apreciar um livro e a oportunidade de ouvir alguém contar uma história e transportá-los para outros lugares. É o caso dos contos de fadas.

Por exemplo, muitas estórias de fadas começam com a morte da mãe ou do pai. Nestes contos a morte do progenitor cria os problemas mais angustiantes, como isto (ou medo disto) ocorre na vida real. Outras estórias falam sobre um progenitor idoso que decide que é tempo da nova geração assumir. Mas antes que isto possa ocorrer o sucessor tem que provar-se capaz e valoroso. (BETTELHEIM, 2002, p. 14).

Os contos de fadas apresentam para as crianças dilemas existenciais de maneira simples. A criança compreende a situação e se identifica com ela. Conforme Bettelheim (2002), os contos de fadas começam a ser mais interessantes para as crianças a partir dos quatro anos de idade. Os contos de fadas infantis mais conhecidos foram produzidos pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, na Alemanha, influenciados por Charles Perrault, que publicou em 1697 diversos contos de inspiração popular. Entre os contos de fadas mais conhecidos estão Chapeuzinho Vermelho, A bela adormecida e João e Maria, por exemplo.

Já as fábulas, inicialmente voltadas aos adultos, seja para distração ou aconselhamento, são pequenas histórias onde normalmente os personagens são animais que apresentam sentimentos e emoções humanas. Assim,

A moral contida nas fábulas é uma mensagem animada e colorida. Uma história contém moral quando desperta valor positivo no homem. A moral transmite a crítica ou o conhecimento de forma impessoal, sem tocar ou localizar claramente o fato. Isso levou a pensar que essa narrativa da moralizante nasceu da necessidade crítica do homem, contida pelo poder da força e das circunstâncias. (GÓES, 1991, p. 144).

Ao fazer a contação de uma fábula, cada criança ouvinte chegará a conclusões diferentes sobre a sua moral. Nas fábulas, o comportamento humano é criticado por meio das ações dos animais. La Fontaine fez as primeiras publicações de fábulas em 1668. Dentre as mais conhecidas podemos citar: A raposa e as uvas, O leão e o ratinho, A lebre e a tartaruga.

Para além das fábulas e contos de fadas, há ainda diversas opções de livros literários para serem contados para as crianças. Até mesmo os bebês podem se beneficiar do contato com

livros e com as atividades de contação. É certo que há um livro certo para cada idade, com textos e ilustrações condizentes com as faixas etárias. Ao escolher um livro para ler para uma criança, é preciso levar em conta a fase do desenvolvimento em que ela se encontra.

É possível até contar histórias para os bebês em uma creche ou em casa. Por que não os sentar e mostrar a eles grandes livros com imagens coloridas e textos simples? Os bebês e crianças de 0 a 2 anos de idade percebem o mundo com todos os seus cinco sentidos. Eles desejam tocar os livros e levá-los à boca. Para essas crianças, o livro é equivalente a um brinquedo também. O contador deve escolher aqueles livros que apresentem desenhos e cores vibrantes, livros que sejam macios, feitos de tecido ou plástico. Os livros para essa faixa etária devem ter um texto simples e direto, com poucas imagens. Histórias que envolvam rimas e ritmos chamam a atenção das crianças e aguçam a sua percepção auditiva.

Já as crianças de 3 a 5 anos querem falar sobre seus sentimentos e tratar de situações do dia a dia, como ir para a escola, dormir, tomar banho, escovar os dentes e brincar. As crianças começam também a perceber as suas diferenças. É hora de tratar de temas relacionados às diferenças étnicas, raciais e de gênero. Nessa idade as crianças ainda não separam a fantasia da realidade, por isso podem, por exemplo, ter medo de figuras assustadoras ou se impressionarem muito com uma história contada.

As crianças de 6 a 8 anos estão começando a ler e escrever. Elas têm um tempo de atenção maior, podem se envolver com histórias mais complexas. A contação de histórias para essas crianças pode ser feita inclusive em capítulos e dias diferentes. As crianças mais velhas gostam de temas que envolvam ação e aventuras.

Já as crianças de 9 a 12 anos querem expressar as suas opiniões e demonstrarem cada vez mais independência. Nessa fase os livros podem incentivar o pensamento crítico, o conhecimento do próprio corpo e dos sentimentos. Suspense e terror chamam a atenção, assim como personagens

com os quais eles possam se identificar. Histórias de ficção científica e relatos históricos fazem com que as contações de história chamem a atenção do público que aos poucos está deixando a infância.

Por terem interesses tão distintos em cada faixa etária, os livros de literatura infantil devem ser escolhidos com cuidado pelos contadores. Dificilmente um contador de histórias conseguirá chamar a atenção e manter o interesse de todos em uma mesma história se as idades forem muito distintas. O conhecimento sobre as obras de literatura infantil e a sua adequabilidade para cada faixa etária é importante para que a mensagem seja recebida pela criança.

Contar histórias para crianças, sejam fábulas, poesias ou contos fantásticos, cada uma receberá a mensagem à sua maneira, apesar da história contada ser a mesma. O contador também fará a sua apresentação de forma diferente, conforme o público, o ambiente e o seu estado de espírito. As histórias contadas formam imagens mentais, remetem às experiências vividas, palavras escutadas, sensações. Cada ouvinte irá se identificar com uma história, um personagem ou aquela situação que traz respostas às suas inquietações (BETTELHEIM, 2002; BUSATTO, 2003; TORRES; TETTAMANZY, 2008). Ler, contar e ouvir histórias se torna então uma experiência ao mesmo tempo coletiva e individual.

A emoção e a técnica da contação de histórias

E como se tornar um contador de histórias? Contar histórias envolve a técnica e a emoção. Em primeiro lugar, você deve estar bem familiarizado com a história que irá contar. Você já leu e releu o livro? Tem alguma dúvida sobre o significado das palavras ou a sua pronúncia e entonação? Você está a par do enredo, dos personagens? O contador de histórias idealmente deve gostar daquela história que está contando, “Antes de sensibilizar o ouvinte o conto precisa sensibilizar o contador” (BUSATTO, 2003, p. 55), pois o seu entusiasmo irá contagiar quem está ouvindo. Quanto mais envolvido e interessado o contador estiver, mais fácil será chamar a atenção das crianças para aquele livro.

Cada contador coloca nas histórias um pouco de sua personalidade, priorizando passagens que, de alguma forma, dialogam mais com seu íntimo. É essa identificação entre o conto e seu contador que faz a diferença, pois dessa integração dependerá o sucesso da performance. É como se o conto escolhesse o contador e não o contrário. (TORRES; TETTAMANZY, 2008, p. 5).

Depois de escolher – ou ser escolhido pelo livro –, ler e conhecer bem a história é a hora de desenvolver a técnica para uma contação que seja envolvente aos seus ouvintes.

Primeiramente, o ato da contação de histórias pode ser um momento especial, seja na escola, seja na LudotIF, seja em casa, na creche, no berçário. Que tal fazer uma roda com as crianças e sair da tradicional organização da sala de aula em fileiras? Podemos colocar almofadas no chão, podemos sair da sala de aula, levar as crianças para a biblioteca ou levá-las para se sentarem embaixo de uma árvore. O clima e o ambiente contribuem para o envolvimento das crianças nesse momento que pode se tornar especial. O próprio contador pode se transformar com uma roupa ou acessório diferentes, até mesmo um cenário improvisado.

Antes de começar a leitura é preciso falar sobre a capa do livro, seu autor e ilustrador. Analise a capa junto com as crianças, mostre as ilustrações. Quem é aquele autor ou autora? Pergunte se alguém conhece ou já ouviu falar. Alguns nomes se tornam repetitivos e famosos, tais como Ruth Rocha, Ziraldo, Tatiana Belinky, Ana Maria Machado, Eva Furnari, Esopo e tantos outros. As crianças vão começar a perceber que elas se identificam mais com um estilo, com um determinado autor. Vão perceber também que gostam mais de um determinado ilustrador. É importante apresentar os autores e ilustradores, falar brevemente sobre cada um, nem que seja apenas o nome. Com o passar do tempo as próprias crianças podem começar a procurar mais livros dos autores preferidos e quem sabe até elas mesmas desenvolverem a vontade de escreverem seus próprios livros e criarem as suas próprias ilustrações.

Ao iniciar a contação da história, segure o livro de modo que todos possam ver as imagens. Você pode ler o texto e depois mostrar as imagens para as crianças ou ler ao mesmo

tempo em que segura o livro voltado para o público. Se tiver o texto decorado é possível fazê-lo de forma simultânea. É importante ter ritmo de leitura, saber os acentos e a entonação das palavras, ou seja, a prosódia.

Para cada personagem o contador pode mudar a sua voz de acordo com a situação, fale mais alto, mais baixo, engrosse ou afine sua voz de acordo com o texto. As crianças vão sentir a sua emoção, vão rir, vão gritar, vão apontar o dedo e querer pegar o livro. São todos bons sinais de que a contação está indo no caminho certo. Por isso é importante fazer combinados com as crianças: diga a elas que você irá fazer a leitura e que depois todas que quiserem poderão conhecer o livro. Combine que todos deverão permanecer sentados para não atrapalhar os demais colegas. Sabemos, no entanto, que algumas crianças não irão permanecer em silêncio. Não é preciso mandar as crianças ficarem quietas, mas pode até aproveitar a intervenção da criança para inserir algum elemento na sua contação.

Ao final da leitura, pergunte se as crianças gostaram da história. Faça outras perguntas também, qual a parte preferida, os personagens. Você pode pedir uma salva de palmas para o livro e deixá-lo com as crianças para que elas releiam a história, bem como vários outros livros a disposição para o deleite de todos.

Após contar a história não é necessário fazer uma avaliação formal, solicitar um desenho, uma pintura ou outra produção por parte das crianças. Ler e ouvir histórias por si só já é uma atividade. Pode ser que em determinadas épocas do ano você escolha livros temáticos como, por exemplo, livros que contam lendas indígenas ou falem sobre a influência do Tupi na nossa língua, ou livros que falem sobre a cor da pele e a influência do negro africano na cultura brasileira. Permita-se escutar o que as crianças têm a dizer sobre cada obra. Conforme Neder *et al.* (2009), o reconto tem essa função, ou seja, conhecer a percepção das crianças sobre a obra literária. Essa é uma atividade que deve ser incentivada pelas professoras, porém sem a obrigatoriedade de que todas as crianças se sintam à vontade para fazer o reconto diante de toda a turma.

Considerações finais

Contar histórias, como uma prática pedagógica, transporta as crianças para um mundo de imaginação, promove a criatividade, o desenvolvimento da linguagem oral e do gosto pela leitura, pois tem um caráter motivador, além de fortalecer os vínculos afetivos. Os professores e professoras, educadores e educadoras que se utilizam da contação de histórias somente têm a ganhar, assim como as crianças, pois as aulas e demais atividades serão lúdicas, atrativas e motivadoras.

Vivemos uma época de intenso contato das crianças com equipamentos de tecnologia móvel, acesso à Internet e redes sociais a qualquer hora e lugar, como diriam Torres e Tettamanzy (2008), numa sociedade de imensa mecanização como a nossa, a contação de histórias faz refletir sobre qualidades esquecidas, dessa forma, a experiência da oralidade e da coletividade trazidas pela contação de histórias recompõem o valor das experiências coletivas e dos vínculos sociais que buscamos concretizar nas atividades lúdicas e educativas desenvolvidas diariamente na LudotF.

Existe troca entre quem conta e quem ouve uma história, as culturas se misturam e interagem. O objetivo de contar uma história será sempre divertir. Porém, uma história bem contada em um momento planejado e com intencionalidade pedagógica trará outros benefícios, como diria Paulo Freire (1982), a partir da leitura de mundo o sujeito poderá ler os demais textos. O livro, a literatura infanto-juvenil e a contação de histórias caminham juntas na tarefa de entreter, criar cultura, divertir, ensinar e emocionar.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BUSATTO, Cléo. **Contar & encantar: Pequenos segredos da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teorias, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. v. 1, n. 4 – jan./mar. 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GÓES, Lucia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. Glossário Ceale. **Verbetes Contação de Histórias**. FAE/UFGM [s.d.]. Disponível em: <<https://bit.ly/2Q5j8ND>> Acesso em: 23 mar. 2020.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed. 2017.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

NEDER, Divina Lúcia de Souza Medeiros; ALMEIDA, Érica Cristina Silva; CUNHA, Liziane Aparecida Leite; FERNANDES, Lucilene da Silva; CASTRO, Tatiane Lage; ALMEIDA, Thaissa Cristina. **A importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar**. *Pedagogia em Ação*, v. 1, n. 1, p. 1-141, jan./jun. 2009.

REGATIERI, Lazara da Piedade Rodrigues. **Didatismo na contação de histórias**. Em *Extensão*, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 30-40, 2008.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. **Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas**. Sessão aberta PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.



Literatura infantil: um convite à reflexão

Clara Etiene Lima de Souza¹

Rafael Batista de Sousa²

“Morte é dormir toda a vida”
(Daniel Herrera, 7 anos)³

Introdução

A proposta deste texto é apresentar algumas reflexões sobre o vasto universo da literatura infantil. Trata-se, de fato, de um mundo inteiro, sedento de ser explorado, investigado, analisado. Sobretudo porque a literatura infantil ainda é considerada, por vários setores da crítica literária e por vários espaços acadêmicos, algo menor ou secundário.

Por isso mesmo, nossa trajetória se inicia com uma discussão sobre a difícil tarefa de conceituar a literatura de modo geral. Apesar de difícil, quando nos propomos a refletir sobre o que é literatura, encontramos definições que se aplicam à produção artística voltada para os grandes e para os pequenos leitores, porque, no fim das contas, estamos falando sempre

¹ Graduada em Letras e doutora em Teoria Literária pela Universidade de Brasília - UnB. Pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. E-mail: clara.souza@inep.gov.br. Orcid 0000-0001-7932-1322.

² Graduado em Letras pela Universidade Católica de Brasília - UCB e doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília - UnB. Docente do Instituto Federal de Brasília - IFB, Campus São Sebastião. E-mail: rafael.batista@ifb.edu.br. Orcid 0000-0003-2264-7967.

³ In: NARANJO, Javier. Casa das estrelas. O universo contado pelas crianças. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

da mesma coisa: do desejo de dar forma às relações e vivências humanas pela linguagem e pela arte.

Depois disso, vamos nos aproximando um pouco mais das especificidades da literatura voltada para o público infantil, até chegarmos à discussão sobre como a produção literária tem enfrentado questões complexas e dilemáticas, como a morte, por exemplo. Este estudo propõe a leitura e análise do livro *A avó adormecida*, de Roberto Parmeggiani, buscando nele e por ele maneiras de lidar com a ideia de morte, mas também de beleza, de afeto, de leveza, de amor.

O que é isso que chamamos literatura?

Em 12 de março de 1995, o suplemento *Mais!* da *Folha de São Paulo* veiculava um artigo de Mário Vargas Llosa. Nele, o escritor peruano inicia propondo uma definição de ficção que vale pela sua atemporalidade:

Condenados a uma existência que nunca está à altura de seus sonhos, os seres humanos tiveram que inventar um subterfúgio para escapar de seu confinamento dentro dos limites do possível: a ficção. Ela lhes permite viver mais e melhor, ser outros sem deixar de ser o que já são, deslocar-se no espaço e no tempo sem sair de seu lugar nem de sua hora e viver as mais ousadas aventuras do corpo, da mente e das paixões, sem perder o juízo ou trair o coração.

A ficção é compensação e consolo pelas muitas limitações e frustrações que fazem parte de todo destino individual e fonte perpétua de insatisfação, pois nada mostra de forma tão clara a quão minguada e inconsistente é a vida real quanto retornar a ela, depois de haver vivido, nem que seja de modo fugaz, a outra vida — a fictícia, criada pela imaginação à medida de nossos desejos. (LLOSA, 1995).⁴

A definição do autor, por extensão, pode funcionar como conceito amplo para a literatura como um todo. Ainda que saibamos que a dicotomia literatura versus ficção é questão antiga – e talvez insolúvel, aqui optamos pela dialética lite-

⁴ Trata-se de um texto originalmente publicado no jornal *El País*, traduzido por Clara Allain. Disponível em: <https://bit.ly/2Fuyklb>.

ratura e ficção, compreendendo ambas como uma forma inventiva de exploração da linguagem que representa a vida humana em todas as suas potencialidades.

Sendo assim, Llosa aponta uma série de questões já consolidadas quando intenta refletir sobre questão tão complexa. Para o autor, ficção é evasão, é fuga humana diante da precariedade da vida, que está sempre aquém do sonho. Portanto, o desejo da obra de arte literária seria o de fazer com que a realidade pudesse, de alguma forma e ainda que momentaneamente, equiparar-se às múltiplas possibilidades que se apresentam no universo onírico, espaço de criação e de liberdade por excelência.

Ainda segundo Llosa, ficção é a possibilidade de experienciar outras vivências comandadas pela imaginação. É, sobretudo, compensação e consolo, posto que a vida é “fonte perpétua de insatisfação”, terreno de limitações e frustrações. Nesse sentido, cumpre à literatura a função de suprir as lacunas da realidade objetiva e material dos indivíduos e de fazer ver, pela vivência do oposto, o quão parca é a vida em si. Dessa maneira, a literatura é a antítese da vida.

Roger Samuel também afirma que a ficção, feição imaginativa da literatura, cria “outra realidade possível para opor à realidade concreta. Essa oposição é uma negação da realidade, para opor à realidade uma outra possível, por exemplo mais humana ou menos violenta”. Para o teórico, a realidade encontra-se sempre “mascarada, mistificada, alienada”, e, por seu turno, a literatura é a forma possível de questionamento e de denúncia dessa existência deformada. A ela cabe o papel de revelar as fissuras entre essência e aparência que enovelam a lógica cotidiana (SAMUEL, 1998, p. 14-15).

Essas definições, como outras tantas colecionadas ao longo de séculos, servem para refletirmos sobre as peculiaridades disso a que chamamos de literatura. É sabido também que esse termo agrega um sem-número de produções distintas entre si, nem todas consideradas com o mesmo valor. Isso é, se a literatura é produto humano, portanto histórico e cultural, ela espelha as muitas contradições e cisões que constituem a matéria social. Nesse jogo de espelhamento, a

literatura vai se desdobrando e ganhando adjetivos que denotam as diferentes camadas sociais e os diferentes espaços de disputa de poder que tecem a nossa história.

Noutras palavras, termos como *alta literatura* ou *literatura erudita*, como vetores de uma estrutura dominante, logo, elitizada, contrastam com a *literatura infantil, popular, marginal, feminina, negra, LGBTQI+* etc., que representam outras formas de produção e outros lugares sociais, periféricos em relação ao cânone.⁵

Apesar disso, os conceitos explanados parecem caber para as diferentes literaturas, mesmo que a cada uma se possa acrescentar as especificidades inerentes ao grupo social a que se liga. De modo geral, seja na literatura para crianças ou na literatura de autoria negra ou feminina, o papel da obra de arte continua a ser o de apontar para a antítese de uma sociedade marcada pelas desigualdades e pela vilania que embrutece as relações humanas. Tanto a literatura que brota do seio do povo, cantada nas feiras e recontada nos cordéis, quanto a produção LGBTQI+, em alguma medida, produzem espaços possíveis de evasão e de elaboração de uma verdade que se equipare ou mesmo exceda o universo dos sonhos e dos desejos mais profundos dos homens.

As múltiplas formas de adjetivação da literatura, embora revelem as muitas fibras de um tecido social historicamente marcado por contradições e desigualdades, podem irmanar-se, tal como assinalou Antônio Candido, como sendo todas elas “o sonho acordado das civilizações”. Para ele, do mesmo modo como não é possível garantir o equilíbrio psíquico sem o sonho, é impossível que haja equilíbrio social sem a literatura. (CANDIDO, 2004, p. 175).

Isso não significa, entretanto, que a literatura – seja qual for a sua adjetivação – se reduza a um campo de idealizações que somente atestam que o mundo não tem solução ou que a vida é irremediável, como pode ao leitor apressado parecer. A literatura aponta sempre para o campo das potencialidades, para as

⁵ Sobre essas e outras questões instigantes acerca das inúmeras formas de enfrentamento da definição de literatura, bem como das implicações históricas, culturais e sociais envolvidas neste debate, vale a pena ler *Cultura letrada: Literatura e Leitura*, de Márcia Abreu (São Paulo: Editora da Unesp, 2006).

possibilidades de realização dos sujeitos e para a inteligibilidade da vida. É forma de compreensão das ações e relações humanas, alicerçada no poder da criação e da imaginação.

Desse modo, além de apontar para o devir e acenar sempre para um horizonte a se cumprir, a literatura também intensifica e dá sentido às experiências dos seres, das mais prazerosas às mais dolorosas. As matérias primas da arte literária são a palavra e a vida em si, as duas intercambiadas para tornar a odisseia humana uma aventura legível e capaz de humanizar permanentemente o homem.

É sob esse prisma que pensamos aqui também a literatura infantil. A ela cabem, sem forçar a nota, todas as definições elencadas. Mundo dos sonhos tornado possível no âmbito da palavra, aventura humana para dar sentido à vida, evasão diante da pequenez da realidade circundante, compensação e realização dos desejos, tudo isso concerne à produção ficcional direcionada às crianças. Tudo isso e um pouco mais.

Reflexões sobre a literatura infantil

Apesar de nosso esforço em afirmar que a literatura infantil, considerando o trabalho estético e a sua função social, é uma produção em pé de igualdade com todas as outras manifestações literárias, não se pode negar que ela ainda ocupa um lugar secundário.

Esse lugar problemático se deve a uma série de fatores. Dentre eles, o fato de que a própria concepção de infância é algo relativamente recente na história oficial das civilizações. Philippe Ariès, em sua *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1960, afirma que a noção de que a criança é um ser em processo de desenvolvimento e de constituição de sua identidade é algo datado do século XVII. Antes disso – mais precisamente entre os séculos XII e XVII, período de abrangência da pesquisa de Ariès – o infante era visto como qualquer outro sujeito, sem as devidas especificidades que essa fase da vida engendra.

Na verdade, a infância⁶ era vista como um breve período, cerca dos primeiros sete anos, marcados pela improdutividade

⁶ Philippe Ariès escreve: "A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade

e pela quase irracionalidade que deveriam ser rapidamente superados para que a criança se tornasse um adulto apto a contribuir com as obrigações familiares e com a produção social (cf. ARIÈS, 1981, p. 10).

De acordo com essa perspectiva, a infância como conceito e como condição digna de atenção e cuidado surge com a Modernidade, quando a criança passa a ser compreendida como um ser visto a partir das peculiaridades de seu processo de formação, alçando a condição de indivíduo socialmente constituído e merecedor de atenção diferenciada no cerne da família e da sociedade como um todo. É por isso que as primeiras publicações oficialmente voltadas para esse público constam desse período⁷, como afirmam Lajolo & Zilberman:

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007, p. 15).

Outro fator a que se deve esse lugar secundário reside na crença, ainda muito arraigada, de que se trata de uma produção exclusivamente moralista ou de caráter essencialmente didatizante. Desse modo, a literatura infantil exerceria uma funcionalidade moralizante, empenhada em ensinar as crianças a serem gentis, solidárias, generosas e toda sorte de virtudes sonhadas para o ideal de infância; ou teria ela um papel pedagógico, como acessório à forma-

começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras." (ARIÈS, 1981, p. 36).

⁷ Ressalte-se a formulação "publicações oficialmente voltadas para esse público", uma vez que os textos produzidos, sobretudo por Perrault e La Fontaine, são em sua maioria a compilação de contos de fada de natureza popular e de circulação oral, cujas origens são difíceis de datar, mas que cumpriam a função de serem histórias voltadas preferencialmente para o público infantil séculos antes.

ção dos leitores por funcionar como um excelente pretexto para um variado temário ao alcance da linguagem e da abstração de seu público.

Obviamente a literatura infantil pode atuar – e muito bem! – nas duas frentes. Mas a arte historicamente tem o papel de questionar o utilitarismo e o pragmatismo reinantes na sociedade. Ademais, ela só pode atuar de forma eficiente na formação moral ou educacional da criança devido à sua eficácia estética. Do contrário, não ultrapassará a condição panfletária equivalendo-se aos textos formulados para cartilhas.

Em *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*, Regina Zilberman propõe uma interessante definição de literatura infantil. Para ela,

Aquelas que predominam na primeira década e meia de vida de cada um são chamados de literatura infantil. Poder-se-iam definir os livros para crianças por esta característica: são os que ouvimos ou lemos antes de chegar à idade adulta. Não significa que, depois, não voltemos a eles; importa, porém, que o regresso se deva ao fato de terem marcado nossa formação de leitor, imprimirem-se na memória e tornarem-se referência permanente quando aludimos à literatura. (ZILBERMAN, 2005, p. 10-11).

Vale observar que a autora não defende critérios ligados à formação moral, tampouco a aponta como apêndice à trajetória educacional da criança. Trata-se, segundo ela, dos livros que compõem nosso acervo individual nos primeiros anos de nossa vida, que permanecem na memória mais remota da nossa história de leitores e, mais importante, que se tornam a nossa referência do que seja literatura. E como tal, é a porta de entrada dos leitores a esse universo infindável que se abre para toda a vida.

Teresa Colomer (2017) defende que a literatura para crianças e jovens deve ser vista como literatura, uma vez que são oferecidas primeiro como experiência artística. Segundo ela, são três as principais funções desse tipo de texto, quais sejam:

Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.

Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações.
(COLOMER, 2017, p. 20).

A literatura, por meio do acesso ao imaginário compartilhado socialmente, inicia a criança no universo dos arquétipos e dos símbolos que permitem conceber e compreender as relações humanas e os dilemas que atravessam a nossa subjetividade. Questões como o bem e o mal, os ritos de iniciação e de passagem, os ciclos da natureza e da vida – tudo isso que compõe as diversas dimensões da vida pode ser compreendido pela criança a partir da literatura, que, por sua vez, “permite estabelecer uma visão distinta sobre o mundo, pôr-se no lugar do outro e ser capaz de adotar uma visão contrária” (COLOMER, 2017, p. 21).

Além da inserção, pela via simbólica, nas relações humanas e da capacidade de imprimir alteridade no leitor, a produção infantil inicia o sujeito no contato com a literatura, oferece o conhecimento acerca do poder da palavra, instaura o universo da linguagem como um jogo, além de ajudar as crianças a “descobrirem que existem palavras para descrever o exterior, para nomear o que acontece em seu interior e para falar sobre a própria linguagem” (COLOMER, 2017, p. 27).

Essa descoberta da potência da linguagem como meio de expressão da realidade interior e exterior e da grandeza das relações humanas, por óbvio, não se dá passivamente. Há um processo de troca, um diálogo instaurado quando se estabelece um pacto de leitura. É nesse sentido, pois, que a literatura infantil e juvenil, conforme Colomer (2017), se faz meio e veículo de socialização cultural.

Dessa forma, tanto os contos de fadas, mais longinquamente situados, passando pelas histórias da carochinha, quanto a produção contemporânea voltada para os pequenos leitores vem sendo repensadas, analisadas e pesquisadas de maneira mais ampla nas últimas décadas. A desvalorização dessa literatura demonstra o desconhecimento acerca dos livros infantis e a falta de noção em relação ao seu papel e suas potencialidades.

Não se pode negar a força da presença dos contos de fadas na formação das crianças, do mesmo modo como se pode afirmar a relevância das narrativas de um modo geral no desenvolvimento de nosso modo de conceber a vida, as relações interpessoais e a relação com a nossa própria subjetividade.

Em *A psicanálise dos contos de fadas* (1980), Bruno Bettelheim investiga o quão profundamente essas narrativas infantis atuam no desenvolvimento das crianças e afirma que, em meio a uma realidade desconcertante para elas, marcada por descobertas e desconfortos no que tange ao crescimento, os contos de fadas representam uma eficiente possibilidade de se compreender e de dar sentido aos inúmeros sentimentos que atravessam a sua subjetividade. Assim, eles contribuem enriquecendo sua vida interior, estimulando a imaginação, desenvolvendo o intelecto, tornando claras as suas emoções etc. (cf. BETTELHEIM, 1980, p. 13).

Bettelheim defende a tese de que os contos de fada atuam, portanto, de forma significativa no desenvolvimento psíquico da criança. Por meio dessas narrativas, ela aprende a lidar com a resistência aos pais, o medo de crescer, as dificuldades relativas à alteridade e à aceitação da diversidade. Noutras palavras, elas são importantes ferramentas para a constituição da independência psicológica e da maturidade moral dos pequenos leitores (cf. BETTELHEIM, 1980, p. 20).

Vale, no entanto, ressaltar que, em se tratando do debate da literatura, tais conteúdos simbólicos, capazes de alargar o horizonte psíquico do indivíduo, só têm validade de fato quando bem formulados esteticamente. Ou seja, não se trata de uma visão dualista entre forma e conteúdo. Forma e conteúdo representam um todo que, por sua vez, pode transformar a experiência estética em processo humanizador.⁸

Os pressupostos de Bruno Bettelheim expandem-se além dos contos de fadas, alcançando um determinado tipo de li-

⁸ Em *Crítica e Sociologia* (In: *Literatura e sociedade*), Antonio Candido apresenta uma formulação que constitui a base do nosso pensamento nesse texto: "Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno." (CANDIDO, 2006, p. 14).

teratura infantil, isto é, aqueles livros que não servem basicamente à formação moral da criança, constituindo uma espécie de catequese de bom-moço, ou que pecam por buscar uma demasiada simplificação das questões de que tratam, subestimando, assim, a capacidade do leitor.

A experiência literária infantil brasileira, ainda que recente, tem mostrado justamente que é possível fazer boa literatura e contribuir sobremaneira para o desenvolvimento psicológico, emocional, cultural, político e social da criança.

Datada dos fins do século XIX, a literatura infantil brasileira só ganhará destaque de fato no século XX, principalmente devido às contribuições de Monteiro Lobato (1882-1948), que nos legou um riquíssimo repertório com as aventuras das personagens do sítio do Pica-pau-amarelo. Regina Zilberman aponta que a obra infanto-juvenil de Lobato se particulariza e se engrandece por ter as crianças (ou personagens que mimetizam o comportamento delas) como principais agentes da narrativa, por apresentar personagens que conferem autenticidade e nacionalidade ao universo criado na ficção e por constituir ele mesmo um verdadeiro sistema literário inteiro (cf. ZILBERMAN, 2005).

Desde Lobato, um sem-número de escritoras e escritores dedicaram-se ao público infantil brasileiro, com destaque para Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, Lygia Bojunga Nunes, Ziraldo, Maria Heloísa Penteadó, Mirna Pinsky, Lia Zatz, Eva Furnari e tantos outros. Cada um merecedor de um capítulo inteiro na história da literatura infantil e juvenil brasileira, missão impossível nesse breve espaço de discussão.

O que pode e o que não pode na literatura infantil

Teresa Colomer (2017) defende ainda que um outro erro frequente, quando se trata da produção voltada para crianças, tem sido a tentativa de estabelecer fronteiras estritas entre o que é e o que não é compreensível para crianças. Segundo ela, “o que uma criança pode entender não depende unicamente do desenvolvimento intrínseco de suas capacidades interpretativas”, mas também pelo que “é con-

dicionado pela presença e familiaridade com sua cultura” (COLOMER, 2017, p. 30).

Esse ponto de vista guarda não apenas uma visão embotada do que seja a literatura, mas também demonstra desconhecimento em relação ao tratamento da própria infância. O que se quer dizer é que não existe assunto em si mesmo que seja proibido à criança, o que deve haver são maneiras, linguagens e estratégias adequadas para abordar qualquer tema – seja ele nascido da curiosidade espontânea do pequeno ou imposto pela emergência de uma realidade vivida.

Se o papel da literatura é criar uma realidade no âmbito da ficção para opor-se (e fazer ver melhor) à realidade objetiva, ela pode ser terreno fecundo para a abordagem de quaisquer temas, por mais tabus que se constituam historicamente.

Talvez essa afirmativa possa soar radical ou temerária. Primeiro porque é comum em nossa sociedade uma espécie de auratização que sacraliza a infância como tempo de pura ingenuidade⁹; depois porque paira também uma ideia errônea, que mascara um certo desconhecimento de que a literatura infantil versa apenas e tão somente sobre mundos mágicos, sobre personagens idealizadas, sobre animais falantes e fadas e duendes empenhados em construir finais felizes ou pseudo-histórias, cujo intento não passa de um painel moralizante ou didático. Não se trata, por óbvio, de negar a dimensão da fantasia e da inventividade, inerentes à própria literatura, mas de sublinhar a perspectiva redutora que enovela alguns pensamentos.

Mesmo em se tratando dos contos de fadas, cujas origens não se podem precisar, mas por séculos inteiros preencheram o universo ficcional das leituras infantis, os mundos lá encenados não se apresentam reduzidos à mera idealização.

A vivência de situações limiars e de dilemas existenciais constituem o tecido que costura essas narrativas. O abandono paterno e a necessidade de crescer para enfrentar o mundo,

⁹ Sobre isso, vale a pena ler o interessante livro *O mito da infância feliz*, organizado por Fanny Abramovich (São Paulo: Summus, 1983). Trata-se de uma antologia de textos (poesia, contos, crônicas, relatos etc.) de autores como Ruth Rocha, Bartolomeu Campos Queiroz, Ana Maria Machado, que versam sobre momentos dolorosos, desafiadores e desmistificadores acerca desse momento tão peculiar que é a infância.

como em *João e Maria*; a inadequação, o deslocamento e a solidão típicos da puberdade, como em *O patinho feio*, a luta pela sobrevivência, o medo da morte, os conflitos edípicos, como em *Chapeuzinho vermelho* etc., são os temas que estruturam as narrativas desses contos e, muitos deles, responsáveis por iniciar a criança no terreno de dolorosas emoções e/ou proporcionar o seu desenvolvimento psíquico.

Por isso mesmo, Bruno Bettelheim defende que os contos de fadas falam das pressões internas e externas graves de um modo que a criança inconscientemente compreende, “sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe” (BETTELHEIM, 1980, p. 14).

O mesmo autor afirma que as “estórias modernas” dirigidas aos pequenos leitores evitam problemas existenciais, ainda que eles representem questões cruciais para todos nós. A esse tipo de literatura, que dribla os eventos mais dilemáticos da existência humana, o psicanalista chama de “histórias fora de perigo”. São histórias que “não mencionam a morte nem o envelhecimento, os limites de nossa existência, nem o desejo pela vida eterna” (BETTELHEIM, 1980, p. 15).

Ora, em se tratando da literatura infantil recente, tanto em âmbito nacional quanto internacional, as considerações de Bettelheim soam já ultrapassadas. Há que se considerar, é claro, que, nos quarenta anos que nos separam das contribuições do psicanalista, a produção literária infantil viveu um crescimento significativo, quantitativa e qualitativamente falando.

Na verdade, é notório que desde os anos de 1970, as obras literárias brasileiras voltadas para o público infantil dão mostras de sua inovação e do desejo de questionar os padrões rigidamente estabelecidos.¹⁰ O fortalecimento das lutas políticas das mulheres e dos movimentos negros, a emergência das questões ambientais, o debate acerca da diversidade fo-

¹⁰ Destaque-se, por exemplo, dois livros, ambos lançados em 1978. São eles: *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, e *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha. Como afirmou Regina Zilberman, essas obras “sinalizam na virada dos anos 70 para os 80, que a literatura infantil não apenas se insubordinava contra o sistema vigente, fosse ele o literário, o político ou o econômico. Revelava igualmente que era hora de fazer uma nova história.” (ZILBERMAN, 2005, p. 54).

ram fatores decisivos para os novos caminhos da literatura infanto-juvenil.

De acordo com Nelly Novaes Coelho, “conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou e fundamenta” (COELHO, 2000, p. 27-28). Isso é, o que se vê na produção contemporânea é o espelhamento das lutas, dos ideais, dos valores e dos princípios éticos e existenciais que perpassam o modo de ser (e de ver a) criança em nosso tempo.

Também, Teresa Colomer (2017) ressalta três traços distintivos da literatura infantil e juvenil na atualidade, quais sejam: “uma constelação de novos valores, o triunfo da fantasia e a ampliação de temas”, enfrentando de forma aguerrida “a ambiguidade dos sentimentos, a complexidade dos conflitos e a mudança de perspectivas” (COLOMER, 2017, p. 190).

Outrossim, em se tratando especificamente de livros infantis relacionados ao envelhecimento e à morte, é possível contar com textos de excelente qualidade, que enfrentam bem temática tão complexa com linguagem adequada ao público e com a eficácia estética que se espera da boa literatura¹¹. Dentre eles está *A avó adormecida*, livro do escritor italiano Roberto Parmeggiani e ilustrado por João Vaz de Carvalho, cuja análise apresentamos a seguir.

A dinâmica da vida e da morte

Publicado em 2014, *A avó adormecida* é um livro que apresenta a morte como núcleo temático. Na verdade, trata-se do processo de envelhecimento que culmina com a morte, muito embora essa palavra não apareça em momento algum ao longo da narrativa.

Em se tratando da literatura infantil, é imprescindível considerar a ilustração como elemento essencial na composição da obra. Não se trata de entender as imagens como apêndice de valor inferior ao texto em si, tampouco de considerá-la re-

¹¹ Para quem se interessar, apresentamos ao final do artigo uma breve lista com alguns livros sobre a mesma temática.

produção imagética e imediata da narrativa. A ilustração abre mais uma dimensão que compõe a integridade da obra e, portanto, merece uma leitura atenta.

No caso da obra *A avó adormecida*, o trabalho do ilustrador dá voz à imaginação do narrador e, ao mesmo tempo, confere vida à personagem da avó. A riqueza da ilustração, presente desde a capa, revela a tentativa de romper com a dureza do enfrentamento do tema da morte, dando lugar à leveza e à serenidade ao apresentar o semblante tranquilo da personagem principal. Ao longo de toda a narrativa é importante observar, por exemplo, as feições das personagens, sobretudo do menino e de sua avó, pois essas denotam grande carga emocional.

Também se destacam as imagens que refletem a simbologia do sono e do sonho, como ocorre com as referências intertextuais à *Bela adormecida* e com a imagem do suposto príncipe encantado que nos remete ao personagem Dom Quixote de La Mancha.

A ilustração dá forma a um jogo entre movimento e imobilidade vivido pelas personagens da trama. Para tanto são explorados os espaços do cotidiano da avó (casa, quarto, paredes, cama etc.) e do menino, mesclando-os ao universo do sonho e da memória (o príncipe, o mar, as aventuras da avó, o céu, a lua etc.). Além disso, o trabalho ilustrativo convida o leitor a observar a cena e os espaços de diferentes perspectivas, constituindo-se como uma rica possibilidade de compreensão e captação da narrativa (as dimensões da cama e da casa, a contraposição entre terra e mar, o movimento do sol etc.).

Em se tratando da construção narrativa, o livro é escrito em primeira pessoa e traz como narrador um menino que nos fala sobre sua relação com a avó, acometida de uma doença que lhe põe em um estado letárgico de sono irreversível e cujo desfecho é a morte. A narrativa em primeira pessoa e a escolha de um menino como narrador é um dos elementos dignos de nota, uma vez que propiciam de imediato a identificação por parte dos pequenos leitores. Além disso, a narrativa da criança oferece recursos inerentes ao imaginário infantil, expressos na cadência da linguagem, por meio de

estruturas simples, marcadas por reiterações e imagens criativas típicas do discurso infantil.

A história se inicia com uma sequência frasal gradativa que enfatiza o profundo sono da avó doente:

Minha avó dorme.
Minha avó dorme o dia todo.
Minha avó dorme o dia todo,
por um mês.
(PARMEGGIANI, 2014).¹²

A repetição, que apresenta uma função reiterativa, enfatiza o estado da avó, que é representada na

ilustração de forma tão serena e, ao mesmo tempo, feliz com um sorriso que lhe ganha a face (como se pode ver desde a capa). A estrutura – paralelística, reiterativa, gradativamente crescente – se repete outras duas vezes no texto, o que lhe confere um tom poético, como se a narrativa abrisse espaço para uma formulação versificada.

“Minha avó talvez sonhe. / Minha avó talvez sonhe com coisas que ela gosta. / Minha avó talvez sonhe com mar, limonada, pães e pipas”, diz o narrador-menino. E, nessa estrutura, reforça a sua íntima relação com a avó. A opção por uma construção verbal subjuntiva, modo que atesta suposição, hipótese, mas também exprime desejo, serve para unir o sonho da avó e os sonhos do menino. Mar, limonada, pães e pipas tornam-se sonhos e desejos compartilhados pelos dois, atando-os ainda mais, ainda que pela via do sonho.

A narrativa, iniciada no presente – momento em que a avó se encontra dormindo, constitui-se como uma espécie

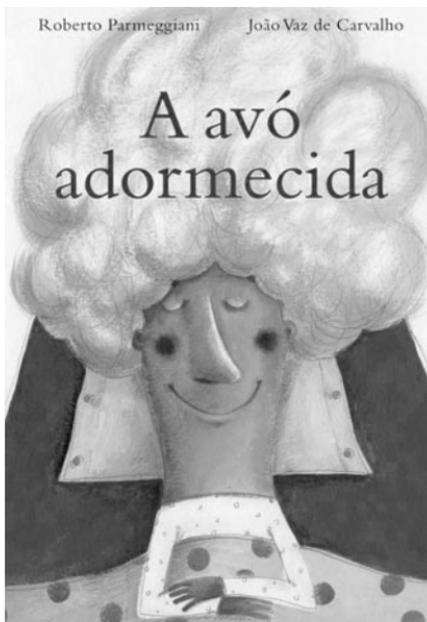


FIGURA 1 – IMAGEM DA CAPA

¹² O livro não apresenta numeração de páginas. Portanto, indicaremos apenas o sobrenome e o ano da referência.

de moldura, que reveste as memórias da criança dos momentos vividos com a avó. Lembra-se do momento em que a enfermidade da avó vai se manifestando (“Antes de adormecer, minha avó vinha fazendo algumas coisas um pouco estranhas”), sob a forma de atitudes exóticas, como dançar valsa sozinha na sala com chapéu de flores ou rasgar pétalas de flores para fazer uma sopa, que atestam o início de um processo de fragilidade física e mental.

Na sequência das “coisas um pouco estranhas” que a avó vinha fazendo, diz o menino: “Uma vez, ela me chamou, às escondidas, e perguntou-me se eu queria ir com ela até a Lua”. Assim, embora o texto fale de senilidade e da natural debilidade que a idade traz consigo, o problema é revestido de uma atmosfera poética capaz de suavizar algo que tende a ser encarado de forma tão dolorosa.

O menino prossegue narrando o antes do adormecer da avó, vai listando tudo o que faziam na companhia um do outro, de modo que a narrativa assenta-se, agora, sob um pretérito imperfeito que denota a permanência com que as coisas eram vividas, a duração das ações que não se rompem totalmente, porquanto permanecem ecoando no tempo (“Eu *passava* muito tempo com a minha avó”, “*Líamos* muitos livros”, “ela me *contava* muitas histórias”, “*preparava* pizzas”, “*levava-me* às bancas para comprar figurinhas”, “*Abraçava-me* a todo momento, e eu *desaparecia* em seu amor”)(grifos nossos).

Trata-se, portanto, de um pretérito que presentifica. As páginas que apresentam esses momentos passados tornam possível reviver os momentos pela via da memória. Ou seja, rememorar é uma forma de vivenciar novamente aquilo que se encontra transformado em reminiscências, mas que, pelo ato de narrar, emergem à vida outra vez.

Como uma espécie de ruptura no terreno da memória, o narrador opta novamente pelo presente do indicativo para contar que todos os dias se senta ao lado da avó e lê para ela o seu livro preferido, brinca, segreda-lhe sonhos e desejos ao ouvido. Finda-se o contorno da moldura e inicia o que se pode chamar de última parte do livro.

Essa última parte se inicia como o livro começa – três frases, estrutura paralelística, gradação crescente:

Minha avó dormia.

Minha avó dormia o dia todo.

Minha avó dormia o dia todo, por um mês.

(PARMEGGIANI, 2014).

Diferente da primeira vez em que essa estrutura ocorre no texto, aqui a repetição e o alongamento das frases parecem demonstrar o distanciamento gerado pela morte da avó. Nesse momento, o narrador nos diz que agora a avó não sonha mais, ao passo em que a ilustração apresenta o menino no quarto e a cama da avó vazia, reforçando a amplidão do vazio deixado pela velhinha.

De modo geral, a narrativa fala de um antes, de um durante e de um depois da avó na vida do menino¹³. Imbrica os tempos, cria espaços de (re)vivência das memórias, elabora as noções de enfermidade e de morte, e o faz por meio da metáfora do sono, metáfora que, apesar de guardar em si a lógica do eufemismo, não se faz estratégia de atenuação simplificadora. Antes, trata-se de uma construção carregada de simbologia.

O livro apresenta de forma explícita, desde o título e a capa, a intertextualidade com o conto d'A Bela adormecida. Quando apresenta a avó que dorme, o menino diz: "Minha mãe diz que ela é como a Bela Adormecida, à espera de um príncipe encantado para lhe dar um beijo e acordá-la". Como já assinalado por Bettelheim (1980), é sabido que os contos de fadas exercem importante papel no desenvolvimento psíquico dos leitores, fornecendo-lhe, simbolicamente, mecanismos de formulação, ainda que inconsciente, das questões que estruturam a nossa identidade, nossos desejos, nossa forma de ser e estar no mundo.

A leitura da Bela adormecida, proposta pelo psicanalista, defende que o sono da personagem representa uma concentração demorada e tranquila, como um ensimesmamento necessário à busca de si mesmo, típico do início da puberdade.

¹³ Na apresentação do autor, que aparece no fim do livro, Parmeggiani escreve: "Este livro fala dela e fala de mim, de quem eu era, de quem eu sou e de quem quero ser".

A queda em sono profundo, para Bettelheim, se dá em um momento limiar, que antecede a primeira menstruação da menina, que logo tornar-se-á mulher, desejosa e desejante da vivência de sua plenitude, inclusive sexual.

Dessa maneira, o que pode parecer sinônimo de um longo período de imobilismo e de passividade, na verdade simboliza um rito de passagem, um momento de transição. Se no conto original trata-se da aventura da puberdade, inaugurando uma nova constituição identitária, no livro de Parmeggiani igualmente simboliza uma transformação profunda, uma passagem da vida à morte, da materialidade à memória, da finitude corporal à existência espiritual etc.

Diz o menino-narrador: “Uma vez, porém, veio um príncipe encantado, deu-lhe um beijo, acordou-a e foram embora juntos”. E assim dá-se a passagem da avó. No conto tradicional, conforme Bettelheim (1980, p. 274), o encontro entre o príncipe e a princesa é um símbolo que indica maturidade, o evento que produz o despertar da sexualidade ou o nascimento de um ego mais aprimorado. Por extensão, no livro de Parmeggiani, o imaginado encontro da avó adormecida com o príncipe que lhe arranca do sono eterno, também sugere, ainda que pelo avesso, isto é, pela morte, uma travessia para uma outra forma de vida.

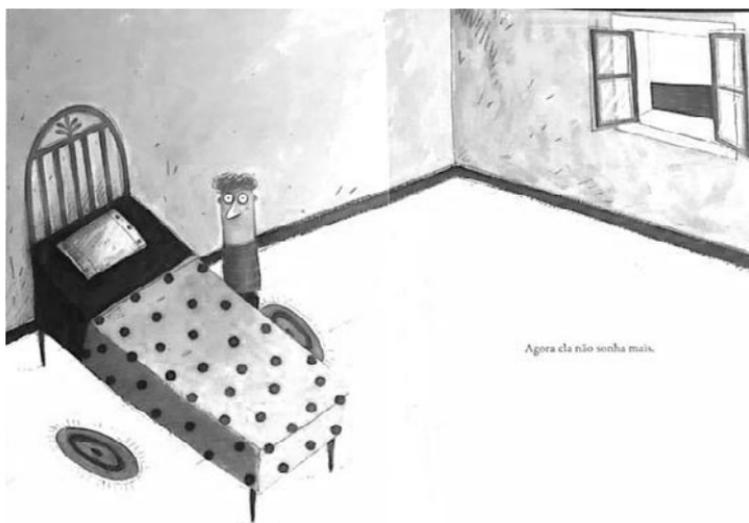


FIGURA 2 – PÁGINA INTERNA DO LIVRO. S/N

É assim que a avó deixa de ser uma presença na cama do quarto para constituir-se como um ente perene que passa a habitar não mais a realidade, mas funde-se aos sonhos do menino: “Agora ela não sonha mais. Voa alto com as pipas. Nada nas profundezas do mar. Bebe muita limonada. E prepara toneladas de pães”. Mar, limonada, pães e pipas – sonhos e desejos compartilhados pelo menino e pela avó, atando-os novamente e ainda mais, pela via do sonho, o que inaugura uma nova compreensão sobre a vida e a morte.

Considerações finais

O diálogo sobre a morte implica o debate acerca da própria vida. Mais do que dois polos extremados, vida e morte constituem processos simultâneos. No entanto, de modo geral, somos educados a pensar na morte como uma ruptura drástica, como um corte profundo que divide a vida em dois momentos estanques, sendo um deles o absoluto desconhecido, simbolizado pela perda, pela dor, pelo sofrimento.

Talvez se tratássemos do tema de maneira mais natural, pudéssemos inclusive reforçar outras dimensões humanas, como a memória, a celebração da vida, a história etc. Se a literatura é fonte permanente de compensação e consolo em face da fragilidade e da inconstância da vida, como afirmou Mário Vargas Llosa, ela pode ser fundamental na abordagem desse tema com as crianças.

Maria Júlia Kovács, em importante estudo sobre o tema, afirma que a criança tem um aguçado senso de observação e, quando o adulto evita falar sobre a morte, isso pode vir a se manifestar como diferentes sintomas. Nesse sentido, o senso de proteção, objetivando retardar – ou mesmo evitar – a dor, pode transfigurar-se em confusão e desamparo para a criança. Isso significa dizer que se cria uma lacuna entre vivenciar e verbalizar a experiência da morte. Aquilo que se faz latente na materialidade da vida encontra uma barreira para expressar-se verbalmente. (cf. KOVÁCS, 1992, p. 49-50).

É claro que a dor diante da morte, na maioria dos casos, é de fato inevitável. Trata-se de um processo para o qual não

fomos devidamente preparados. Ainda que sua existência seja algo tão natural quanto amanhecer ou como a chegada de uma nova estação, a morte ainda é tratada como tabu e como tema interdito nos diálogos familiares, o que nos impede de enfrentá-lo com a devida naturalidade e de elaborar o luto necessário diante da ausência.

Uma das principais contribuições do estudo de Kovács é, sem dúvida, o fato de que é, mais do que recomendado, necessário falar com os pequenos sobre esse tema tão fundante que é a morte. Segundo ela, em lugar de driblar e evitar o tema, deve-se buscar as palavras e experiências adequadas ao grau de desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, a literatura infantil cumpre especial papel nessa tarefa. Alicerçada na potencialidade que tem de mediar experiências e no seu alto grau de encantamento que propicia, a obra de arte literária, a um só tempo, permite a experiência da beleza e a formação humana e humanizadora.

Sugestões de leitura

ALBISSÚ, Nelson. **Avôs e avós**. Il. Andréa Vilela e Mirella Spinelli. São Paulo: Cortez, 2005.

BRAZ, Júlio Emílio. **Vovô e Pacífico**. Il. Marcelo Garcia. São Paulo: Duna Dueto, 2007.

CHAMLIAM, Regina; ALEXANDRINO, Helena. **Vovô virou árvore**. São Paulo: Edições SM, 2009.

DEL CAMPO, Guilherme; DEL CAMPO, Marilda. Il. Cláudia Ramos. **Uma vovó italiana**. São Paulo: Paulinas, 2000.

GALDINO, Luís. **Quando vovô virou borboleta**. Il. Sérgio Palmiro. São Paulo: Saraiva, 2003.

HONORA, Márcia. **Um senhor amigo**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

MARTINS, Mauro. **O quarto do meu avô**. Juiz de Fora: Franco Editora, 2003.

MOREYRA, Carolina. **O guarda-chuva do vovô**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2008.

RIBEIRO, Jonas; PRADO, Zuleika de Almeida. **Virando estrela**. Il. Alessandra Tozi. São Paulo: Mundo Mirim, 2010.

RIGUEIRA, Luciana; TEIXEIRA, Elisabet. **Vovô me deu um bolo**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SARUÊ, Sandra; BOFFA, Marcelo. **A poltrona vazia**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

VEZEZA, Maurício. **Vovô foi viajar**. Belo Horizonte: Compor, 1998.

WAJMAN, Simone Schapira. **O ovo e o vovô**. Il. André Neves. São Paulo: Paulinas, 2007.

ZIRALDO. **Menina Nina – duas razões para não chorar**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **O mito da infância feliz**. São Paulo: Summus, 1983.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: Literatura e leitura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Tradução: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CANDIDO, Antônio. Crítica e sociologia. In: **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

KOVÁCS, Maria Júlia. Morte no processo de desenvolvimento humano. A criança e o adolescente diante da morte. In: Maria Júlia Kovács (Org.). **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: História & histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

LLOSA, Mário Vargas. **As ilusões da literatura e a ficção comunista**. Tradução: Clara Allain. Suplemento *Mais!*, Folha de São Paulo. Disponível em: <<https://bit.ly/2MLcB94>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas. O universo contado pelas crianças**. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

PARMEGGIANI, Roberto. **A avó adormecida**. Il. João Vaz de Carvalho. São Paulo: Editora DSOP, 2014.

SAMUEL, Roger. **Manual de Teoria Literária**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.



Ludicidade e inclusão social

De estudantes surdos¹

Dayse do Prado Barros²

Antônio Villar Marques de Sá³

Introdução

Considerando a relevância social de promover e aprimorar a educação de pessoas surdas, bem como reduzir as consequências adversas do mutismo e do isolamento frequentemente associados às suas vivências, este texto relata uma investigação cujos objetivos foram identificar, analisar e compreender os aportes da ludicidade em uma escola classificada como inclusiva pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Surdez, infância e juventude: um panorama geral

A aquisição tardia da linguagem é uma realidade para os surdos. Um fato que explica esse fenômeno é que 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes (FELIPE, 2007). Em geral,

¹ Trabalho realizado a partir da Dissertação de Mestrado da primeira autora, sob a orientação do segundo autor (BARROS, 2017a), participantes do Grupo Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (Gepal, UnB, CNPq).

² Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). E-mail: dayse.prado@gmail.com. Orcid 0000-0003-2629-7095.

³ Doutor em Educação pela Universidade de Paris 10, Professor da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: villar@unb.br. Orcid 0000-0001-8815-9216.

quando a família recebe o diagnóstico de surdez de sua criança ocorre uma grande resistência e o primeiro movimento é no sentido de buscar “consertar” a surdez. Inicia-se, nesse ponto, uma busca incessante pela “cura”. Desejam que o filho seja o mais “normal” possível. Então averiguam a possibilidade do uso de implantes ou aparelhos auditivos. Essa resistência poderá ter reflexos durante toda a vida, em especial, se a surdez for congênita ou adquirida antes da criança aprender a falar.

Via de regra, a não aceitação da surdez conduz à não aceitação da língua brasileira de sinais (Libras): os pais se recusam a aprendê-la, o que leva a uma aquisição tardia da linguagem pelo filho. Pior ainda é quando, por vergonha, demoram a inserir a criança no contexto escolar, mantendo-a sozinha em seu silêncio. Nesses casos, ela não acessará o seu potencial criativo e cognitivo, tendo dificuldades em situações corriqueiras no dia a dia familiar. A criança surda está com dor de dente, por exemplo. Como irá transmitir isso à sua mãe ou a outro adulto? Caso ela consiga se fazer entender, através de mímicas ou gestos caseiros,⁴ provavelmente, será levada ao dentista. Mas, a interação poderá cessar nesse ponto. A mãe não saberá perguntar à criança se está se sentindo melhor, se a dor diminuiu, se o remédio tem gosto ruim, se a anestesia doeu. Imagine aquela sensação típica provocada pela anestesia sendo sentida pela criança e ela não tendo elementos simbólicos da linguagem para sequer perguntar se o que está sentindo é ou não é normal (BARROS, 2017a).

Para a maioria das crianças surdas provenientes das classes sociais menos favorecidas, o primeiro contato com a Libras será no momento da sua inserção no contexto escolar. Como a linguagem é necessária para a inclusão com o meio, com o outro e consigo mesmo, Dalcin (2009, p. 65) alertou: “Como consequência dessa condição simbólica precária, encontramos uma mobilidade psíquica bastante restrita, comprometendo a sua subjetividade e o desenvolvimento das operações mentais, principalmente as relacionadas com conceitos abstratos e de tempo e espaço”.

⁴Gestos caseiros são gestos criados pela família a fim de garantir uma relação mínima com a criança surda. Geralmente, se limitam a sinais para designar necessidades básicas como: ir ao banheiro, comer, tomar banho e a alguns objetos.

Essa aquisição tardia da linguagem influenciará negativamente na chegada à escola, proporcionando uma compreensão mínima do mundo que rodeia essas crianças. Mesmo conceitos básicos como maior e menor, perto e longe, curto e comprido, fino e grosso, dentre outros, serão desconhecidos por elas. Não é sem motivo que Fernandes (2013) denunciou que privar a pessoa surda do direito à exposição a sua língua natural, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade.

Ludicidade e desenvolvimento de crianças e adolescentes

Apesar da enorme importância do brincar para o universo infantil, ainda há poucas investigações que analisam os modos de funcionamento da ludicidade em crianças com “peculiaridades no desenvolvimento. [...] No caso de crianças surdas, os estudos sobre os processos imaginativos, bem como os modos de configuração lúdica são ainda mais escassos” (SILVA, 2006, p. 125).

O brincar é fundamental para o psiquismo, pois, durante a brincadeira, a criança aprende a agir não apenas com base na percepção direta do objeto, mas com base no significado dessa situação e aprende a conservar as características do objeto, mudando o seu significado, criando uma situação imaginária. Esse é o caminho para o desabrochar do pensamento abstrato. Além disso, “esse tipo de submissão às regras é completamente impossível na vida; já na brincadeira, torna-se possível. Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança” (VIGOTSKI, 2008, p. 35). Ao brincar, a criança está acima de sua idade, acima de seu comportamento cotidiano: A zona de desenvolvimento iminente (ZDI) define a distância entre seu nível atual de autonomia e toda a multiplicidade de possibilidades de resolução possíveis quando a criança encontra a colaboração de um companheiro ou de um professor, por exemplo. Assim, é na ZDI que a aprendizagem se torna possível. Esse processo é contínuo, permite construções cada vez mais complexas e sua influência segue para além da idade infantil, produzindo resultados que serão determinantes para a percepção do real por toda a vida.

A ludicidade tem o poder de imprimir nas atividades de ensino-aprendizagem um caráter prazeroso, tornando possível que o educando haja com espontaneidade, contribuindo, assim, para o crescimento de diversas dimensões: afetivas, cognitivas, criativas, imaginativas, motivacionais e sociais (BROUGÈRE, 2011). Em relato de experiência ocorrida em escola pública inclusiva de séries iniciais do ensino fundamental, observou-se que, durante o recreio, as seis crianças surdas “ficavam isoladas, não interagindo nem sequer entre seus pares e menos ainda com as crianças ouvintes” (BARROS, 2017b, p. 225). Para quebrar essa barreira linguística, estabeleceram-se brincadeiras e jogos envolvendo os surdos e os ouvintes; aos primeiros, foram ensinadas as regras, aos últimos, os sinais básicos utilizando a Libras. Assim, a comunicação foi criada na hora dos jogos de futebol e pebolim e das brincadeiras de esmaltes, maquiagens e pique-pega. Considerou-se: “Talvez tudo que tenhamos que fazer é brincar, é resgatar ludicamente a essência da alma humana pela busca do prazer de ser, estreitando nossa rede de solidariedade e compartilhamento mútuo” (BARROS, 2017b, p. 227).

Esclarecemos que, ao empregarmos o termo ludicidade, ultrapassamos a carga semântica que o senso comum lhe atribuiu como sendo apenas brincadeiras e jogos. Aderimos ao conceito de ludicidade apontado por Luckesi (2014) como sendo um estado interno, que “pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das ‘brincadeiras’. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem” (p. 18). “Um estado interno de bem-estar, de alegria, de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade, que pode e deve dar-se em qualquer momento ou estágio da vida” (p. 19). A ludicidade propicia a sensação de liberdade e de entrega para as vivências (LUCKESI, 2004). É um fazer humano que não necessita ter jogos ou brinquedos como suporte, mas que reside nos sentimentos e nas atitudes dos que estão envolvidos na ação (LUCKESI, 2002).

Inclusão da pessoa com surdez: desafios sociais persistentes

Não se trata de afirmar, com isso, que o brincar para o jovem surdo seja suficiente. A aquisição da linguagem gestual e, sobretudo, da língua de sinais é indiscutível para o seu crescimento, constituição e inserção, visando vencer o mutismo e o isolamento social. Quadros (2008) relatou que ainda é comum professores reclamarem que os conteúdos escolares são difíceis de serem transmitidos para os estudantes surdos, devido às limitações em seus desenvolvimentos cognitivos, linguísticos e sociais. Embora a colaboração de um intérprete de Libras em sala de aula venha sendo utilizada desde o final do século XIX, somente por volta de 1980 esse trabalho do intérprete se destacou, passando “a ser reconhecido enquanto profissional nos documentos legais, no dia 1º de setembro de 2010 e suas atribuições no ambiente escolar ainda não são tão fáceis de serem pontuadas” (SCHUBERT, 2015, p. 117). Nos últimos anos, as pesquisas relativas à relação surdo-intérprete, à educação inclusiva e à educação de indivíduos surdos vêm aumentando. Pressupõem uma grande reorganização do sistema educacional, envolvendo ações culturais, pedagógicas, políticas e sociais, a fim de que todos, com suas diferenças ou limitações, convivam harmonicamente na mesma instituição.

Um ser humano sem linguagem “está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno” (SACKS, 2015, p. 44). E quando a aquisição da língua “for muito deficiente ou de alguma outra forma anômala, pode atrasar a maturação do cérebro” (Idem, 2015, p. 95). Isso se daria porque: “Nem a língua nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem ‘espontaneamente’; dependem da exposição à língua, da comunicação e uso apropriado da língua” (SACKS, 2015, p. 96). No entanto, esse atraso da maturação cerebral poderá ser revertido, até mesmo na puberdade, se a fala ou os sinais forem bons “para permitir a manipulação interna – e então a mudança normal para a predominância do hemisfério esquerdo poderá ocorrer. E se a língua primária for a de sinais,

haverá, adicionalmente, uma intensificação de muitos tipos de habilidade visual-cognitiva” (Idem, 2015, p. 96).

A inclusão social dos surdos implica a superação de: discriminação, estigma, desigualdade no acesso à educação, bens, serviços e empregos. A sociedade conhece pouco sobre surdos e não sabe como se relacionar com eles, tratando-os de forma paternal, como coitadinhos, ou de outra forma preconceituosa qualquer (STROBEL, 2009). Como chamar a pessoa surda? Surdinha? Surda-muda? Deficiente auditiva? A maioria dos ouvintes desconhece a carga semântica que evocam e prefere usar deficiente auditivo, por parecer politicamente correto. No entanto, aqui o foco está no déficit de audição, na normalização e, nesse caso, os preconceitos podem estar disfarçados, ainda que o discurso seja de respeito à diferença e à diversidade (GESSER, 2009).

Já a expressão surdo-mudo não é usada pela comunidade surda, nem pelos profissionais que trabalham com surdez e sequer aparece em documentos oficiais. Contudo, ainda é utilizada por ouvintes, apesar de incorreta. Primeiro, porque quase todos os surdos têm o aparelho fonador e as áreas cerebrais da linguagem preservados, podendo receber treinamento e desenvolver a fala, caso queiram. Segundo, porque se comunicam e se expressam pela linguagem gestual, pela língua de sinais, pela escrita, e até falando, no caso dos surdos oralizados. Portanto, são surdos sim, mudos não. Logo, é um equívoco não reconhecer a surdez como uma forma de expressão da vida. “A hegemonia dos ouvintes exerce uma rede de poderes difícil de ser quebrada pelos surdos, que não conseguem se organizar ou mesmo ir às comunidades para resistirem ao poder” (PERLIN, 2005, p. 64). Mudinho, surdo-mudo, deficiente auditivo têm uma carga semântica preconceituosa e desrespeitam a luta do surdo pelas necessárias transformações que garantem uma justa inclusão social. São ideologicamente marcados pela perspectiva historicamente excludente que legitima o discurso da deficiência e da patologia.

Estudo estratégico para inclusão social de estudantes surdos no contexto escolar

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal que trabalha na perspectiva da inclusão e atende os anos finais do ensino fundamental. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, filmagens, registros *a posteriori* e observações (no intervalo das aulas, durante as aulas, na Festa Junina da Escola e no Centro Olímpico), a partir da transcrição dos vídeos. A transcrição de oito horas de vídeo-gravação dos episódios lúdicos foi efetuada com o auxílio de uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Os participantes, considerados surdos, tinham perda auditiva a partir de 71 decibéis: Eduardo e Mônica (nomes fictícios). Este interesse especial justificou-se pelo fato de que essas pessoas, pela grande limitação de sua audição, são as que mais sofrem por conta da barreira linguística, sendo a sua inserção social um desafio.

Eduardo: Estudante surdo profundo bilateral, 17 anos, usuário de Libras (Médio conhecimento de Libras e de Português escrito). Tinha intérprete no 7º ano do ensino fundamental. Era atendido pela Sala de Recursos de Deficiência Auditiva (D.A.) quatro dias na semana no contra turno. Frequentava o Centro Olímpico da cidade. Excelente atleta. Envolveu-se em situações de risco. Saiu da escola antes do final do ano letivo e retornou após dois anos.

Mônica: Estudante surda profunda bilateral, 17 anos, usuária de Libras (ainda adquirindo fluência em Libras e em português escrito). Tinha intérprete no 7º ano do ensino fundamental. Era atendida pela Sala de Recursos de D.A. quatro dias na semana. Frequentava o Centro Olímpico. Iniciou praticando natação. No entanto, o médico otorrinolaringologista sugeriu suspender essa atividade. Seguia praticando voleibol. Usava aparelho auditivo, mas só ouvia sons como toque de celular, buzina de carro, sinal sonoro da escola.

A investigação aconteceu em um período de quatro meses. A previsão era de dois encontros semanais, nas segundas e quintas-feiras. Entretanto, houve semanas com três encontros, em virtude da dinâmica da organização do trabalho pe-

dagógico da escola. Cada encontro durou em média três horas, sendo que houve dois dias, especificamente, em que os encontros duraram oito horas cada. Adotamos a filmagem dos encontros como registro. O uso de vídeos justificou-se, pois, os surdos são ainda mais sensíveis que os ouvintes à percepção de signos não verbais e à percepção de indicadores corporais, que os auxiliam na construção e na interpretação de uma mensagem (BRANCO; KELMAN, 2004).

De fato, no caso de jovens surdos, por terem como característica a utilização das expressões faciais e corporais como elementos linguísticos, se tornou imprescindível a utilização dessa tecnologia, possibilitando a análise dos recursos semióticos da língua de sinais e da gestualidade. A imagem gravada permitiu ver e rever o que eles diziam, pensavam e sentiam. A transcrição de oito horas de vídeo-gravação dos episódios lúdicos foi efetuada com o auxílio de uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais.

A seguir, discutiremos as possibilidades e os limites da ludicidade como estratégia de inclusão social do surdo. Antes de iniciarmos as análises, esclareceremos que, nesta pesquisa, inserimos ações lúdicas que pudessem promover relações entre surdos e ouvintes, bem como entre surdos e seus pares. A importância da promoção dessa aproximação se dá em função do fato de que a maioria deles nasce em famílias ouvintes e, portanto, geralmente, não têm contato com outros surdos em seu cotidiano, em especial, quando ainda são dependentes de seus pais.

Relação surdos-surdos

Daí a relevância do estabelecimento de relações entre os próprios surdos. É da natureza humana o desejo do pertencimento. E é sentir-se pertencente a seu grupo social que leva o surdo a construir sua identidade, para assumir-se como pessoa protagonista, ultrapassando o papel de sujeito que precisa ser “consertado” e adaptado à hegemônica sociedade ouvinte. Portanto, uma prática pedagógica inclusiva deve sim levar em consideração a importância das relações estabelecidas entre os surdos e seus pares.

Visando a relação entre os surdos, propusemos a confecção de uma máscara moldada em seus próprios rostos, utilizando gaze engessada. Essa atividade envolveu o trabalho em equipe. A proposta era que uma pessoa fizesse o molde do rosto do colega e depois os papéis fossem trocados. Além disso, para enfeitar a máscara, eles teriam que procurar um tema na internet. Por fim, foi contextualizado com eles, o uso das máscaras no teatro, investigando a atuação de surdos nesse espaço. Eles conheceram alguns atores surdos e viram fragmentos de peças teatrais apresentada em Libras. Sim, é possível ao surdo ser protagonista de sua própria história e de tantas outras, caso ele queira.

Durante a pesquisa, tornou-se evidente que os surdos, quando expostos a situações lúdicas – em especial aquelas que levam em consideração os seus pontos fortes ou suas capacidades potenciais – podem compreender paulatinamente o mundo que os cerca. Essa compreensão do mundo foi importante, porque à medida que eles se perceberam como seres capazes de intervir na realidade, e que eram potencialmente capazes de estabelecer uma relação dialética com o ambiente no qual se inseriram, puderam mudar esse ambiente e por ele também ser modificados. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, transformando, aos poucos, a “vida em existência, na proporção que o corpo humano vira consciente, [...] transformador, criador de beleza” (FREIRE, 2015, p. 51).

É fato que a sociedade hegemônica é ouvinte e, talvez, todo movimento hegemônico fez ou faz surgir um movimento contra-hegemônico. Na trajetória histórica do surdo essas polaridades são bem perceptíveis, porém o ideal seria caminhar para a ruptura desse modelo maniqueísta. Afinal, defendemos a inclusão da cultura surda, sem negar outras culturas, aceitando que essa cultura está imersa em uma cultura maior, muito mais abrangente que é a cultura humana.

Seria possível que ambas as culturas – as minoritárias e a majoritária – pudessem coexistir. Teríamos, nessa perspectiva, uma sociedade multicultural, na qual o pensamento divergente será valorizado. Sobre esse tema, há décadas, Santomé (1998,

p. 131) asseverava que “as culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação”. Kelman (2015, p. 54) trouxe uma interessante definição de multiculturalismo:

Trata-se de estabelecer níveis de respeitabilidade e garantia de igualdade de direitos humanos às pessoas de diferentes origens, crenças, etnias, gêneros; uma convivência pacífica entre os membros pertencentes a grupos minoritários e os grupos majoritários de uma comunidade social, sem qualquer discriminação.

Relação surdos-ouvintes

Partindo da constatação que “grupos sociais minoritários costumam ser estereotipados” (SANTOMÉ, 1998, p. 131) ou “folclorizados” (KELMAN, 2015, p. 54), nós buscamos ações lúdicas que pudessem integrar surdos e ouvintes, unindo esses dois universos, essas duas culturas, proporcionando uma coexistência baseada na compreensão, no conhecimento, na aceitação e no respeito. Para possibilitar aos ouvintes a quebra desses paradigmas estereotipados e, ao mesmo tempo, propiciar aos surdos um contato com o mundo do ouvinte, sem se sentirem envergonhados ou inferiores, recorreremos à ludicidade como estratégia e propusemos vivências que envolvessem ações colaborativas. Dentre elas, duas serão destacadas aqui: a Festa Junina da escola e a parceria entre as Salas de Recursos de D.A. e de Altas Habilidades.

A Festa Junina costuma mobilizar toda a comunidade escolar e, por ser uma atividade de alegria, foi um momento propício para as primeiras ações da pesquisa no sentido de aproximar surdos e ouvintes. Oferecemos à Sala de Recursos de D.A. a responsabilidade pela decoração da festa, como uma oportunidade de usar a ludicidade como estratégia de inclusão social, já que os participantes dessa investigação gostavam muito de atividades manuais como desenhar, pintar, recortar, dentre outras. Cabe esclarecer que decidimos que a Sala de Recursos de D.A. coordenaria esse trabalho, mas outros estudantes

(ouvintes) foram designados para colaborar. Logo, essas atividades foram coletivas e esses momentos foram muito ricos.

Eduardo e Mônica participaram ativamente das decisões referentes à ornamentação da festa. Essas reuniões foram partilhadas por vários estudantes ouvintes, que aprenderam alguns sinais básicos da Libras para se comunicarem. Foi interessante notar que, muitas vezes, nessas ocasiões, aprender Libras assumiu um caráter lúdico para os ouvintes, manifestado nas suas atitudes e sentimentos. Por fim, como registro de interação e aceitação por parte do grupo, Mônica dançou na quadrilha junina, rompendo com a visão estereotipada de que seria impossibilitada de participar de atividades sonoras.

A parceria com a Sala de Recursos de Altas Habilidades avançou e foi possível mediar a interlocução entre os estudantes surdos e os estudantes com altas habilidades: os ouvintes ensinaram o jogo Uno para os surdos e esses, por sua vez, ensinaram a Língua Brasileira de Sinais para estes. No primeiro dia da aplicação do jogo, Eduardo apresentou um pouco de resistência. Ele tinha, até então, vergonha do seu modo de comunicação e preferia não sinalizar em público ou perto de desconhecidos. Ficava desconfortável, talvez em função de sua história de vida: não foi compreendido pelos familiares e, por muito tempo, também na escola, chegando inclusive a se envolver em situações de risco e ser conduzido à Delegacia da Criança e do Adolescente em duas ocasiões. Mônica, por sua vez, já foi entrando na sala na qual o jogo foi aplicado, sentou-se e cumprimentou os colegas. Os estudantes ouvintes também ficaram receosos e, antes da chegada dos surdos, se entreolharam, alguns esboçaram uma expressão fisionômica de surpresa diante da notícia, porque eles nunca haviam conversado com um surdo antes.

No entanto, a atitude de Mônica quebrou o clima de nervosismo. Apresentamos todos à Mônica usando a Libras e pedimos que ela “batizasse” os colegas com um sinal⁵. Eles ficaram inte-

⁵ O ato de dar um sinal de identificação a uma pessoa recebe o nome de “batismo”. Uma pessoa possuidora de um sinal próprio, sempre que for apresentada a um surdo, soletrará cada letra do seu nome por meio do alfabeto manual e, em seguida, apresentará o seu sinal pessoal. O sinal, prático e visual, é criado por um surdo após conversar e observar as características da pessoa, e não deve mais ser alterado.

ressados e entenderam o motivo do uso do sinal ao invés do nome. Nesse momento, Eduardo, que ainda estava parado na porta da sala, decidiu entrar e participou do “batismo” dos colegas. Eduardo e Mônica ensinaram ainda os sinais dos numerais (de zero a nove) e das cores (amarelo, azul, verde e vermelho), utilizados naquele jogo adaptado para Libras.

As sessões de aplicação do jogo sempre aconteceram assim em um clima descontraído, mesmo quando o grupo de ouvintes era novo. O jogo foi aplicado com três grupos diferentes de ouvintes, pois a dinâmica de atendimento da Sala de Recursos de Altas Habilidades se dava em pequenos grupos em dias fixos durante a semana. Importa destacar que foi realmente estabelecido um ambiente de troca de saberes: os ouvintes ensinaram as regras desse jogo e os surdos ensinaram a Libras, ambos os saberes eram igualmente importantes para que o jogo acontecesse.

Educação antimarginalizadora

Discriminação, desconfiança, insegurança e isolamento são cotidianos nos convívios de um indivíduo surdo no mundo dos ouvintes: “é necessário enfatizar que o preconceito, até hoje, existe; os surdos ainda sofrem, e muito!” (NEMBRI, 2012, p. 53). A inserção dos grupos silenciados passa por uma educação antimarginalizadora que “tem de ser planejada e desenvolvida com base na revisão e na reconstrução do conhecimento de todos e cada um dos grupos e culturas do mundo” (SANTOMÉ, 1998, p. 150).

Oportunidades de protagonismo para o surdo contribuem para desmistificar os “críticos processos de interação entre surdos e ouvintes” (RANGEL; STUMPF, 2015, p. 115), pois permitem aos ouvintes compreenderem o surdo como pessoa completa, capaz de aprender e ensinar. Atividades lúdicas parecem possibilitar essa educação antimarginalizadora, da qual lembrou Santomé (1998), uma vez que “a ludicidade propicia um estado de consciência livre do controle do ego, por isso mesmo, criativo” (LUCKESI, 2002, p. 43). E é nesse estado criativo que podemos criar condições para nossos estudantes desmistificarem o conceito de homem perfeito, percebendo em

si suas próprias limitações e incompletudes, que podem ser pensadas e contextualizadas, contribuindo para a relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o rodeia. Isso se tornou visível quando, por exemplo, os estudantes das Altas Habilidades puderam aprender com os surdos.

A relação entre surdos e ouvintes, sendo mediada por vivências lúdicas, pode, em grande medida, contribuir para uma aproximação, para uma comunicação em níveis cada vez mais profundos. “Educar ludicamente adolescentes e adultos significa estar criando condições de restauração do passado, vivendo bem o presente e construindo o futuro” (LUCKESI, 2002, p. 43). Vista por esse prisma, a ludicidade é uma imprescindível estratégia para a inclusão social, a construção de identidade e individualidade de surdos.

É igualmente importante realçar o poder que a ludicidade tem de agregar pessoas em torno de um objetivo comum. Nessa perspectiva, a ludicidade pode tornar-se uma espécie de amálgama, unindo pessoas e conectando ideias. Seria o “suporte à vida”, de Freire (2015, p. 51): “Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência”. Nembri (2012, p. 65) vivenciou experiência similar:

O que se via naquele ambiente prazeroso [...] era o firme desejo de comunicação, tanto dos ouvintes como dos surdos. E se comunicavam. O que se via naquele ambiente era a essência maior do afeto, do carinho, do respeito e do amor pelo próximo. Percebi, então, que esses intangíveis são estratégias de sucesso; são estratégias que alçam o indivíduo que delas se utiliza.

Inclusão social

Apesar dessas possibilidades que tornam a ludicidade uma estratégia de inclusão social do surdo, ela não é a única. Até mesmo porque a inclusão social é um conceito amplo e que envolve muitas variáveis, entre elas: a garantia de emprego, a igualdade educacional e o acesso a bens, serviços e empregos. A primeira condição para essa inclusão é a aquisição da língua. Partindo desse prisma, com a incorporação da ludicidade, quanto mais cedo se der essa aquisição, tanto

melhor, uma vez que a linguagem será um instrumento mental que permitirá ao surdo construir uma teoria de mundo.

À medida que os estudos sobre a surdez avançam, torna-se evidente um amplo debate sobre a diferença linguística e a deficiência: o surdo é deficiente porque pertence a uma minoria linguística ou o problema encontra-se nas representações sociais hegemônicas? O surdo ainda é estigmatizado, em geral, causa espanto quando mostra suas potencialidades. Desse modo, a ludicidade pode fomentar a empatia e a compreensão dos ouvintes quanto às diferenças culturais existentes entre eles e os surdos, favorecendo o estabelecimento de relações saudáveis. Freire (2015, p. 53) também concluiu que, ao se conscientizar de seu próprio inacabamento, o sujeito pode tornar-se consciente de sua capacidade de superar sua incompletude: “Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo não se faz no isolamento”.

A questão da igualdade educacional também é importante. Rangel e Stumpf (2015, p. 116) defenderam que os surdos não querem apenas receber atenção quanto aos aspectos psicológicos: “Eles querem ir à escola para deixar de serem analfabetos e para receber uma educação que lhes permitam o acesso a reais perspectivas nos campos laboral e social”. De fato, poucos surdos ingressam no ensino médio, a maioria finaliza seu processo escolar como analfabeto funcional. Expostos a tal risco, naquela ocasião, Eduardo e Mônica não manifestavam desempenhos em aritmética básica e em alfabetização/letramento compatíveis com nove anos de escolarização.

Indo além dos objetivos psicológicos e socializadores, a educação inclusiva precisa “investir em processos organizacionais que garantam o aprender, o construir conhecimento, o comunicar-se, o relacionar-se” (SILVA; NÖRNBERG, 2013, p. 665-666). Nela, os professores “propõem espaços de vivência e de situações de aprendizagem capazes de garantir as necessidades especiais de seus alunos em turmas regulares” (Idem, 2013, p. 669). É urgente inventar, na escola, práticas pedagógicas que invistam “na experiência como um princípio organizador do trabalho pedagógico e na pedagogia da procura, cuja aposta é

a que busca, na e pela relação, constituir processos de construção de relações consigo, com o outro, com o conhecimento, com o mundo” (SILVA; NÖRNBERG, 2013, p. 670).

Os desafios são muitos para uma real inclusão social dos surdos, em especial, no que diz respeito ao sistema educacional. Outras pesquisas precisam ser empreendidas sobre alfabetização e letramento, não só em Libras, mas também em português, matemática e em outras disciplinas que complementarão a compreensão do mundo que os rodeia. Kyle (2013, p. 20) criticou as escolas que atendiam surdos: “Nunca houve um exame das necessidades e habilidades da minoria como base para definição do currículo. É provável que as crianças surdas continuem a fracassar nesse currículo – mesmo que a língua de sinais seja usada”.

Considerações finais

A educação na perspectiva da inclusão ainda está longe de ser uma realidade no Brasil. Como falar de inclusão de surdos se a comunidade escolar não aprende sua língua? Como falar de ensino se o professor do surdo não se comunica com ele, relegando ao intérprete o papel de educador? Como falar de escola inclusiva se a própria escola não promove ações que favoreçam a articulação dos seus diversos setores no sentido de garantir a inclusão de estudantes oriundos de minorias? Essa pesquisa apontou que ações dessa natureza são possíveis.

As análises realizadas nessa investigação ilustraram que a mudança é possível, apesar dos desafios que envolvem a inclusão de estudantes surdos. A escola, que tem a pretensão de ser inclusiva, não pode mais continuar organizando seu trabalho pedagógico baseando-se nos fundamentos da escola comum, fragmentada, com seus diversos setores isolados. Compreender o universo do surdo exige um mergulho no seu cotidiano, em seus sonhos, medos, capacidades, fraquezas, dramas internos, enfim, em sua vida. Essa construção requer que os surdos conquistem a voz, o poder de participar e a oportunidade de demonstrarem seu potencial.

Essa pesquisa corroborou que, para esses jovens, signos não verbais e gestuais, assim como expressões faciais e corporais, são elementos linguísticos fundamentais na organização e na interpretação de uma mensagem. Mostrou, ainda, que as interações sociais entre surdos e seus pares e, especialmente, entre surdos e ouvintes, mediadas por situações lúdicas, tornam-se experiências de aproximação saudável entre as pessoas, podendo promover o seu desenvolvimento socioemocional em uma perspectiva de maior igualdade, sem imputar ao surdo a carga de subordinação ou de marginalização tão comuns nas interações entre grupos culturais majoritários e minoritários. Por esses aspectos, consideramos a ludicidade como uma estratégia válida para inclusão social do surdo, pois ela tem um caráter abrangente no tempo e no espaço.

Tentativas de compreensão da surdez e do surdo serão estéreis se partirem apenas do ponto de vista de um representante defensor da cultura ouvinte hegemônica. Sugerimos novos estudos sobre a temática, no intuito de subsidiar programas institucionais destinados à inclusão social dessa população durante o processo escolar e além, através de políticas públicas que garantam acesso a bens, serviços e empregos.

Referências

BARROS, D. do P. **Ludicidade como estratégia de inclusão social de estudantes surdos no contexto de uma escola pública**. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017a.

BARROS, D. do P. A ludicidade como estratégia de inclusão de estudantes surdos em uma escola pública do Distrito Federal. In: SÁ, A. V. M.; NOGUEIRA, C. A.; JESUS, B. G. **Anais do II Encontro de Aprendizagem Lúdica**. Brasília: UnB, FE, p. 224-228, 2017b.

BRANCO, Â. U.; KELMAN, C. A. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, p. 93-106, jan./abr. 2004.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Tradução: Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2011.

DALCIN, G. **Psicologia da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico – livro do estudante**. Rio de Janeiro: Walprint, 2007.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GESSER, A. **Libras – Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, A. C. B., et al. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 49-70.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. v. 1, Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 15-26.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, B. (Org.). **Educação e Ludicidade**. Ensaios, 2. Salvador: UFBA, 2002, p. 22-60.

LUCKESI, C. C. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, B. (Org.). **Educação e ludicidade**. Ensaios, 3. Salvador: UFBA, 2004, p. 11-20.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

NEMBRI, A. G. Ser surdo no mundo ouvinte. In: SILVA, A. C.; NEMBRI, A. G. **Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 11-110.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 51-73.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B., et al. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 113-124.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHUBERT, S. E. de M. **Entre a surdez e a língua: outros sujeitos... novas relações**. Curitiba: Prismas, 2015.

SILVA, D. N. H. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 121-139, maio/ago. 2006.

SILVA, G. F. da; NÖRNBERG, M. Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (Ceia/Canoas). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 651-672, maio/ago. 2013.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. [1933]. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.



O brincar como prática social da infância e seu potencial para aprendizagem

Caminhos explorados pela Ludocriarte ao longo de 15 anos em São Sebastião – DF

Isaac Mendes Pereira¹

Introdução

O presente artigo busca compreender a importância do brincar a partir do trabalho desenvolvido pela Brinquedoteca Comunitária e Ponto de Cultura do DF – Ludocriarte, em São Sebastião – DF, no atendimento a crianças e adolescentes. Para tanto, apresenta um breve percurso histórico da instituição e explora a sua metodologia de atuação com as crianças que, por meio de atividades lúdicas, artísticas, culturais e de fortalecimento de vínculos, compreende o brincar e a arte como linguagens sensibilizadoras e realizadoras do processo para viver a cultura da infância.

¹ Isaac Mendes é Pedagogo, formado pela UnB, arte-educador e músico, atualmente coordena projetos na Associação Ludocriarte. E-mail: isaacmendes7@gmail.com. Orcid 0000-0002-7203-6737.

Um pouco das histórias

Foi no ano de 2005 que a Associação Ludocriarte se instalou em São Sebastião – DF. A iniciativa partiu de Paolo Chirola que, em 1994, veio ao Brasil quando ainda era aluno de um curso superior de Ciências da Educação em Milão, na Itália. Ele aproveitou suas férias para trabalhar voluntariamente no projeto Vila Esperança, na Cidade de Goiás Velho – GO. Após essa primeira experiência, foi convidado, juntamente com a Professora Lúcia Maria da Silva, para participar da Escola Municipal Rural da Fazenda Santa Branca, na cidade de Terezópolis – GO, onde foi desenvolvido um projeto piloto de educação integral, com sala multiseriada, que oferecia atividades de artes, produção de pão caseiro, teatro, dança e costura para 20 alunos de 4 a 13 anos de idade.

Em 1997, a escola ganhou do MEC o prêmio *Incentivo à Educação Fundamental*. A partir desse sucesso, Paolo foi convidado para planejar e montar uma brinquedoteca modelo na cidade vizinha, Nerópolis – GO. A Brincastelo foi construída inteiramente com recursos municipais, em uma praça pública, e atendia regularmente mais de 200 crianças.

Paolo mudou-se para o DF em 2004, junto com dois jovens participantes do grupo de teatro da Brincastelo: Cristiano Silva e Jeff Duprado. Eles optaram por se instalar em São Sebastião, uma Região Administrativa recém-criada com um pouco mais de 69 mil habitantes, segundo dados da CODEPLAN, e com baixíssimos índices de desenvolvimento humano.

Alugaram uma pequena casa onde iniciariam o atendimento a crianças e adolescentes, aplicando uma metodologia baseada em oficinas, atividades lúdicas, artísticas e culturais aos moldes da Brincastelo. Antes da inauguração da Brinquedoteca, iniciou-se a busca pela formalização estatutária e jurídica da Ludocriarte. A ata de fundação data de 13 de dezembro de 2004 e tem Alba Albuquerque como presidente. Em maio de 2005, inaugura-se a Brinquedoteca Comunitária de São Sebastião. Por meio de diversos contatos com grupos de Biodança, Paolo mobilizou parcerias e a diretoria da Ludocriarte ganhou novos integrantes. Em 2006, Paolo assumiu a presidência da instituição e em 2008 a pedagoga Magda Regina

Rosa assumiu a vice-presidência, ambos estão até os dias atuais ocupando os respectivos cargos. A instituição tem os seguintes objetivos, conforme preconizado no seu Estatuto:

Art. 5º – Constituem Objetivo Social da Ludocriarte:

I. Promover atividades gratuitas de educação; II. Promover assistência social gratuita aos seus usuários; III. Promover a cidadania, os direitos da criança e do adolescente, em específico o direito de brincar e outros valores universais, como: solidariedade, paz, justiça social, respeito às diferenças culturais, equidade de gênero, raça e credo; VI. Promover a cultura e a expressão artística; V. Promover atividades de defesa, preservação, conservação e educação ambiental; VI. Proteger a família, a infância e a adolescência.

Art. 6º – Para a execução desses objetivos, a Ludocriarte poderá, inclusive, mas não se limitando:

I. Criar, planejar e executar programas e projetos socioeducativos para crianças, adolescentes e adultos; II. Prestar assessorias e consultorias a entidades públicas ou privadas, no seu campo de atuação; III. Desenvolver e implementar programas de formação profissional e geração de renda; IV. Promover cursos de formação, oficinas, círculos de estudo, seminários e eventos de qualquer natureza, compatíveis com seu objetivo social; V. Criar redes e trabalhar em rede com ONGs e instituições governamentais do Brasil e do exterior para troca de informações, intercâmbio cultural e mútua cooperação; VI. Criar mecanismos que facilitem e estimulem a comercialização de produtos resultantes das oficinas e dos cursos profissionalizantes; VII. Incentivar o espírito associativo dos participantes de suas atividades; VIII. Executar, contratar ou apoiar programas, projetos e ações no âmbito de seu campo de atuação, visando a melhoria de um conjunto de aspectos da vida das populações nas áreas de meio ambiente, educação, trabalho e geração de renda, melhoria de indicadores sociais, fortalecimento da identidade cultural e elevação dos níveis de respeito aos direitos humanos e de participação democrática dos cidadãos; IX. Incentivar e promover a capacitação profissional dos seus integrantes; X. Contribuir na formulação e/ou aperfeiçoamento de políticas públicas para a educação, a defesa e promoção dos direitos sociais, a cultura e a arte, visando a incorporação paulatina das novas gerações no processo de desenvolvimento; XI. Celebrar contratos, con-

vênios, parcerias, termos de fomento, acordos e quaisquer outras formas de obrigar ou manifestar vontade, com pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas, sociedades de economia mista, entidades paraestatais, consórcios, associações, sociedades e demais entidades, civis ou comerciais, nacionais ou internacionais, dotadas ou não de personalidade jurídica, que venham atender e viabilizar suas finalidades estatutárias; XII. Captar, aplicar e gerir recursos destinados a viabilizar o desenvolvimento das ações pertinentes à sua proposta de atuação e aos seus objetivos sociais. (Estatuto Ludocriarte, 2020, p. 1)

Com a instituição consolidada, veio o desafio de iniciar um projeto que promovesse as culturas da infância e atendesse as crianças da comunidade. Assim, nasceu a Brinquedoteca Comunitária de São Sebastião/DF – Ludocriarte. O nome Ludocriarte é a junção daquilo que podemos dizer ser a essência da ideia. Ludo, referente a lúdico, a ludicidade, jogo, brincadeira, e Criar + Arte, o que remete ao entendimento de criança como sujeito do processo, que elabora, faz, cria sentidos sobre a natureza e a sociedade e constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio da arte.

Paolo, adepto da arte da marcenaria, construiu umquinho de madeira, com balanço, escorregador, casinha e uma ponte, as salas foram preparadas para receber as oficinas de artes e a varanda foi dividida em duas alas. Embora a casa fosse bem pequena e os espaços limitados, tudo era muito seguro e divertido para as crianças aproveitarem e se entregarem ao mundo da imaginação. A ideia era proporcionar um espaço lúdico, seguro e potencialmente educativo para as crianças.

Assim, em maio de 2005, a equipe de brinquedistas foi montada e as portas da Brinquedoteca foram abertas, oferecendo atividades lúdicas, artísticas e culturais. A adesão das famílias foi quase instantânea. Afinal, havia carência de espaços onde os familiares pudessem deixar as crianças para irem trabalhar. Inicialmente o projeto atendia cerca de 200 crianças, dos 3 aos 14 anos, no contra turno escolar e oferecendo lanche. Os grupos, divididos por faixa etária, recebiam nomes de animais diversos, como: lobinhos, leõezinhos, garças, emas, araras e tucanos. As crianças frequentavam apenas dois dias durante

a semana, sendo que as crianças de 3 a 5 anos frequentavam todos os dias, formato que mudou tempos depois.

À época, a maioria dos brinquedistas e oficinairos que compunham a equipe não possuía formação superior em Pedagogia, Artes ou qualquer outro curso de licenciatura. Por isso, a equipe era incentivada a participar de encontros de formação, por exemplo, nas imersões no Centro de Aprendizagem Vivencial, onde o Arte-educador Edimar Leite realiza consultorias institucionais e facilita atividades para grupos vivenciais. Essas imersões possibilitavam aos educadores a oportunidade de aprofundarem seus conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança, dos processos de aprendizagens, além de explorar as potencialidades do universo do lúdico e do brincar. Alguns dos educadores e voluntários também participaram da formação na UNIPAZ, na qual se tornaram agentes da paz.

A metodologia foi sendo aprimorada à medida que o trabalho acontecia. O tempo dedicado para avaliação e planejamento das atividades garantiu um processo dinâmico de construção de conhecimento sobre a realidade da instituição (contexto histórico, político, social e geográfico no qual estava inserida) e reflexão acerca de pontos positivos e negativos da abordagem pedagógica, além de compreender os significados do conjunto das atividades, num processo de organização da prática e aperfeiçoamento da qualidade do serviço prestado.

Nesse início já se compreendia a importância de atuar não apenas com as crianças, mas com seus familiares também, o resultado só seria positivo se fosse verdadeiramente coletivo. Assim, os encontros com as famílias buscavam oferecer atividades que fossem dos seus interesses e tivessem uma aplicação prática em suas vidas, como oficina de preparo e reaproveitamento de alimentos, fabricação de pão caseiro etc. Isso contribuiu para aproximar ainda mais a instituição da comunidade. Além desses encontros, também se realizavam as Reuniões com as Famílias para falar sobre o semestre, as atividades, saber como estavam os filhos, informar sobre o desenvolvimento das crianças, mobilizar para participação nos festivais e receber as críticas e considerações acerca do trabalho desenvolvido.

O Festival Artístico-Cultural da Ludocriarte começou a ser realizado ainda no primeiro ano da Brinquedoteca. Desde então, realizou dois eventos por ano. Os festivais são o momento de culminância dos projetos e uma oportunidade de movimentar a comunidade para prestigiar a produção das crianças ao longo do semestre, onde elas se apresentam para pais, mães, familiares, professores e moradores da comunidade de maneira geral. Já foram realizados 27 grandes eventos, com uma média de público entre 150 e 300 pessoas, sempre recheado com muita arte: apresentações musicais, de dança, de peças teatrais, homenagens a artistas, exposição dos trabalhos artísticos, muita comida e alegria que fazem desse evento um momento único de celebração e vida em comunidade.

Muitos parceiros contribuíram para o desenvolvimento da brinquedoteca. Durante os primeiros anos da instituição, a Ludocriarte, por não estar ainda juridicamente estruturada e fortalecida, contou com a ajuda de pessoas físicas da Itália, da ONG AMI (Amici Missioni Indiane Onlus) e do Projeto de Cooperação da Embaixada da Itália em Brasília. Também contou com voluntários e oficinairos que apareciam na brinquedoteca e ofereciam-se, voluntariamente, para desenvolver atividades de música, teatro, origami, contação de histórias, xadrez, brincadeiras e até mesmo para pintar paredes. Ao final das atividades, essa turma de voluntários gostava de se reunir para explorar jogos de estratégia, comer pastel e assistir filmes. Além dessas pessoas, os membros da diretoria da Associação Ludocriarte sempre foram muito ativos, arrecadando doações, promovendo bazares, festas e encontros com a comunidade.

A mobilização de recursos foi sendo aprimorada e expandida com o passar do tempo. À medida que a instituição se consolidava e as Políticas Públicas eram aprimoradas no DF, como o FAC ou os convênios via SEDEST, a movimentação de recursos e a execução de projetos ampliou-se. A criação da Secretaria da Criança, em 2011 e a vinculação do CDCA a essa secretaria em 2013 foi um grande ganho para população infanto-juvenil do DF e para a Ludocriarte, que passou a executar convênios em parceria com esses órgãos. Mas nunca

foi fácil vencer a burocracia dos editais e do Estado. A estruturação e fortalecimento jurídico da instituição se deu durante um longo percurso, inicialmente conseguiu o título de OSCIP, depois cadastrou-se no CDCA, no CAS, adquiriu o CE-BAS, o Título de Utilidade Pública, o CEAC etc.

Ao longo dos anos a instituição foi resignificando suas ações, aprimorando seus projetos e consolidando sua abordagem pedagógica e metodológica. Foram diversos projetos executados, até então. Buscando sempre tratar acerca de temáticas ligadas aos direitos das crianças, da arte, da importância do brincar, da cultura da infância, construção da identidade e oferecendo produtos tais como livros escritos e ilustrados pelas crianças, músicas, videoclipes, curtas, jogos, brinquedos, camisetas, pães, cartilhas sobre a cultura da infância, exposições de artes visuais etc.

Em 2010 as Políticas Culturais deram um salto com a Lei Cultura Viva e a Brinquedoteca Comunitária tornou-se também um Ponto de Cultura. Inicialmente, essa política cultural previa recursos financeiros para as instituições que fossem declaradas Pontos de Cultura. Com os recursos repassados pelo Ministério da Cultura, a instituição montou um laboratório de informática e comprou uma série de instrumentos musicais para aprimorar as oficinas de musicalização e de contação de histórias, que resultaram na publicação de três livros produzidos pelas próprias crianças.

Dessa forma, a brinquedoteca tornou-se um polo de referência do Terceiro Setor no território, sendo, inclusive, integrante ativa, durante aproximadamente 10 anos, da Rede Intersetorial de São Sebastião e do Fórum de Entidades Sociais, com a qual realizou um projeto para formação de educadores atuantes em organizações sociais da cidade: Rede Sociocultural de São Sebastião: nas trilhas da Educação Popular. Isso contribuiu ainda mais para o enraizamento da instituição na comunidade.

Um momento que ilustra bem esse crescimento foi a execução de convênio com a Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (SEDEST), em 2014, que ampliou o atendimento da Ludocriarte para 600 crianças e adolescen-

tes com atividades de informática, cinema, vídeo e fotografia, teatro, danças urbanas, música, jogos cooperativos, cursos profissionalizantes e um Festival de arte e cultura (Festival Conexão). Os adolescentes participantes recebiam bolsa auxílio e tinham atendimento psicológico e acompanhamento das tarefas escolares. Essa ampliação ocasionou a necessidade de alocar o projeto em outros espaços, instaurando assim o Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças de 6 a 14 anos – CRIARTE. O CRIARTE funcionou em três lugares: 1. Brinquedoteca Comunitária; 2. No prédio da COOPERUNIÃO; e 3. Em salas alugadas no Setor Tradicional.

Esse convênio foi realizado em caráter emergencial, pois o serviço em São Sebastião havia sido suspenso e as famílias estavam sem atendimento a meses. O governo buscou uma instituição que estivesse apta a realizar o atendimento e celebrou um termo de parceria temporário com a Ludocriarte, com duração de 6 meses, em espera da publicação de novo edital que foi publicado no final do mesmo ano e vencido pela Ludocriarte para tocar mais 3 anos dessa experiência. Entretanto, o governo sucessor revogou o edital, não dando continuidade à Política Pública no ano seguinte e deixando de atender a população de São Sebastião e de outras regiões do DF. Tal política tinha como objetivo atender as famílias encaminhadas pelo CRAS, Conselho Tutelar e demais órgãos vinculados a política de assistência social do GDF e promover a convivência familiar e comunitária e o fortalecimento de vínculos.

Alguns meses após o final desse convênio e às vésperas de completar 10 anos, a Ludocriarte passou por um momento muito triste. Dia 11 de Maio de 2015, durante a madrugada de uma segunda feira, um incêndio criminoso se alastrou pelas dependências do Espaço Criarte. O espaço estava obsoleto após o fim do conveniamento. Porém, todo material adquirido para a execução do projeto (mesas, cadeiras, fogão, freezers, bebedouros, computadores, jogos, livros etc.) foi consumido pelas chamas. O forro de PVC desabou, as paredes e as cerâmicas ficaram cobertas de fuligem. O corpo de bombeiros esteve no local e controlou o fogo, evitando, assim, que o espaço fosse consumido completamente pelo incêndio. A perícia constatou

arrombamento e roubo de objetos. Após uma intensa mobilização engendrada pela Ludocriarte, o espaço foi revitalizado e anos depois o espaço passou a atender 120 crianças, por meio do projeto Educarte, executado pela ASCOM.

Ao longo de 15 anos de atuação no território, a Ludocriarte já atendeu diretamente cerca de 2.500 crianças, adolescentes e seus familiares, publicou 5 livros de autoria das crianças participantes, realizou 27 Festivais Artístico-culturais, produziu e gravou 10 músicas e videoclipes, disponíveis no canal da instituição no Youtube, promove ações em rede com outras Organizações da Sociedade Civil (OSC) que atuam no atendimento a crianças e adolescentes no território. Atualmente desenvolve parcerias com o Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião e possui uma equipe com 30 funcionários e voluntários. O Ponto de Cultura Ludocriarte é hoje reconhecido tanto a nível distrital, quanto nacional, sendo ganhador recentemente do prêmio Cultura Viva – DF e finalista do Prêmio Itaú – Unicef.

O trabalho desenvolvido na brinquedoteca comunitária e ponto de cultura Ludocriarte

A Brinquedoteca desenvolve projetos no atendimento a crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos, possibilitando experiências que promovem a autoestima, a comunicação, a expressão, a convivência familiar e comunitária, o reconhecimento do contexto em que vivem e a consciência ecológica. As crianças são convidadas e incentivadas a escreverem suas próprias histórias, publicarem livros, compor, tocar, cantar, criar coreografias para as suas próprias canções e simplesmente brincar. Em grupos, elas compartilham curiosidades e sentimentos, se expressam e vivem a cultura da infância.

São 15 anos dedicados à infância, enfrentando diversos desafios como a falta de espaços dedicados à infância, a dificuldade de acesso a direitos básicos como saúde, cultura, esporte, lazer, a vulnerabilidade social e o contexto de violência em que São Sebastião está inserida. O poder público ainda não colocou crianças e adolescentes na centralidade das Po-

líticas Públicas e parte expressiva das Escolas ainda estão limitadas ao *paradigma da criança objeto*, tão presente nas linhas tradicionais de educação. Esse contexto fragiliza e compromete o desenvolvimento das crianças.

A potencialidade do trabalho oferecido pela Ludocriarte encontra-se em sua capacidade de enfrentar esses desafios e oferecer um espaço repleto de descobertas e aprendizagens, de uma forma bem diferente do que acontece na escola, colocando o brincar na centralidade de cada uma das propostas. É uma atuação que visa a sociabilização, o fortalecimento da autoestima, o autoconhecimento, a manifestação da afetividade, o desenvolvimento das capacidades de expressão e de participação social. O que acaba por contribuir para o fortalecimento da cidadania, para a prevenção do risco social dos jovens participantes e para o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

A Brinquedoteca é inteiramente gratuita e há uma grande procura da comunidade para inscrever as crianças. Trabalhamos com uma lista de espera que consta com aproximadamente 100 crianças. As limitações estruturais impossibilitam atender toda a demanda, assim, a instituição conta com uma lista de espera de aproximadamente 100 crianças. Atualmente desenvolve dois projetos simultaneamente: o projeto *O direito de brincar*, executado com recursos do Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente do Distrito Federal (FDCA/DF) e o projeto *Cultura da Infância*, executado com recursos do Fundo de Apoio à Cultura (FAC/DF), o que possibilita atender 110 crianças e adolescentes, na faixa etária de 6 a 17 anos, de segunda a quinta, nos períodos matutino e vespertino. Todos os participantes são regularmente matriculados e autorizados pelos pais, mães ou responsáveis.

As crianças e adolescentes frequentam o espaço no contra turno escolar e são divididas em 7 grupos que receberam nomes inspirados na fauna e flora do cerrado, como uma forma de aproximar as crianças da sua geografia e se apropriarem do seu território, da sua realidade, são eles: Lobos, Oncinhas, Raposas, Tatus, Tamanduás, Ipês e Manacá.

Organização pedagógica e metodológica

A rotina das crianças e adolescentes é organizada da seguinte forma (tanto para os grupos do matutino, quanto do vespertino):

Chegada das crianças:

Os 30 primeiros minutos de atividades são dedicados à acolhida dos participantes. É o momento em que as crianças estão chegando e sentam-se junto aos educadores e educadoras sobre os tatames dispostos, em círculo. Dois dias da semana são dedicados para contação de histórias e os outros dois dias são para canções. Esse momento é planejado previamente e os educadores/as buscam, por meio ou das histórias ou das músicas, trazer a temática que está sendo trabalhada naquela semana, mês ou semestre.

Divisão dos grupos:

Em seguida os grupos são divididos e cada grupo vai para o espaço onde é desenvolvida a primeira atividade do dia (atividade regular e/ou oficina) que tem duração de 1h15min. São 5 opções de espaço:

1. Varanda Sala de Artes;
2. Sala de Jogos;
3. Sala de Informática;
4. Sala de leitura/histórias;
5. Área externa (rua e quadra): Algumas atividades, a depender do dia e do planejamento do(a) Educador(a), podem ser desenvolvidas em área externa a Brinquedoteca.

Lanche:

Após lavarem as mãos, as crianças se sentam em círculo e compartilham o lanche.

Rodízio:

Ao final do lanche, os grupos trocam de salas, onde desenvolvem outra atividade (1h15min.);

Grade Horária – Período Matutino

HORÁRIO	ESPAÇO	DIA DA SEMANA/GRUPOS/ATIVIDADES			
		SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA
07:30/08:00	VARANDA	Integração	Integração	Integração	Integração
08:00/09:30	VARANDA	TATUS / Teatro Bueno/Vitória/ Sara	LOBOS / Oficina de Leitura e C. de Histórias Eliana/ Bueno/ Sara	GRUPO 1 / Oficina de Teatro Bueno/ Darli	TATUS / Oficina Lúdica Roberta/ Jaqueline/ Daniel T.
	SALA DE JOGOS	LOBOS / Oficina Lúdica e Cultura Digital (grupo A e B) Rose + Cris / Jaqueline/ Gabriel	TATUS / Oficina Lúdica Roberta / Jaqueline/ Gabriel	LOBOS / Oficina Lúdica Rose/ Sara/ Vitória	GRUPO 2 / Oficina de Artesanato Darli/ Bueno/ Vitória
	SALA DE ARTES	—	—	TATUS / Artes Plásticas André/ Jaqueline	LOBOS / Artes Plásticas Rose/ Gabriel
	SALA MULTIMÍDIA	GRUPO 1 / Oficina de Artesanato Darli/ Daniel T.	GRUPO 2 / Oficina de Cultura Digital André/ Vitória	TATUS / Informática André	LOBOS / Oficina de Cultura Digital André
09:30/10:00	LANCHE				
10:00/11:30	VARANDA	LOBOS / Teatro Bueno Jaqueline/ Gabriel	TATUS / Oficina de Leitura e C. de Histórias Eliana Bueno/ Jaqueline/ Gabriel	LOBOS / Oficina Lúdica Rose Sara/ Vitória	GRUPO 2 / Oficina de Teatro Bueno + Darli Vitória
	SALA DE JOGOS	TATUS / Oficina Lúdica Roberta Vitória/ Sara	LOBOS / Oficina Lúdica Rose Sara	GRUPO 1 / Oficina de Artesanato Darli Bueno	TATUS / Oficina Lúdica Roberta Jaqueline/ Daniel T.
	SALA DE ARTES	—	GRUPO 2 / Oficina de Artesanato Darli/ Vitória	TATUS / Artes Plásticas Roberta/ Jaqueline	LOBOS / Artes Plásticas Rose / Gabriel
	SALA MULTIMÍDIA	GRUPO 1 / Oficina de Cultura Digital André+ Cristiano/ Daniel T.	—	TATUS / Oficina de Cultura Digital André	LOBOS / Oficina de Cultura Digital André

Roda de encerramento/avaliação e saída:

Para apresentarmos a metodologia utilizada na brinquedoteca é preciso compreender inicialmente por que optar pelo formato de Brinquedoteca Comunitária e não uma creche ou escola ou projeto de assistência social. De acordo com Paolo Chirola:

A brinquedoteca Comunitária é uma tecnologia social que permite atuar de forma abrangente, democrática e transversal, garantindo a atuação ludo pedagógica por meio de diferentes estratégias de aprendizagem: brinquedos e brincadeiras; múltiplas linguagens; espaço de convivência e fazer artístico. Nesta perspectiva, a brinquedoteca torna-se um espaço educativo de grande potencial para todas as faixas etárias, de diferentes procedências socioeconômicas e culturais. Torna-se, também, uma valiosa promotora do desenvolvimento de eixos transversais, tais como: a educação para paz, meio ambiente e em valores humanos. Promove o prazer da leitura e a escrita criativa, fornecendo suporte à aprendizagem formal e leva os seus participantes a descobrir novas formas

de expressão, por meio das artes plásticas, do teatro, da dança, da linguagem informática e audiovisual. É uma preciosa aliada para o intercâmbio entre gerações, o resgate da cultura popular e a manutenção da memória das brincadeiras tradicionais. Os adultos também encontram na brinquedoteca um espaço para criar e recriar, fortalecendo e despertando potenciais até então desconhecidas. Além disso, a Brinquedoteca caracteriza-se como espaço de formação permanente: formação de brinquedistas e educadores comprometidos com o processo de crescimento dos educandos e o próprio percurso de aprendizagem pessoal. (CHIROLA, 2020).

Assim, busca-se concretizar esses elementos a partir da linguagem dos projetos, na qual se definem objetivos, metas e resultados esperados para oferecer oportunidades de brincar, descobrir, aprender a conviver, resolver conflitos e pavimentar o processo de aprendizagem de forma lúdica e artística. Os projetos executados pela Ludocriarte ofertam as mais diversas oficinas e atividades: atividades lúdicas (brincadeiras livres, dirigidas, jogos etc.), música, artes, cultura digital, criação e contação de histórias, teatro, artesanato, fabricação de brinquedos, capoeira, Biodanza, danças urbanas, jogos cooperativos e expressivos, saídas de campo etc.

Semestralmente é escolhido um Tema Gerador que está ligado à proposição do projeto, a partir do qual se desenvolvem uma série de subtemas, trabalhados durante a semana, que culminam no Festival Artístico-cultural, com apresentações dos produtos desenvolvidos ao longo das oficinas e atividades.

Apresentarei a seguir as principais oficinas desenvolvidas pela Ludocriarte ao longo desses 15 anos executando os mais variados projetos.

Oficinas lúdicas:

A Ludocriarte utiliza vários tipos de linguagens para desenvolver suas ações, mas todas podem se resumir em uma única que representa a linguagem da infância: a ludicidade. O lúdico é a linguagem do prazer, da exploração, da descoberta. No lúdico experimentamos todos os sentimentos, aprendemos a lidar com regras e desafios, nos encontramos e desencontra-



CRIANÇA PULANDO AMARELINHA. FOTO: ISAAC MENDES.

mos, nos enxergamos como seres humanos, seres relacionais e sociais, dotados de potenciais, muitas vezes inexplorados ou desconhecidos. Para Friedmann (1990), as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos.

O resgate das brincadeiras tradicionais e populares é o carro chefe das atividades que acontecem na brinquedoteca. Os/as Educadores/as possuem um vasto repertório de jogos e brincadeiras e planejam as atividades de forma a mantê-las sempre em volta dessa linguagem. Nas atividades lúdicas as crianças podem explorar a grande variedade de brinquedos e jogos disponíveis no local, aprendem e compartilham brincadeiras de roda, brincam de casinha, de pular, correr, participam de dinâmicas de grupo, de jogos expressivos e brincadeiras dirigidas.

Música:

As atividades musicais fazem parte do currículo da brinquedoteca desde sua fundação. Afinal, de acordo com Martinez e Pederiva (2014), a criança se constitui ser humano num mundo recheado por barulhos, sons, músicas. Ela está envolvida em contextos sonoro-musicais desde antes do seu nas-

cimento. A música é uma atividade cultural com enorme potencial integrador, comunicativo, expressivo e lúdico. Por meio das atividades e oficinas de musicalização buscamos criar condições de possibilidades para o contato com a música, de forma que a criança desenvolva a escuta atenta e intencional, perceba a sonoridade a sua volta, pense acerca dos sons existentes, imagine e crie novas sonoridades, explore os sons do seu corpo e de diferentes instrumentos musicais ou de instrumentos alternativos, brinque com os sons, componha músicas, cante, toque e seja tocada pelas inúmeras possibilidades de desenvolvimento de sua musicalidade.

A criança imagina, explora, experimenta, cria e compartilha essas sonoridades e, sobretudo, brinca com os sons, pois o que importa no momento é que ela vivencie sua musicalidade ao experimentar sons, músicas e se perceber como um ser musical. São dadas as condições de possibilidades para o desenvolvimento musical por meio da brincadeira, do jogo e, por estarem ligados ao interesse das crianças, impulsiona-as a quererem explorar, imaginar, criar e experimentar novas oportunidades e participar do que é proposto.

Busca-se vivenciar a música e não apenas contemplá-la como algo externo a si, mas aproveitar seu potencial para imaginar, experimentar, criar, emocionar-se, fazer associações e reelaborar. Esse contato com a música, com a nossa musicalidade, possibilita, além do resgate cultural, o reconhecimento da própria identidade.

Criação e contação de histórias:

A literatura também é outro recurso explorado pedagogicamente na Ludocriarte. Por meio da leitura, contação e criação de histórias as crianças se reconhecem, desvendam o mundo e compreendem a vida, pois permite vislumbrar modos de viver e pensar, além de ajudar a traduzir e ressignificar a experiência humana.

Para Eliana Carneiro, as histórias têm o poder de conectar as pessoas com os mistérios da vida, seus arquétipos e símbolos. Através delas é possível compartilhar aventuras, medos, angústias e finais felizes ou que alimentam processos de



ATIVIDADE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS. FOTO: ISAAC MENDES

transformação e consciência. O mundo mágico e da fantasia, com seus personagens simbólicos como fadas, bruxas, monstros, heróis, exercem uma poderosa influência aos que se abrem a esse universo.

A arte de contar histórias é um ato milenar que reúne pessoas em torno de mensagens, conhecimentos e informação, desde o tempo em que apenas a oralidade era possível. Quando nos reunimos em torno de uma história e de quem a narra, compartilhamos sentimentos, nos tornamos sensíveis aos sonhos alheios e dividimos não apenas um espaço, mas as imagens, os pensamentos, os sons, os gostos e as emoções.

À medida que a criança leitora aproxima-se da literatura e encontra-se com as diversas narrativas presentes no nosso acervo, potencializa-se o processo de construção da sua identidade sociocultural, desenvolve-se a linguagem e amplia-se o universo de significados, além de estimular sua busca por conhecer, explorar seu mundo interior e lidar com os sentimentos de um grupo.

A Brinquedoteca possui hoje um rico acervo com cerca de 3 mil livros (coleções, contos, crônicas, poesia, livros brinquedos, gibis, almanaques, catálogos etc.). Um espaço que é estimulado pela contação de histórias, onde as educadoras selecionam histórias para contar para crianças e depois seguir para a aula de artes na qual elas podem recriar aqueles personagens mágicos ou debater em roda algum tema que a história tenha suscitado.

As crianças também são estimuladas a criar suas próprias histórias. Com a criação da Ludocriarte Editora, os participantes da brinquedoteca escrevem, ilustram e registram suas histórias. O primeiro livro foi lançado em 2012 com o título de *Era outra vez... Histórias clássicas recriadas pelas crianças do Ponto de Cultura Ludocriarte*, o livro traz recriações de contos como *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, entre outras. O segundo livro do projeto, *Era outra vez... Histórias Mágicas criadas pelas crianças do Ponto de Cultura Ludocriarte*, foi lançado dois anos depois e trouxe como pano de fundo um mundo mágico, com fadas, princesas e dragões. O terceiro livro foi uma homenagem aos 10 anos da instituição, utilizando como pano de fundo as brincadeiras populares que elas brincam. O material foi impresso e as crianças realizaram sessão de autógrafos, distribuindo gratuitamente os livros para a comunidade.

Além do livro propriamente dito, as crianças se envolveram também na produção de um DVD de vídeos, com músicas e vídeos produzidos por elas próprias, já fazendo a integração das atividades oferecidas: música, criação de histórias e cultura digital.

Cultura digital:

As atividades de cultura digital se fazem cada vez mais necessárias na atualidade, na qual dois mundos se unem em nosso cotidiano: a realidade que nos cerca e o mundo virtual. A era na qual vivemos é marcada pela presença constante de tecnologias digitais que perpassam por diversas áreas humanas e hoje se tornaram muito importantes. Essas atividades também perpassam todo o processo do trabalho desenvolvido na Brinquedoteca, no qual explora-se a fotografia, a informática, os jogos digitais, as mídias sociais e o conhecimento tecnológico junto às crianças.

A partir das oficinas de cultura digital, as crianças apreendem conhecimentos acerca de sistemas operacionais, digitação, desenhos virtuais, edição de fotos e vídeos, programação, funcionamento de aplicativos e ainda sobra tempo para jogar os mais diversos jogos. Assim como na música e na contação de histórias, a proposta é utilizar esses conhecimentos com

arte, brincadeira e responsabilidade, unindo a linguagem lúdica às linguagens virtuais e fortalecendo a autonomia dos participantes com consciência e expressividade.

Todas essas atividades acontecem dentro de um ambiente de exploração da criatividade, contextualizado com as diversas temáticas que abordamos, tais como: os Direitos das Crianças, Cultura da infância, formação da criança leitora e escritora, cidadania, convivência familiar e comunitária, arte e cultura, nossas raízes africanas, indígenas, nordestinas etc.

Oficinas de artes:

As atividades artísticas englobam todo o fazer das crianças e adolescentes na Ludocriarte, afinal elas brincam com arte e produzem arte o tempo todo. O potencial da arte para o desenvolvimento infantil é estudado há muitos anos, por diversos autores. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, a criança amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

Longe de tentar pedagogizar a arte, a Brinquedoteca busca simplesmente estimular as formas de expressão espontâneas das crianças e adolescentes, criando espaços de experimentação onde a criança se sinta à vontade para elaborar uma análise das suas construções, ordenar e dar sentido às suas experiências e estimular ainda mais seu universo lúdico.

Cabe ao educador(a) escolher os modos e recursos adequados para fazer a mediação da atividade artística proposta com o tema trabalhado a partir do projeto ou tema gerador definido, por exemplo, o resgate das raízes nordestinas ou as raízes indígenas e africanas. Assim, apresenta-se diversas informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas (músicas, filmes, artesanato, pinturas, poesias etc.).

As artes visuais (pintura, escultura, desenho, fotografia, artes gráficas, cinema etc.) são amplamente exploradas nesse sentido. É o momento para experimentar, criar, dar sentido aos conteúdos apresentados, sejam esses as brincadeiras ensinadas, histórias contadas ou cantigas tocadas, dando oportunidade às crianças e adolescentes de criarem suas poéticas ao passo que geram códigos pessoais.

A partir da promoção dessas atividades, a criatividade, a autoestima, o autoconhecimento, a manifestação da afetividade, o desenvolvimento das capacidades de expressão e de participação social são fortalecidos. É também uma forma de unir, por meio da diversão e afetividade, diferentes gerações.

Além dessas atividades, a brinquedoteca também se preocupa com a saúde mental das crianças e adolescentes. São diversos os conflitos que acontecem no decorrer das atividades, situações que muitas vezes começam em casa ou na escola e que afetam diretamente o comportamento de algumas crianças. Por isso, faz parte da rotina a realização de rodas de conversa, partilha, discussão, aprofundamento de temas ligados à cidadania, convivência social e comunitária, cultura da infância, cultura afro-brasileira, educação sexual, relações com os familiares e consciência ecológica. Alguns educadores estão em processo de formação terapêutica e contribuem com metodologias de resolução de conflitos como a Comunicação Não-Violenta, por exemplo. A Ludocriarte também oferece sessões individuais com psicóloga para as crianças, adolescentes e seus familiares em ocasião de eventuais problemas e dificuldades relatadas pela equipe no decorrer das atividades, com um possível encaminhamento para o Conselho Tutelar, CRAS local e/ou outros órgãos competentes.

Ao observar o choque cultural que há entre Escola-Brinquedoteca, busca-se acompanhar o cotidiano escolar das crianças e adolescentes e considerar que não é fácil para elas perceberem determinadas rupturas, o que muitas vezes as levam a construir espaços de resistência em relação às regras que tanto a escola quanto a brinquedoteca estabelecem. Saber como foi na escola, se as crianças trazem o dever de casa ou quais conteúdos estão sendo abordados em sala de aula são

elementos importantes para compreender essa outra dimensão importante da vida das crianças e adolescentes e incluí-la no dia a dia da brinquedoteca. Por isso, é oferecido espaço para que as crianças possam fazer as tarefas da escola e alguns voluntários assumem a responsabilidade de ajudá-las. Reconhecer que há esse suporte estimula as crianças e adolescentes a lidarem com esse dever que muitas vezes é uma obrigação entediante.

Os dias festivos e comemorativos (dia das crianças, dia da consciência negra e dia dos povos indígenas) são incluídos no planejamento das atividades e servem como mote para organizar espaços de convivência para crianças, adolescentes e seus familiares, com atividades lúdicas, gincanas e oficinas específicas (por exemplo: pintura corporal, origami, aviões de papel, pipas, música, etc.) para a integração e o fortalecimento dos vínculos comunitários.

A participação das famílias é decisiva para o processo. Por exemplo, o lanche quase sempre foi uma responsabilidade dos familiares das crianças que contribuíam mensalmente com suco, bolacha, biscoitos, rosquinhas, massa para bolo, milho de pipoca etc. Apenas entre os anos de 2012 e 2016 a instituição conseguiu, por meio de convênio com a SEDEST, o fornecimento de leite, pão, iogurte e queijo. Em outros anos, em alguns projetos, era possível incrementar com um ingrediente ou outro, entretanto a ajuda das famílias é muito importante para que se garanta uma alimentação saudável para as crianças e adolescentes. Uma outra parceria significativa para deixar o lanche ainda mais saudável no dia a dia é a da Noeme Cristina Carvalho que doa polpa de frutas colhidas em sua chácara (manga, goiaba, acerola, maracujá, limão etc.). Uma vez por semana é o dia da fruta. Cada criança traz algumas frutas para que seja preparada uma salada de frutas. Elas compartilham o alimento e comem em roda.

A Ludocriarte busca envolver as famílias em todas as etapas de planejamento e avaliação da Brinquedoteca por meio de reuniões, dinâmicas de grupo, encaminhamentos escritos da coordenação, rodas de conversa, questionários e encontros comunitários (festas e festivais artístico-culturais).

Em específico, a participação das famílias na Brinquedoteca se dá através de:

Reuniões de planejamento e avaliação das atividades (2 horas, 1 ou 2 vezes por semestre). A reunião do início do ano tem como objetivo apresentar a Brinquedoteca às famílias novatas. Quem exerce este papel são as famílias que estão há mais tempo no projeto, que relatam como ele funciona e como é para seus filhos participar da Brinquedoteca. Normalmente os relatos são bem emocionantes.

Encontros formativos (oficinas, vivências, palestras – 2 horas, 1 ou 2 por semestre). Seja quando a Brinquedoteca consegue receber apoios financeiros para desenvolver oficinas, cursos e outras atividades, seja quando conta unicamente com seus voluntários, procuramos sempre oferecer atividades formativas para os familiares, que podem ir de uma oficina de turbantes africanos a uma vivência de Psicodrama sobre relação pais/adolescentes ou bullying nas escolas.

Comemoração de dias festivos (dia da criança, consciência negra e índio), onde adultos e crianças podem conviver, se divertir e fazer algo construtivo juntos (brincar, cantar, dançar, participar de gincanas, participar de oficinas de pintura corporal, origami, aviões de papel, pipas, música, etc.), com o objetivo de contribuir para a integração e o fortalecimento dos vínculos comunitários.

Festivais artístico-culturais, abertos à toda comunidade de São Sebastião. Acontecem nos meses de julho e dezembro, à noite, na rua em frente à Brinquedoteca, onde é montado um palco para as apresentações culturais e tendas para a exposição artística e as comidas. Nos festivais, todos os participantes da Brinquedoteca apresentam suas criações artístico-culturais. Os familiares ajudam na organização da festa (sempre é marcada uma reunião para tal fim com o mês de antecedência), na preparação dos alimentos e na venda dos mesmos na barraca de comidas (o dinheiro arrecadado é utilizado para o financiamento do próprio festival).

As premiações:

Ao longo dos anos, a Ludocriarte foi sendo reconhecida pela sua atuação no território. Tais reconhecimentos foram fruto de muito trabalho e dedicação de todas as equipes que

já atuaram no fazer diário com as crianças, membros da direção da Associação, doadores, parceiros e voluntários.

Prêmios e reconhecimentos:

- ♦ Prêmio Itaú – Unicef 2018 – Finalistas nacionais da 13ª edição (São Paulo, agosto/2018).
- ♦ Prêmio Cultura Viva – Secretaria de Estado de Cultura do DF (Brasília, agosto/2018).
- ♦ Prêmio Culturas populares – Edição: Leandro Gomes de Barros – Ministério da Cultura – Novembro 2017.
- ♦ Ponto de Cultura – Ministério da Cultura e Secretaria de Cultura do DF – DO/DF 18/06/2010.
- ♦ Prêmio Itaú – Unicef – semifinalista regional – outubro 2009.
- ♦ Prêmio Ludicidade Pontinhos de Cultura – Ministério da Cultura – Governo Federal – dezembro 2008.

Quem fez e faz a Ludocriarte

Relembramos aqui aqueles que estão ou já estiveram, em algum momento, conosco ao longo dessa jornada brincante.

Estrutura administrativa da Ludocriarte:

Cristiano Silva, Elizabeth Neves, Isabela Léda, Jeff Duprado, Magda Regina Rosa, Maria de Fátima Silva, Maria Inês Henriques, Maria Lucia Moraes Ono, Noeme Cristina Carvalho, Paolo Chirola, Rita Shimabuko e Zaira Pinheiro.

Equipe de atuação com as crianças atualmente:

André Nery do Nascimento, Caio Augusto Alves Brito, Daniel Guedes, Daniel Pitanga, Daniel Teodoro, Darli Santos, Denis Bueno, Eliana Carneiro, Gabriel de Sousa, Gisele Melo, Iogo Chirola, Isaac Mendes, Isabella Lucena, Jaqueline Almeida, João Victor, Leidiane Andrade, Lora Vitória, Luiza Alencastro, Nicole Carvalho, Raíssa Mendes, Roberta Santos, Rodrigo Teodoro, Romy Morganti, Rose Almeida, Sara Dâmaris, Sílvia Helena e Vitória Alexandra.

Voluntários estrangeiros:

Alban, Alice de Pace, Assani, Bruno, Cristina Mori, Douglas, Enzo, Flávio, Gabryele, Giancola, Jette Kolbe, Marta Magri, Nir-mala, Prya e Umberto,

Colaboradores e colaboradoras:

Abner Roque, Adenize Paula, Adriana Lodi, Adriana Silva, Alba Albuquerque, Alberto Maury, Luis Pinto, Aline Nemer, Aline Sobrinho, Ana Cristina Rosa Garcia, Anali Furquim Ribeiro, Anamaria Viera de Faria, Anderson Diniz, André Albuquerque, Andrea Lara, Andreza Lima, Arthur Corrêa, Ayô Carli Ramos, Bia Estiano, Bruno Araújo, Carol Aguiar, Carol Lima, Caroline Sepúlveda, Cristina Lellis, Daniele Batista, Davi Borges, De Tarso, Dilma Rodrigues, Domicília, Edimar Leite, Eliane Paula Viana, Elias Silva, Eliene Chaves, Elkin Paez, Érica Wassú, Erlandes, Fernanda Gomes, Fernando, Flavyane Costa Xavier, Francisco Beto, Francisco Júnior, Gabriel Ramos, Gabriela Azevedo, Geisa Estefane, Gethulio Silva, Gonagas, Guilherme, Alice, Hélio Pereira, Henrirque Silva, Herlis Araujo, Hosana Alves, Isabel Kelly, Isis Albuquerque, Ismael, Ivan Achkar (Jagna), João Bosco Bonfim, João Cláudio, José Maurício de Menezes, Juca Du Kassai, Júlia D'Aquino, Júlio César Cavalcante, Julyene Lopes, Júnior, Karina Baptista, Kelly Costty, Kesly Silva, Leonardo, Ligia Kaline, Lino, Luciana Oliveira, Lucivam Queiróz, Luis Carlos Ferreira, Manoj Geeverghese, Mara Reis, Marcela, Margot Ribeiro, Maria Aparecida, Maria Betânia, Maria das Dores, Maria de Fátima Torres de Moraes, Margarida, Marinalva, Maykon Daniel, Melissa Barros, Michele Silva, Miguel, Milda Moraes, Mona Leonora, Monica Filizolla, Monica Nogueira, Mônica Padilha, Nanah Farias, Nanda Fer Pimenta, Nany Soares, Neide Silva, Nigel Chan, Nilário Pereira, Nilmar Paulo, Nilsinho, Onezia Alves, Pablo Gonçalves, Patrícia, Paula Tikuna, Paulo Dagomé, Paulo Henrique Linhares, Polianna, Priscilla Lopes Sena Santos, Rafael Gonçalves de Santana Silva, Ricardo Caldeira, Rockmingle, Rusllan Santos, Sandro, Selene, Selma Trindade, Solon Lucena, Sherwin Morris, Silvério Gomes, Tatiana de Almeida, Thais Rodrigues, Thalia Rayane, Valnei Gustavo, Vinicius Borba, Vitor Z. e Zakuro Aoyama.

Parcerias estratégicas:

Associação Cultural Supernova, Casa de Paulo Freire, Comunidade Bahá-í de São Sebastião, Escola das Nações, Horta

Comunitária Girassol, IFB – Campus São Sebastião, Instituto Cultural Congo Nya e tantos outros que, direta ou indiretamente, deram e dão sua contribuição para a construção desse sonho.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução e Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **Jogos tradicionais na cidade de São Paulo: recuperação e análise de sua função educacional**. Tese (Mestrado) – São Paulo, 1990.

LUDOCRIARTE, Associação. **Estatuto Social da Associação Ludocriarte**. Brasília, 2020.

MARTINEZ, Andreia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **“Eu fico com a pureza da resposta das crianças”:** **A atividade musical na infância**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

PEREIRA, Isaac. **Das cinzas à esperança de um novo mundo possível – Dez anos da Ludocriarte na busca pela paz**. Blog do Isaac Mendes, São Sebastião, 11 maio 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3cTDQsD>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

Índice

A

aprendizagem 3, 4, 7, 15, 17, 18, 19, 20, 24, 27, 44, 45, 91, 107, 113, 114, 135, 145, 170, 171, 181, 183, 186, 190, 197, 198

arte 1, 7, 14, 26, 46, 95, 134, 147, 148, 149, 150, 152, 165, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 201, 203

autonomia 4, 21, 24, 28, 38, 75, 77, 87, 97, 121, 125, 170, 203

B

brincadeira 1, 3, 6, 7, 8, 11, 17, 20, 21, 23, 27, 33, 34, 35, 36, 37, 44, 45, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 120, 123, 124, 125, 128, 131, 132, 135, 170, 185, 189, 200, 203

brincar 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 17, 18, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 46, 73, 77, 83, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 120, 123, 124, 125, 128, 129, 131, 135, 136, 137, 140, 145, 170, 171, 172, 186, 188, 190, 192, 194, 195, 198, 206

brinquedoteca 7, 14, 15, 26, 37, 38, 46, 81, 131, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206

Brougère 36, 90, 130, 171, 184

C

comunidade 1, 5, 7, 12, 14, 24, 25, 27, 28, 43, 60, 63, 64, 70, 74, 81, 173, 177, 182, 189, 190, 191, 192, 195, 202, 206, 208

contação de histórias 3, 6, 7, 87, 93, 95, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 144, 145, 191, 192, 196, 198, 200, 201, 202

corpo 6, 9, 17, 20, 21, 23, 40, 69, 81, 90, 109, 110, 111, 119, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 140, 147, 176, 200

corporal 20, 31, 38, 78, 114, 125, 126, 163, 205, 206

criança 4, 6, 9, 10, 11, 17, 20, 21, 23, 27, 29, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 45, 47, 51, 52, 55, 61, 62, 63, 66, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 83, 84, 87, 88, 90, 91, 93, 96, 97, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 138, 139, 140, 141, 143, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 178, 185, 188, 189, 190, 191, 195, 199, 200, 201, 203, 205, 206

criatividade 9, 23, 26, 35, 38, 47, 78, 91, 112, 121, 144, 203, 204

cultura 2, 7, 8, 14, 26, 28, 35, 45, 48, 75, 77, 78, 81, 82, 88, 89, 90, 102, 109, 112, 113, 114, 120, 125, 130, 135, 143, 144, 156, 166, 176, 183, 184,

185, 186, 188, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 202, 203, 204, 207

culturais 7, 22, 102, 172, 181, 183, 186, 187, 188, 189, 192, 194, 197, 205, 206

cultural 26, 34, 35, 36, 73, 80, 87, 88, 125, 131, 148, 153, 155, 165, 166, 188, 191, 192, 198, 199, 200, 204, 208, 209

culturas 24, 103, 113, 121, 132, 144, 176, 177, 179, 184, 189, 203, 207

D

desenvolvimento 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 69, 70, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 86, 87, 88, 91, 92, 105, 108, 112, 114, 120, 121, 123, 125, 126, 129, 130, 132, 135, 136, 137, 138, 140, 144, 150, 154, 155, 157, 162, 165, 167, 169, 170, 172, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 197, 200, 203, 204

direito 6, 10, 11, 27, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 69, 106, 112, 114, 115, 127, 129, 131, 136, 167, 170, 188, 195

E

educação 3, 5, 6, 7, 8, 11, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 41, 42, 46, 49, 52, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 104, 105, 106, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 126,

128, 129, 130, 131, 132, 135, 137, 138, 144, 145, 168, 172, 173, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 192, 195, 197, 203, 204, 209

ensino 2, 3, 5, 6, 7, 12, 14, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 41, 42, 45, 48, 50, 51, 65, 67, 70, 72, 106, 110, 113, 114, 115, 116, 119, 125, 129, 131, 134, 136, 171, 174, 181, 182

escola 3, 6, 7, 20, 22, 25, 37, 38, 46, 70, 80, 83, 87, 89, 90, 92, 93, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 135, 140, 142, 168, 170, 171, 174, 175, 177, 178, 181, 182, 183, 187, 195, 197, 204, 205, 208

escolar 6, 19, 22, 29, 42, 60, 64, 81, 90, 92, 103, 113, 115, 116, 117, 123, 129, 130, 145, 169, 172, 174, 177, 181, 182, 183, 189, 195, 204

estudante 19, 25, 32, 60, 61, 62, 65, 112, 121, 128, 129, 174, 184

F

formação profissional 3, 5, 6, 25, 31, 69, 72, 188

G

gênero 3, 5, 6, 46, 49, 51, 61, 66, 67, 81, 82, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 140, 188

H

história 7, 31, 34, 39, 41, 42, 45, 48, 49, 62, 66, 67, 73, 74, 84, 88, 95, 96, 98, 111, 130, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 149, 150, 152, 155, 160, 164, 166, 167, 176, 178, 201

histórias 3, 6, 7, 64, 72, 73, 81, 83, 87, 93, 95, 127, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 151, 153, 156, 157, 161, 167, 187, 191, 192, 194, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 210

I

imaginação 3, 6, 21, 33, 35, 38, 69, 78, 83, 87, 101, 108, 109, 127, 132, 133, 134, 135, 138, 144, 145, 147, 148, 150, 154, 159, 189, 203

inclusão 3, 7, 24, 29, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 182, 183, 185

infância 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 18, 25, 34, 35, 36, 37, 47, 58, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 92, 93, 101, 102, 105, 108, 113, 115, 126, 132, 134, 135, 141, 150, 151, 156, 166, 168, 186, 188, 189, 192, 194, 195, 198, 203, 204, 209

infantil 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 37, 38, 43, 46, 47, 59, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 92, 93, 104, 105, 106, 108, 113, 116, 129, 130, 133, 137, 138, 141,

144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 165, 167, 170, 203, 211

infantis 3, 5, 6, 29, 69, 70, 71, 80, 81, 92, 93, 104, 105, 113, 121, 132, 138, 139, 153, 154, 156, 158, 185

J

jogo 33, 35, 36, 104, 121, 123, 131, 135, 148, 153, 159, 178, 179, 189, 200

jogos 17, 23, 24, 46, 93, 105, 110, 111, 112, 114, 120, 121, 122, 125, 145, 171, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 202, 209

L

liberdade 9, 36, 37, 76, 77, 78, 90, 97, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 123, 129, 148, 171

licenciatura 4, 30, 42, 43, 52, 59, 67, 86, 133, 190

língua 18, 30, 50, 51, 53, 64, 67, 143, 144, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 178, 180, 182, 184, 185

linguagem 14, 26, 35, 73, 91, 109, 144, 147, 148, 152, 153, 158, 159, 168, 169, 170, 172, 173, 181, 184, 185, 198, 199, 201, 203

literatura infantil 3, 7, 25, 28, 138, 141, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 165, 167

literatura infanto-juvenil 7, 134, 138, 144, 158

ludicidade 3, 4, 7, 15, 17, 19, 23, 25, 28, 36, 38, 43, 44, 110, 115, 168, 170, 171, 175, 177, 179, 180, 181, 183, 184, 189, 198, 207

lúdico 3, 4, 6, 8, 21, 24, 34, 35, 37, 38, 44, 47, 113, 115, 133, 134, 135, 137, 145, 178, 189, 190, 198, 199, 200, 203

ludoIF 3, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 42, 43, 44, 59, 81, 86, 88, 133, 134, 135, 136, 142, 144

ludoteca 1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 33, 34, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 59, 60, 63, 64, 65, 81, 86, 116, 133, 134

ludotecas 3, 5, 32, 33, 34, 37, 38, 42, 44

M

mãe 33, 38, 40, 42, 50, 51, 52, 53, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 68, 110, 139, 162, 169

mães 3, 4, 5, 24, 25, 32, 34, 43, 44, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 74, 77, 97, 191, 195

maternidade 3, 5, 40, 41, 42, 48, 50, 51, 53, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 97

monitor infantil 12, 17, 18, 25, 30, 43, 59, 70, 71, 81, 84, 133

mulher 33, 34, 39, 40, 41, 42, 48, 50, 51, 52, 57, 58, 61, 62, 65, 66, 68, 70, 74, 88, 89, 90, 92, 95, 99, 100, 104, 163

mulheres 3, 5, 25, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 57, 60, 61, 64, 65, 67, 71, 72, 74, 81, 82, 89, 90, 92, 93, 103, 133, 157

N

Nylse Helena da Silva Cunha 37, 46

P

Paulo Freire 133, 144, 208

pedagogia 4, 8, 12, 14, 15, 17, 18, 27, 29, 30, 31, 42, 43, 50, 51, 53, 59, 64, 67, 84, 86, 88, 115, 116, 117, 133, 134, 145, 181, 184, 185, 190

professor 11, 16, 17, 18, 19, 22, 28, 69, 83, 102, 109, 111, 112, 116, 117, 126, 127, 128, 129, 170, 182

professora 93, 98, 102, 120, 121, 122, 123, 127, 128, 187

professoras 49, 72, 81, 110, 116, 117, 120, 121, 122, 143, 144

professores 3, 4, 5, 6, 9, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 27, 29, 41, 42, 44, 49, 59, 70, 83, 84, 102, 106, 116, 117, 118, 119, 122, 127, 128, 129, 137, 144, 172, 181, 191

S

São Sebastião 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 24, 25, 26, 27, 30, 33, 34, 42, 44, 48, 50, 51, 56, 59, 63, 64, 65, 67, 70, 71, 81, 84, 86, 88, 93, 106, 115, 131, 132, 133, 134, 186, 187, 189, 192, 193, 194, 206, 208, 209

surda/s 168, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 182, 184, 185

surdo/s 3, 7, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185

V

Vigotski 35, 36, 47, 87, 88, 90, 91, 105, 108, 109, 110, 132, 170, 185

Vygotsky 11, 31, 105



O livro **Ludoteca: Infância, Brincadeira e Arte na Comunidade** vem para afirmar, a partir de pesquisas e experiências exitosas, a importância da brincadeira e do lúdico para a infância, por um lado, e a função do Estado no suporte às mães estudantes, por outro.

Tendo como pano de fundo a Ludoteca “LudoIF”, projeto do Instituto Federal de Brasília - Campus São Sebastião, essa obra se espalha para além dela, a fim de pensar em temas relacionados à infância, ao brincar, à formação de profissionais sensíveis ao lúdico, bem como a questões de gênero.

Professores e alunos estão entre os autores dos capítulos que compõem este livro, todos eles fruto de minucioso estudo e reflexão crítica.



INSTITUTO FEDERAL
Brasília

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



ISBN: 978-65-990276-2-8

CD



9 786599 027628