

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vicente Rosa Godinho

Brincar, criar e construir – a potência do encontro entre as crianças e os objetos descartados
na Educação Infantil

Sorocaba

2024

Vicente Rosa Godinho

Brincar, criar e construir – a potência do encontro entre as crianças e os objetos descartados
na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Maria Walburga dos
Santos

Sorocaba

2024

Rosa Godinho, Vicente

Brincar, criar e construir : a potência do encontro entre as crianças e os objetos descartados na Educação Infantil / Vicente Rosa Godinho -- 2024.
182f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Maria Walburga dos Santos Banca
Examinadora: Andreia Regina de Oliveira
Camargo, César Donizetti Pereira Leite, Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Patrícia Dias Prado, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Crianças. 3. Brincar com objetos descartados . I. Rosa Godinho, Vicente. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano –

CRB/8 6979

VICENTE ROSA GODINHO

Brincar, criar e construir – a potência do encontro entre as crianças e os objetos descartados
na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação. Sorocaba, 22 de fevereiro de 2024.

Orientadora

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos
Universidade Federal de São Carlos

Examinadora

Profa. Dra. Patrícia Dias dos Santos
Universidade de São Paulo

Examinador

Prof. Dr. Cesar Donizeti Pereira Leite
Universidade Estadual Paulista

Examinadora

Profa. Dra. Andréia Regina Oliveira Camargo
Universidade Federal de São Carlos

*Aos que mantêm viva a potência da sua criança e a
singularidade do seu olhar.*

AGRADECIMENTO

Agradeço à fonte geradora e sustentadora da vida, meus ancestrais e toda a força que me sustenta e me inspira nessa caminhada pela existência.

Agradeço às crianças, pela generosidade, disponibilidade e parceria nesse trabalho.

Agradeço aos que vieram antes e que contribuíram para a constituição desse campo de pesquisa sobre as crianças, a Educação Infantil e o brincar.

Agradeço às professoras, à coordenação e à direção, bem como aos demais profissionais do Centro de Educação Infantil que acolheram e possibilitaram a realização desta pesquisa.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa CRIEI – Grupo de Pesquisa a Respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos das Infâncias e do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, ambos da UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba – e aos professores, professoras e profissionais do PPGED – Sorocaba.

Agradeço aos membros da minha banca, pelas oportunas orientações e direcionamentos: Profa. Dra. Andréia Regina de Oliveira Camargo, Prof. Dr. Cesar Donizeti Pereira Leite, Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Profa. Dra. Patrícia Dias Prado e Profa. Dra. Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia.

Um agradecimento especial a minha orientadora Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos.

Walburga é como uma frondosa e generosa árvore, sempre alegre e florida. Mesmo no mais rígido inverno, ainda há bravas flores que resistem e renovam o otimismo e a confiança do coração. Talvez a sua maior beleza não sejam suas flores, nem mesmo sua estrondosa copa, mas sim os encontros que ela promove. Em seus imensos galhos, os passarinhos costumam se encontrar, seja para descansar, depois de um longo voo, ou até para ficar mais um pouco e fazer um ninho. Sempre se pode ouvir o sorriso gostoso de uma criança se divertindo num balanço pendurado em seus galhos e o burburinho bom de gente alegre conversando enquanto se refresca na sua imensa sombra. Quando o vento sopra ela dança, e solta aos montes suas sementes, que viajam sedentas querendo chegar num solo fértil, para um dia também ser como ela: uma frondosa e generosa árvore sempre alegre e florida.

Mentiras
Lili vive no mundo do faz de conta...
Faz de conta que isto é um avião.
Zzzzzuuu...
Depois aterrizou em um piquê e virou um trem.
Tuc tuc tuc tuc...
Entrou pelo túnel, chispando.
Mas debaixo da mesa havia bandidos.
Pum! Pum! Pum!
O trem descarrilou.
E o mocinho?
Onde é que está o mocinho?!
Meu Deus! onde é que está o mocinho?!
No auge da confusão, levaram Lili para cama, à força.
E o trem ficou tristemente derribado no chão,
Fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha.
(Mario Quintana, 2005)

RESUMO

GODINHO, Vicente Rosa. **Brincar, criar e construir – a potência do encontro entre as crianças e os objetos descartados na Educação Infantil**. 2024. 158f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Sorocaba, 2024.

As crianças estabelecem uma relação lúdica e inventiva com o mundo. Os diversos objetos que descartamos cotidianamente, seja em casa ou nas indústrias, carregam potencialidades e possibilidades. Com base neste pressuposto, esta pesquisa foi realizada tendo como proposta promover um encontro a partir do brincar entre três grupos de crianças, com faixa etária entre 4 e 5 anos de idade, de um Centro de Educação Infantil (Sorocaba/SP), com essa materialidade descartada, como caixas de papelão, tubos, potes, tampas, carretéis, garrafas, canos, retalhos de madeiras, entre outras. O objetivo foi observar e registrar esse processo lúdico e criativo das crianças com essa materialidade, como elas utilizam esses elementos, o que elas fazem com eles e quais as possibilidades de transformações e criações desses objetos, bem como defender o direito das crianças à brincadeira na Educação Infantil. Algumas perguntas que mobilizaram e guiaram a pesquisa: quais relações as crianças estabelecem com esses elementos em suas experimentações lúdicas e inventivas? De que forma esses elementos enriquecem e potencializam suas brincadeiras e criações? A brincadeira com objetos descartados pode favorecer protagonismos e a autoria das crianças? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com metodologia denominada pesquisa-convite, que se constitui na criação e organização de espaços, a partir de composições visuais, com diversos tipos de objetos descartados com formatos, tamanhos, cores e materiais variados, criando uma estética visual inspiradora que convida e provoque as crianças a brincar e explorar as possibilidades de utilização desses objetos. Durante a brincadeira foram realizados registros fotográficos dessa relação lúdica das crianças com os objetos descartados. As imagens são utilizadas como narrativas visuais que testemunham as brincadeiras e os processos inventivos das crianças, bem como atuam como mobilizadoras do pensamento e provocadoras de inúmeras reflexões. As discussões teóricas são realizadas a partir de uma bricolagem epistemológica com diversos pensadores como Huizinga, Benjamin, Bachelard, Lapoujade, entre outros. Como resultados, essa pesquisa pôde revelar potência inventiva e imaginativa das crianças e sua capacidade de perceber as potencialidades e virtualidades dos objetos descartados. Tais objetos atuaram como disparadores e provocadores do imaginário, se transformando em linguagem a partir das inúmeras criações,

construções, composições visuais e tantas experimentações pelas crianças. Como são objetos destituídos de valor e função, as crianças puderam exercer sua autoria e inventividade, determinando novos usos e significados para esses objetos, transformando-os em ricos brinquedos e potentes elementos para suas brincadeiras. Dessa forma, pôde se constatar a importância de promover propostas abertas na Educação Infantil que acolham os interesses e as necessidades das crianças e lhes deem a oportunidade de exercitarem sua potência inventiva e imaginativa a partir das suas brincadeiras, criações e experimentações. Aponta ainda para a potência do brincar como constituidor de territórios da experimentação e criação, ações que possibilitam as crianças atuarem e se expressarem no mundo, inspirando e educando os adultos.

Palavras-chave: Educação Infantil; crianças; brincar; objetos descartados; invenção; brinquedo.

ABSTRACT

GODINHO, Vicente Rosa. **Playing, Creating, and Building: The Power of the Encounter between Children and Discarded Objects in Early Childhood Education.** 2024. 158 pages. Dissertation (Postgraduate Program in Education). Sorocaba, 2024

Children establish a playful and inventive relationship with the world. Various objects we discard daily, either at home or in industries, carry potential and possibilities. With that in mind, this research was conducted with the proposal of promoting an encounter among three groups of children, aged between 4 and 5 years old, from a Children's Educational Center (in Sorocaba/SP). This educational center has discarded materials such as cardboard boxes, tubes, jars, lids, spools, bottles, pipes, and wood scraps, among others. The aim was to observe and register this playful and creative process that children with access to these materials go through, and also how they use these elements, what they do, and what the possibilities are for transformations and creations of these objects, as well as defending children's rights to school plays at Early Childhood Education. Here are some questions that mobilized and guided the research: What relationships do children establish with these elements in their playful and inventive explorations? In what way, do these elements enrich and enhance their play and creations? Can playing with discarded objects favor the central role of children and their sense of authorship? This is a qualitative research study using a methodology known as "invite-research", which consists of creating and organizing spaces using visual compositions with various types of discarded objects of different shapes, sizes, colors, and materials, creating an inspiring visual aesthetic that invites and provokes children to play and explore the possibilities of using these objects. While the children were playing, photographic records were made of their playful relationship with the discarded objects. The images are used as visual narratives that testify to the children's play and inventive processes, as well as act as catalysts for thought and provoke numerous reflections. The theoretical discussions are carried out based on an epistemological bricolage with various thinkers such as Huizinga, Benjamin, Bachelard, Lapoujade, among others. As a result, this research revealed the children's inventive and imaginative potential and their ability to perceive the potentiality and virtuality of discarded objects. These objects acted as triggers and catalysts of imagination while being transformed into language through the children's numerous creations, constructions, visual compositions, and many experimentations. Considering that these objects have no particular value or utility, the children were able to exercise their authorship and inventiveness, determining new uses and meanings for these objects, and transforming them into rich toys and powerful elements for

their play. In this way, the research confirmed the importance of promoting open proposals in early childhood education. These proposals should support the interests and needs of the children, allowing them to exercise their inventive and imaginative potential through their play, creations, and experimentation. It also points out the power of play as a creator of territories of experimentation and creation - actions that enable children to act and express themselves in the world, inspiring and educating adults.

Keywords: Early Childhood Education; children; play; discarded objects; invention; toy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	RODOPIOS OU DE COMO CHEGUEI ATÉ AQUI.....	19
2.1	MEMÓRIAS DE INFÂNCIA	20
2.2	MEU ENCONTRO COM A ESCOLA	22
2.3	O INÍCIO DE UM NOVO CAPÍTULO	23
2.4	MEU ENCONTRO COM AS CRIANÇAS	24
2.5	QUASE CHEGANDO AO MESTRADO	28
3	METODOLOGIA.....	30
3.1	O ESPAÇO COMO CONVITE.....	32
3.2	A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	33
3.3	COMPOSIÇÕES VISUAIS COMO DISPARADORAS DE BRINCADEIRAS	34
3.4	NARRATIVAS VISUAIS OU A TENTATIVA DE CAPTURAR O INVISÍVEL.....	35
4	O POTENTE ENCONTRO ENTRE AS CRIANÇAS E AS MATERIALIDADES DESCARTADAS	43
4.1	A IMAGINAÇÃO CRIADORA	47
4.2	OBJETOS COMO LINGUAGEM	48
4.3	A MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO E USO DOS OBJETOS...50	
4.4	MEIO AMBIENTE E CONSUMISMO – RÁPIDAS CONSIDERAÇÕES	52
4.5	OBJETOS DESCARTADOS: O BRINQUEDO.....	63
5	BRINCAR – TERRITÓRIOS DA EXPERIMENTAÇÃO E INVENÇÃO.....	83
5.1	A DIMENSÃO CRIADORA DO BRINCAR	86
5.2	CRIAR – UMA DIMENSÃO HUMANA	92
5.3	AS CRIANÇAS COMO INVENTORAS E CRIADORAS	96
6	A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO TERRITÓRIOS DE INVENÇÃO.....	123
6.1	A POTÊNCIA DO ENCONTRO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS	126
6.2	CRIANDO CONTEXTOS ABERTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	131
6.3	CONTEXTOS ABERTOS COM OBJETOS DESCARTADOS	132
7	CONJECTURAS OU AS REFLEXÕES FINAIS.....	153
	REFERÊNCIAS	170
	APÊNDICE A	176
	APÊNDICE B	180

DA





Vinos de
Argentina



1 INTRODUÇÃO

A motivação para realização desta pesquisa nasceu de dois grandes interesses: a singularidade das crianças, em sua relação sensível e inventiva com o mundo; e a potencialidade lúdica e criativa dos diversos objetos que descartamos cotidianamente, seja em casa ou nas indústrias. Caixas de papelão, tubos, potes, tampas, carretéis, garrafas, canos, retalhos de madeiras..., materiais que, após cumprirem seu papel na engrenagem ensandecida do consumo, são considerados inúteis, entulhos, tendo como destino seu descarte no lixo. Não consigo ficar indiferente diante desses objetos, eles me inquietam, me provocam, me convocam a repensá-los para além do seu uso comum e cotidiano. Eu os vejo a partir do olhar de uma infância que permanece em mim, e dessa forma o que enxergo são possibilidades, potencialidades, um anseio desses materiais para ser mais, para ser outra coisa. Como diz o poeta Manoel de Barros (2013, p. 278), que também se encantava por coisas simples e sem importância, “as coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave”.

Sendo assim, meu interesse na pesquisa foi promover um encontro entre essa materialidade descartada e as crianças, com o intuito de observar, refletir e registrar esse processo lúdico e inventivo das crianças com a materialidade descartada. O objetivo é compreender como elas utilizam esses elementos, o que fazem com eles e quais as possibilidades de transformações e criações desses objetos durante suas brincadeiras. Acredito na potência e riqueza desse encontro, pois tais elementos guardam múltiplas potencialidades que podem ser despertadas e reveladas por olhos, mãos e corpos – os quais, guiados pela imaginação, curiosidade e inventividade, conseguem dar novos usos, funções e significados aos objetos, transformando-os em ricos elementos nos enredos e narrativas de suas brincadeiras.

A partir dessa observação, pretendo responder algumas questões: quais relações as crianças estabelecem com esses elementos em suas brincadeiras? De que forma esses elementos enriquecem e potencializam suas experimentações lúdicas e inventivas? Qual a importância de se disponibilizar tais materiais para as crianças? E, finalmente, a questão que mais me mobiliza: a brincadeira com elementos descartados pode favorecer protagonismos e a autoria das crianças?

Entendo como objetos descartados de uso doméstico a ampla variedade de materiais que jogamos fora cotidianamente em casa, como potes, tampas e garrafas com tamanhos, formatos e cores variados. Em relação aos objetos descartados pela indústria, há caixas de papelão, cones,

carretéis, madeiras, canos, tubos, entre inúmeros outros. Tais materiais são conhecidos na educação como “não estruturados” ou “materiais de largo alcance” (Leontiev, 2010).

O conceito mais difundido sobre o brincar com objetos que não são brinquedos é conhecido como “brincar heurístico”, uma abordagem criada na década de 1980 pela educadora inglesa Elinor Goldschmied, com colaboração de profissionais da educação de alguns países europeus, como Inglaterra, Escócia, Itália e Espanha (Goldschmied; Jackson, 2006). A proposta se resume em propor uma brincadeira exploratória de manuseio direcionada a bebês de 0 a 2 anos, e para isso a educadora propôs “o cesto dos tesouros”, que consiste em oferecer uma grande quantidade de objetos, de diferentes materialidades, formatos e tamanhos, dentro de um cesto, favorecendo aguçar a curiosidade dos bebês e possibilitar a livre exploração.

A construção do presente texto foi inspirada nas criações das crianças com os objetos descartados, observadas e registradas durante a pesquisa. Nessas brincadeiras elas organizaram objetos diversos de forma harmônica e cuidadosa, criando ricas e delicadas composições. Desta forma, neste trabalho, assumo essa ideia de desenvolver meu texto a partir de uma composição com diversos pensadores, como Huizinga (2010), Benjamin (2002), Bachelard (2013), Nietzsche (2012, 2018), Lapoujade (2017), entre outros. Entendo que alguns autores partem de campos e perspectivas teóricas diferentes, porém vejo pontos de convergência em suas teorias, os quais me afetam e me ajudam no exercício de composição do meu pensamento e ideias. Compreendo que, diante da complexidade da existência e dos fenômenos humanos, não é possível limitar o pensamento em esquemas predefinidos. É preciso, inspirado pelas crianças, brincar com as perspectivas, com as ideias e, como fizeram com os objetos descartados, dar as coisas novas combinações, novas formas e sentidos.

Essa escolha se sustenta na Bricolagem Epistemológica. Neira e Lippi (2012, p. 610) explicam que esse termo é oriundo do francês, *bricolage*, um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. Ao longo da história, nas ciências humanas, esse termo teve outros usos e significados. No campo da pesquisa educacional, Kincheloe (2006 apud Neira; Lippi, 2012, p. 610) define a bricolagem como “um modo de investigação que busca incorporar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno”.

Haja vista a complexa realidade humana e social, instalou-se a necessidade premente de se refletir acerca de novas possibilidades investigativas, considerando-se a constituição de caminhos teórico-metodológicos alternativos que se assentem numa concepção multirreferencial de pesquisa. (Rodrigues *et al*, 2016, p. 970)

A bricolagem parte de uma abordagem multirreferencial de pesquisa e adota uma postura ativa, que rejeita as diretrizes e os roteiros preexistentes para criar processos de investigação de acordo com o contexto e necessidades – favorecendo a multilogicidade, uma vez que estabelece diálogos entre os diferentes campos do saber e rompe com a arrogância de uma interpretação unívoca da prática social em foco para favorecer a emergência de outras interpretações:

Se estabelece, portanto, como uma prática de novas formas de pesquisar, pautadas em abordagens mais críticas e criativas, considerando a complexidade do mundo, além de provocar e afinar a reflexão do pesquisador, distanciando-o da prática predominantemente reprodutivista dos modelos dominantes (Rodrigues *et al*, 2016, p. 970)

O trabalho foi dividido em quatro partes principais. No capítulo 2, “**Rodopios ou de como cheguei até aqui**”, trago alguns recortes da minha jornada até o mestrado, e acredito que seja relevante, pois revelam o lugar de onde falo e ajudam a dar um pano de fundo para as discussões que proponho neste trabalho.

O Capítulo 3, “**Metodologia**”, apresenta como o trabalho foi desenvolvido, seu desenho metodológico e a importância da utilização de imagens fotográficas como narrativas visuais, dialogando e contribuindo com as discussões teóricas do trabalho.

No seguinte capítulo, “**O potente encontro entre as crianças e as materialidades descartadas**”, desenvolvo e apresento algumas reflexões, percepções e considerações a partir do que foi observado na pesquisa de campo e das imagens coletadas da relação lúdica e criativa das crianças com os objetos descartados, bem como o imbricamento do brincar com o criar, que possibilita às crianças criarem seu próprio brinquedo enquanto brincam e como isso está profundamente relacionado com a potencialidade e necessidade humana de fazer, de criar e dar novas formas às coisas.

No capítulo 5, “**Brincar – territórios da experimentação e invenção**”, apresento a concepção de brincar que fundamenta este trabalho – o brincar como uma forma de atuação e expressão das crianças que possibilita a ação inventiva e criativa no mundo, a partir do pensamento do historiador holandês Johan Huizinga (2010) e do filósofo alemão Walter Benjamin (2002), bem como a relação entre brincar e criar e a potência inventiva das crianças.

No capítulo 6, “**A Educação infantil como territórios de invenção**”, aponto a necessidade de se repensar a concepção e o propósito da Educação infantil, que massifica e controla as crianças, bem como problematizo a relação entre adultos e crianças, apontando caminhos para potencializar esse encontro. Discuto a importância de propostas abertas que

possibilitem escolhas às crianças e apresento algumas sugestões para fomentar o brincar com objetos descartados e a criação de um acervo com essa materialidade.

Finalmente, concluo trazendo “**Conjecturas ou as reflexões finais**”, no sentido de ampliar a compreensão do brincar como um modo de ver e estar no mundo, portanto uma atitude ética, política e estética diante da vida, e como possibilidade de enfrentamento dos nossos inúmeros desafios contemporâneos.

Este trabalho vai ao encontro de alguns interesses que me são muito caros, como a investigação da nossa dimensão lúdica, criativa e estética, essa capacidade e necessidade humana de fazer, de dar formas, de colocar sua intenção e vontade no mundo, de criar um sentido para a existência, sobretudo quando são as crianças que estão envolvidas nesse processo. Por isso, entendo que seja de suma importância pensar e refletir sobre práticas na Educação Infantil que possibilitem às crianças a oportunidade de vivenciarem propostas em que o brincar, o criar e o experimentar estejam presentes, numa vivência guiada por suas curiosidades e interesses, diante das possibilidades de atuações e experimentações que as materialidades do mundo oferecem.

Diante de outros interesses que se juntam a esse, procuro sensibilizar e encorajar os adultos envolvidos na Educação Infantil para a importância de se possibilitar às crianças propostas em que elas possam fazer escolhas, tenham liberdade para experimentar, para investigar e para descobrir fazendo a partir dos seus interesses e desejos. A ideia é facilitar a compreensão do quão importante é para as crianças se reconhecerem enquanto autoras e criadoras em seus processos investigativos e inventivos e, ainda, destacar a importância de os adultos envolvidos na Educação Infantil deixarem de lado as limitações da racionalidade e da lógica adultocêntrica para se aventurarem por campos de experimentação e investigações lúdico-criativas com as crianças. Acredito no quanto isso pode enriquecer e potencializar sua relação com as crianças e suas propostas educativas.

Esses interesses e inquietações vêm de um intenso desejo, talvez utópico, de que todas as crianças tenham acesso a uma escola que seja um grande ateliê, um território de experimentações e criações, onde elas tenham espaço e oportunidades para ser crianças de fato, autoras de seu processo formação. Uma escola onde suas singularidades, sua poética na relação com o mundo e suas sensibilidades sejam reconhecidas e valorizadas. Um lugar que reconheça e garanta o direito das crianças de brincar, criar e experimentar. Evidentemente não tenho a pretensão de dar conta de todas essas questões neste trabalho, porém as compartilho para que favoreçam a compreensão do pano de fundo de onde puxo os fios para compor essa dissertação.

Além disso, entendo que valorizar e pensar meios que favoreçam essa relação com nossa dimensão lúdica, criativa e estética é também uma questão política e existencial, já que dessa relação se estabelece uma ética, que é como vivemos e atuamos no mundo. Nossa sociedade vive em um momento com profundas e complexas crises sociais, políticas e ambientais, e mais do que nunca precisamos ter uma consciência planetária, repensar nossa existência e inventar novos modos de vida, mais sustentáveis, equânimes e harmônicos. Talvez esse possa ser um caminho, como aponta o líder indígena Ailton Krenak (2020a, p.32), para adiar o fim do mundo. Uma forma de ver a vida na perspectiva da sabedoria de uma criança, que se encanta com coisas simples e sabe rodopiar com os pés descalços bem firmes na terra, enquanto olha para a imensidão do céu.

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar nossos horizontes; não o horizonte perspectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com liberdade que fomos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência.

2 RODOPIOS OU DE COMO CHEGUEI ATÉ AQUI

“Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”

(Freire, 1993, p. 79)

Permita-me me apresentar a partir de alguns recortes da minha trajetória que contribuíram para compor quem sou hoje. Acredito que isso seja importante, pois pode favorecer a compreensão do contexto que me constituiu e das questões e fatos que mobilizaram minhas escolhas e atuação na vida. Isso pode facilitar a percepção das lentes e perspectivas que entendo e com as quais interpreto o mundo e a existência. Pode dar um contorno e deixar a minha escrita mais singular, mais viva, e encontrar, como diz Larrosa, uma linguagem para a experiência, “se a experiência nos dá o real como singular, então a experiência nos singulariza (2015, p. 68)”. Talvez, este relato também possa servir para encorajar, inspirar e dizer que sim, é possível chegar a uma pós-graduação em uma instituição pública, mesmo quando não fomos preparados ou incentivados para isso e temos como única força mobilizadora o desejo de chegar a esse lugar.

Olhando para a minha trajetória de vida, percebo as histórias que vim escrevendo ao longo da caminhada como se fossem pequenos episódios embaralhados a me compor, formando algo como um caleidoscópio. Vou organizando esses pequenos pedaços de histórias a fim de encontrar um fio de narrativa capaz de contar como cheguei ao mestrado em Educação no Programa de pós-graduação em Educação da UFSCar – Sorocaba.

Me dou conta que “viver” e “escrever” são palavras que, além de rimarem, nos convidam ao exercício da observação, do reconhecimento, da reflexão – VER. Um olhar de olhos virados, de trás para frente, por uma outra perspectiva, observando o processo, o avesso do que foi bordado pelo fio da vida.

A vida, assim como a escrita, tem seus mistérios, e podemos até começar com objetivos e intenções bem definidas, mas logo perdemos o controle e somos levados por caminhos e desfechos que muitas vezes não tínhamos imaginado. O fluxo incerto da vida desmonta nossos planejamentos e embaralha as nossas rotas; não ficamos ilesos ao seu toque imprevisível, que, aliás, acredito que seja o que dá beleza à existência.

2.1 MEMÓRIAS DE INFÂNCIA

Minha infância foi em um sítio, em uma pequena cidade do interior de São Paulo, Piedade. Tive o privilégio de ter um balanço nos galhos de uma grande árvore e um terreiro bem grande para brincar. Terreiro é quintal de quem mora na roça, com muitas possibilidades de explorações e ricas experiências.

Não tenho muitas lembranças da minha infância. Consigo me lembrar dos interesses e brincadeiras que eu tinha e fazia quando com 5 ou 6 anos de idade em diante. No geral tenho a sensação de ter sido uma criança muito tranquila, que não fez muitas estripulias ou peraltices, quase um adulto no corpo de criança. Brincava muito sozinho, não me recordo de ter muitos amigos, até porque as famílias lá no sítio não moravam muito próximas umas das outras e meus irmãos já eram mais velhos. Não tenho muitas memórias de brincadeiras com brinquedos industrializados, mas sim com objetos descartados. Lembro que eu os guardava como tesouro e eles sempre nutriam e inspiravam minhas brincadeiras.

Uma delas era brincar de escritório... Como eu amava colecionar diversos papéis e tudo que se relacionava com esse universo! Depois de brincar, guardava tudo numa caixa para poder montar a brincadeira novamente outro dia. Gostava de juntar umas cadeiras para fazer de mesa, organizar todo esse material e imaginar que atendia às pessoas que vinham solucionar seus problemas no meu escritório. Lembro que “carimbar” e “assinar” muitos papéis era parte da minha função imaginária. Gostava tanto dessa brincadeira de escritório que meu primeiro emprego eu fiz questão que fosse em um de verdade! E foi muito bom transformar uma brincadeira que tanto gostava nesse meu primeiro trabalho.

Outra brincadeira preferida era uma mistura de laboratório e hospital. Gostava de juntar potinhos, seringas e qualquer outro elemento que ajudasse a fomentar minha imaginação dentro desse universo. Meus pacientes eram alguns limões que caíam do pé e estavam meio estragados. Nas minhas mãos eles passavam por procedimentos seríssimos e delicados, envolvendo cirurgias, transplantes, ataduras. Tinha outra brincadeira, um tanto sinistra, não me lembro se veio como consequência dessa brincadeira de hospital, mas eu tinha um cemitério no meu quintal, e confesso que não sei de onde eu tirei essa ideia. Havia um lugar no sítio com uma escada feita na própria terra, em volta alguns pés de flores, entre essas flores ficavam os “caixões”, que eram tijolos, um em cima do outro, e dentro o “morto”, com flores que eu colhia por ali mesmo. Não me lembro exatamente o que eu colocava dentro dos caixões. Talvez fossem mesmo os limões que não tivessem sobrevivido no “hospital”. Essa era uma brincadeira

recorrente, que ficava lá montada, e de vez em quando tinha mais um funeral que ia aumentando e movimentando o cemitério.

E é claro que eu também amava brincar de escolinha. Improvisava uma lousa, com uma tábua de madeira qualquer, e como suporte colocava uma cadeira em cima de um muro e em cima da cadeira, a tal lousa. Por sorte sempre tinha algum giz e livros didáticos antigos dos meus primos. E lá estava eu, com meus alunos imaginários, explicando complexas teorias, fazendo diversos mapas conceituais na lousa. Na minha imaginação dava aulas de linguística, história e geografia, inventava muitas teorias e até línguas que não existiam. Me sentia um importante professor de uma grande universidade. Até hoje tenho fascínio por lousa e admiro aqueles professores intelectuais que vão explicando os conteúdos e enchendo a lousa com mapas mentais, referências relevantes, nomes de teóricos etc.

Ah, eu gostava de brincar de casinha! Mas, claro, que tinha que brincar meio disfarçado ou escondido. Torrões de terra eram pedaços suculentos de carne, matos e capins de espécies variadas eram nutritivos vegetais, terra fofa era farinha de trigo, as mais branquinhas eram açúcar, as panelas eram latas grandes ou às vezes até panelas velhas de verdade. Lembro-me do fascínio pela mistura dos elementos, do manuseio e das possibilidades que eles ofereciam. Às vezes brincava em uma casa abandonada, a antiga casa dos meus pais. Ela meio que servia de depósito e tinha até fogão de lenha, e então as brincadeiras ganhavam dimensões reais, era uma casa de verdade, às vezes até fogo era possível acender. Sinto até hoje a sensação do meu deslumbramento e encantamento diante do fogo que acendia para brincar. Pena que tudo era muito rápido e escondido, afinal, há quem diga que criança não pode brincar com fogo e que meninos não brincam de casinha!

Os livros de casa costumavam virar objetos para minhas construções. Gostava de criar histórias enquanto ia construindo seus cenários, além de castelos, cidades, casas, palcos de shows etc. Também gostava de brincar na terra, e para isso costumava cavar um buraco e colocar água para fazer de conta que era um grande rio; depois montava alguma coisa para fazer de barquinho, que ia de um lado a outro, construía pontes, túneis, estradas, montanhas, gostava de fazer cidades com as coisas que ia encontrando pelo terreiro, como tijolos, tábuas, galhos, pedras, latas.

2.2 MEU ENCONTRO COM A ESCOLA

Fui alfabetizado em uma pequena escola rural, que ficava em frente à minha casa. Não tive o privilégio de entrar na Educação Infantil, comecei pelo primeiro ano do Fundamental. Nós compartilhávamos a mesma sala do segundo ano, a lousa era dividida com as lições para as duas turmas, que também servia para separar as carteiras de cada série. A principal memória que tenho daquela época era a ideia de que eu nunca conseguiria aprender a ler e a escrever. Achava que não ia dar conta de compreender e guardar todos aqueles símbolos e regras da escrita. Mas, apesar disso, parece que deu certo, consegui ser alfabetizado.

Outra cena marcante da minha trajetória escolar foi quando descobri o que era fazer uma pesquisa. Sempre estudei em escola pública, com todas as precariedades e problemáticas que já conhecemos. Estava no Fundamental, eram comuns os tais trabalhos escolares, que se resumiam a copiar algumas partes do livro referente a uma temática exigida pelo professor e entregar em uma folha de papel almaço. Muito pouco se aprendia de fato com essa tarefa. Porém, em um desses trabalhos decidi ir além e fazer de um jeito diferente: fiz a pesquisa em vários livros, fui comparando e complementando as informações com diferentes fontes. Ainda tenho na memória que ousei escrever algumas coisas a partir das minhas próprias reflexões, ensaiando fazer discretas relações entre os textos.

Esse jeito novo de fazer essa tarefa mobilizou muitas coisas dentro de mim. Recordo-me até hoje da sensação de alegria e descoberta que tomou conta da minha mente, como se fogos de artifícios estourassem dentro da minha cabeça. Extasiado, entreguei o trabalho ao professor, contei como tinha feito e perguntei se aquilo era fazer uma pesquisa de verdade, e ele respondeu que sim, era mais ou menos assim. Meus olhos brilharam e fiquei com vontade de experimentar mais esse exercício de pesquisar.

Muito tempo depois, não é que estou matriculado em um programa de mestrado desenvolvendo uma pesquisa? Estou perplexo com isso! Não tinha me dado conta da ligação do desejo e interesse desse menino com onde estou agora. Parece mesmo que somos movidos por um fluxo que não conseguimos acompanhar racionalmente e que acaba nos levando ao encontro do nosso destino. A pós-graduação já tinha sido anunciada na minha vida muito antes de eu me dar conta disso.

Quando terminei o Ensino Médio, não existia em mim o desejo de cursar uma faculdade, talvez por morar no interior, em uma cidade pequena, onde não havia essa possibilidade, ou talvez por não ter exemplos nem incentivos na família, e isso não fazia parte dos meus planos.

Esse desejo foi surgindo bem devagarinho. Primeiro, sem que eu conseguisse explicar de onde tinha vindo, fui me envolvendo timidamente com atividades artísticas. Logo deixei aquele meu primeiro emprego no escritório e fui trabalhar na Casa de Cultura da cidade. Foi uma rica experiência, que me proporcionou muitas possibilidades, e até fundei um grupo de teatro e nele atuei como diretor por aproximadamente uns 4 anos – mesmo sem ter nenhum conhecimento na área. Acho que nem mesmo tinha tido a oportunidade de assistir peças de teatro! Eu simplesmente confiei, encontrei uma oportunidade para dar vazão às minhas ideias, ao meu fluxo criativo, e deixei acontecer. E foi bonito!

E o mais maluco é que encontrei cúmplices para isso. Outras pessoas que acreditavam naquela proposta e que também queriam deixar fluir suas inspirações artísticas foram se aproximando. Juntos fomentamos e mobilizamos a cultura da nossa cidade, fizemos muitas coisas, entre peças, festival de artes, exposições e muitos atrevimentos, e ganhamos até um festival na capital! Essa é a parte boa de se morar em uma cidade pequena: ela meio que vira um quintal para as nossas brincadeiras e experimentações criativas. Mas o que importa de tudo isso é que daí nasceu uma vontade de fazer um curso superior, e é claro que era na área de artes.

Esse desejo chegou junto com uma sensação de esgotamento, era como se eu não tivesse mais nada a oferecer àquele grupo, estava sem ideias, sem perspectivas... tinha chegado ao fim de uma intensa trajetória. Eu precisava levantar voo, ir além, ver coisas novas, aprender, descobrir, ter novos desafios. E foi exatamente quando surgiu a vontade e a oportunidade de me mudar para a capital. Assim foi.

2.3 O INÍCIO DE UM NOVO CAPÍTULO

Apenas vim, sem planejamento algum ou qualquer outra coisa que a prudência e a razão podem nos requerer. Aproveitei a oportunidade que a vida me deu e me joguei nessa nova aventura. Uma das motivações dessa mudança era ter a possibilidade de fazer uma faculdade na área de artes.

Mas isso não aconteceu. Em São Paulo acabei me distanciando do teatro, não conhecia nada nem ninguém por aqui que me possibilitasse continuar nessa área. Além disso, precisava focar em ganhar dinheiro para me bancar na nova cidade. Então, comecei a trabalhar em uma clínica de terapias orientais, como terapeuta corporal, uma área na qual tinha formação técnica obtida na cidade onde morava. Atuava com diversas abordagens complementares de saúde, visando ao bem-estar, alívio de dores e aos reequilíbrios emocional e físico. Fiquei nessa área

por mais de dez anos. Nesse período acabei fazendo vários cursos de aperfeiçoamento, mas ainda não tinha uma graduação.

Como já se pode imaginar, aquele desejo de cursar uma graduação na área de artes foi se desfazendo com o tempo. Na verdade, ele mudou, pois revisei minha trajetória e constatei que meu interesse talvez tivesse maior ressonância com um curso de Psicologia e não necessariamente de artes. Isso também estava mais em sintonia com meu momento profissional atual. A partir disso, vieram duas tentativas frustradas de concluir a graduação em Psicologia. Embora estivesse muito feliz e empolgado, amando o curso, a vida prática se impôs. Era um curso caro, muito além do que eu dava conta de pagar.

Algum tempo depois, acho até que já tinha esquecido ou desistido da Psicologia, fui atravessado por uma daquelas ideias que não sabemos explicar muito bem de onde vêm, tipo uma intuição, que brotou do nada na minha mente – e se você fizesse o curso de Pedagogia? Pedagogia?! A princípio essa ideia soou muito estranho dentro de mim, mas ponderei e logo percebi que fazia algum sentido, pois o que eu mais gostava nos meus atendimentos como terapeuta era colaborar com meus pacientes em um processo de aprendizado que pudesse favorecer um bem viver, um autocuidado. Então, de certa forma, ensinar era algo que eu gostava. Depois, pensei com meus botões, tentando me convencer dessa ideia aparentemente maluca e, tendo uma graduação (que era o que faltava na minha vida), eu poderia fazer uma pós-graduação *lato sensu* em algo que tivesse relação com minha área atual.

Não foi tão difícil assim me convencer... A ideia era estranha, confesso, pois nunca tinha imaginado fazer Pedagogia, mas isso veio de uma forma tão inusitada, tão do nada, que achei que deveria dizer “sim” para ela. Não é que dessa vez, entre uns percalços e outros, consegui terminar a graduação! Agora, finalmente, aos 34 anos eu tinha um curso superior, eu era um pedagogo.

2.4 MEU ENCONTRO COM AS CRIANÇAS

Junto com isso, fui percebendo que um novo ciclo se encerrava na minha vida, os atendimentos no consultório começaram a diminuir, e eu – adivinha – estava completamente apaixonado pela educação! Em especial pelas crianças pequenas. Fui sentindo uma necessidade e vontade de dar novos rumos para a minha vida, e foi aí que comecei a procurar trabalho na área. Paralelamente a isso, busquei diversos outros cursos, de curta ou média duração, principalmente relacionados à arte. Primeiramente porque essa era uma área que me interessava, e depois porque estava motivado pela ideia de que esses cursos agregariam muito na minha

formação e trariam ricos repertórios que fariam a diferença na minha relação com as crianças. Sempre que pensava sobre as características que considerava importante para um professor da primeira infância entendia que se resumia em ser um professor brincante, que mantivesse uma forte conexão com sua criança permanente e conseguisse estabelecer uma relação de cumplicidade com as crianças, acolhendo seus interesses e perspectivas.

Um ano depois da graduação, depois de muita procura e momentos angustiantes, consegui um emprego na área. Fiz uma seleção de algumas escolas que me interessavam para trabalhar, tendo em vista aquilo que acreditava que era uma escola bacana para a primeira infância, com os valores e ideais que eu acreditava à época. Enviei muitos currículos, participei de algumas seletivas, mas não tinha um retorno positivo. Como meu objetivo maior era atuar na Educação Infantil, acreditava que o fato de eu ser homem e ainda não ter experiência na área pesava bastante.

Quando estava quase desistindo, consegui entrar em uma escola particular que parecia ser bem bacana. Ainda não era na Educação Infantil, mas como assistente do Ensino Fundamental. Minha função era acompanhar os estudantes que tinham alguma dificuldade com as matérias, dando uma atenção individualizada e personalizada. Enquanto desempenhava minha função com o Fundamental, ficava de olho na Educação Infantil. Era lá onde realmente eu gostaria de estar. Para minha alegria, um ano depois de entrar na escola, abriu uma vaga como auxiliar de sala, e então renunciei ao cargo que ocupava no Fundamental para vivenciar novas aventuras e descobertas na Educação Infantil. Era um novo recomeço.

No primeiro dia cheguei todo feliz para começar minha nova fase, mas essa empolgação durou muito pouco, pois, assim que cheguei, descobri que a professora que eu auxiliaria tinha pedido demissão na noite anterior! E agora a turma já estava chegando e não tinha professora. Então, uma outra professora da escola foi chamada para ficar comigo e a turma enquanto essa situação não se resolvia.

Embora fosse uma professora que trabalhava há muito tempo na instituição, ela não tinha muita experiência com essa faixa etária, um grupo de crianças de 5 anos. Diante disso, as coisas se inverteram um pouco: como eu tinha muito interesse em trabalhar com essa faixa etária, fui demonstrando ter mais jeito com o grupo, de forma que acabei ficando responsável pela turma. Tive que dar conta de aprender de supetão toda a rotina e como trabalhar com as crianças.

Estava totalmente perdido, mas muito empolgado e cheio de ideias para desenvolver com as crianças. Além da formação inicial, todo meu interesse anterior que havia me levado a estudar e pesquisar agora valia muito e poderia ser colocado em prática. Diria que meu olhar e

percepção de mundo, por um viés mais artístico e lúdico, encontrava muita ressonância com as crianças, com seus interesses e características, e isso me ajudou a ir pegando o jeito da prática e ter sucesso nessa relação com os pequenos. Outro aspecto importante foi a presença da professora mais experiente validando as minhas escolhas e práticas, junto com suas dicas e suporte necessário, algo que fez com que me sentisse mais seguro e confiante para lidar melhor nessa função inesperada de professor.

Uma semana depois, a professora que estava me acompanhando avaliou bem minha atuação, e a direção da escola decidiu que eu deveria assumir a sala como professor. Que alegria! Embora fosse algo novo e inesperado, sentia-me seguro e confortável naquele papel de professor. Era a oportunidade de colocar em prática todas as minhas ideias e concepções sobre o trabalho com as crianças e a Educação Infantil.

Então, basicamente entendi que meu papel ali era proporcionar oportunidades que possibilitassem às crianças ricas experiências, explorações, descobertas, criações e muitas brincadeiras. Percebi que isso seria uma oportunidade para entrar em contato novamente com meu lado artístico e criativo que tinha ficado guardado até agora.

Assim, esse processo de me tornar professor na Educação Infantil foi se dando de forma muito empírica e intuitiva, na relação com as crianças, à medida que me deixava ser transpassado pela singularidade e potencialidade da infância, sempre aberto ao que elas traziam e o que indicavam como melhores caminhos possíveis. Essa concepção de como seria um professor ideal para trabalhar com as crianças, um professor brincante, foi definidora e direcionadora para minha formação, pois determinou as escolhas de cursos complementares que eu fiz, meus interesses, enfoque de estudo, minha relação com as crianças, a forma como pensava meu planejamento, minha atuação como professor, entre outras questões. Acredito que seja de fundamental importância que o professor e a professora da primeira infância mantenham vivo seu lado criança e se relacionem com a vida de forma sensível e lúdica, assim também como as crianças se relacionam e compreendem o mundo.

Por falar no lúdico, logo depois fui fazer uma especialização em Educação Lúdica¹, que contribuiu para minha formação e me ajudou a fundamentar ainda mais essas minhas ideias sobre a importância da ludicidade para o ser humano, bem como a fortalecer a consciência da importância e da riqueza de ser um educador brincante atuando com essa faixa etária.

Olhando e refletindo sobre essa experiência em que nasceu meu eu professor, percebi que algumas coisas foram importantes para o desabrochar desse novo papel. Primeiramente, ter

¹ Especialização, Lato Sensu, em Educação Lúdica em contextos escolares, não formais e corporativos, pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz, 2014.

oportunidade de ter escolhido uma escola alinhada com uma concepção de Educação Infantil que fazia sentido para mim, o que foi fundamental para que eu me sentisse à vontade e confortável para deixar nascer esse professor a partir da prática diária, com alegria e satisfação. Depois observei que algumas vivências anteriores, fora da escola, bem como algumas características pessoais, como a proatividade, a independência, a criatividade e uma pitada de ousadia, me ajudaram a assumir esse novo papel, mesmo de forma inesperada e abrupta. Diante das crianças, nesse papel de professor, eu simplesmente deixei fluir aquilo que trazia da minha trajetória de vida, não só o que tinha aprendido na formação inicial. Nos planejamentos e durante os encontros com elas, me sentia como se estivesse tecendo ou construindo uma obra de arte, ia experimentando as melhores possibilidades, percebendo as escolhas que faziam mais sentido para o grupo e que combinavam ou conversavam entre si, como o artista que escolhe as cores e os melhores materiais para trabalhar. E, é claro, envolvendo muita paixão e muita vontade de vivenciar esse papel. Então, quando apareceu uma oportunidade, eu agarrei bem firme e fiz o que achava que era o melhor a ser feito. De tudo isso, acho que o mais importante na constituição desse eu professor foi a forma como encarei tudo isso, como se fosse uma boa brincadeira, daquelas cheias de experimentações, onde vamos aprendendo e descobrindo como se faz fazendo, sem muito peso e com o mínimo de cobrança possível – afinal, é isso que as crianças nos ensinam brincando.

Atuei como professor na Educação Infantil por aproximadamente 6 anos. Embora fosse uma delícia estar com as crianças, comecei a sentir uma inquietação e necessidade de fazer outras coisas, pois havia muitas ideias dentro de mim que reivindicavam sua materialização. Foi então que retomei minha relação com as artes que tinha deixado lá atrás. Aos pouquinhos as ideias foram tomando forma e, junto com outras pessoas com inquietações e intenções comuns, fundei um coletivo de arte para educadores, a Crialudis². Nesse coletivo desenvolvemos diversos projetos e ações que se relacionam entre arte, cultura e educação, sempre possibilitando que crianças e adultos possam vivenciar processos lúdicos e criativos a partir do livre brincar, de criações e experimentações. Um tempo depois acabei deixando a escola para me dedicar exclusivamente à coordenação, a ações e ao desenvolvimento dos projetos desse coletivo. As artes tinham se reintegrado à minha vida e se aliado com a Educação. Olha que danada essa vida com sua dança e seus mistérios!

² www.crialudis.com.br / www.instagram.com/crialudis

2.5 QUASE CHEGANDO AO MESTRADO

Fiz a minha graduação em uma universidade particular, na hora da escolha meus critérios eram que fosse mais próxima de casa e que eu conseguisse pagar. Curioso é o fato de que nem passou pela minha cabeça a possibilidade de tentar uma universidade pública, era como se essa opção não fosse para mim. Na medida em que ia me envolvendo com os estudos e me encantando cada vez mais pela área, senti a necessidade de buscar mais, intuía que podia aprender e descobrir muito mais além do que aquela universidade me proporcionava. Foi então que juntei toda minha coragem e cara de pau e fui literalmente bater à porta de alguns professores na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pedindo para assistir suas aulas. Foi aí que um novo universo se abriu: minha mente se expandiu, meus olhos brilharam, saía extasiado de cada aula, com a cabeça cheia de reflexões, questões e problematizações. Começava então o longo processo que me traria ao mestrado.

Esses novos encontros mobilizaram minha mente, gerando muitas reflexões, problematizações e inquietações, fortes indícios de que eu ansiava fazer um mestrado, mas isso ainda não estava tão evidente assim. Esse era um universo completamente desconhecido, não fazia ideia alguma dos caminhos para chegar lá, nem que existiam grupos de pesquisa nas universidades, enfim, estava completamente perdido. Dessa forma, levou um bom tempo até que eu conseguisse reconhecer e validar isso dentro de mim, depois mais um tempo num processo para me autorizar e me convencer de que eu podia fazer mestrado em uma universidade pública, e ainda mais um período até que conseguisse delimitar e entender meu problema de pesquisa e acabar descobrindo por conta própria como escrever um bom projeto. E assim, entre esses momentos de organização, leituras e escrita, momentos quando deixei de lado a ideia do mestrado e, depois de quatro tentativas frustradas, em diferentes programas, dois cursos de especialização que fiz pelo caminho, dez anos tinham se passado desde a minha graduação e, finalmente, entrei no mestrado na linha: Formação de Professores e Práticas Educativas, no PPGEd da UFSCar-So. Que alegria!

Ter o privilégio de fazer mestrado em uma universidade pública do porte da UFSCar é mais que a realização de um desejo: é uma realização pessoal, a satisfação de uma necessidade do meu Ser, como beber água quando estamos num deserto. É poder dar forma e corpo a tantas inquietações e questões que borbulham dentro de mim, e, é claro, encontrar tantas outras. Não conseguiria terminar essa jornada da vida tranquilo e realizado se não tivesse essa oportunidade. Isso já se evidenciava desde aquele episódio quando fiquei fascinado diante da descoberta do que era fazer uma pesquisa, nas brincadeiras de criança quando brincava de dar aula e criava

teorias complexas para explicar aos meus alunos, e sobretudo com as minhas inquietações e necessidade de compreender algumas questões que me trouxeram até aqui.

Na escrita desse memorial, pude tomar consciência do quanto minha trajetória foi me constituindo e me formando enquanto professor, enquanto pessoa. Pude juntar e organizar minhas memórias e perceber os rumos e as rotas que minha vida foi tomando, identificando minhas escolhas e como lidei com os desafios e percalços da vida, observando de longe esses movimentos e vivências. Foi um grande exercício de autoconhecimento, que possibilitou compreender um pouco mais sobre mim, sobre os valores, ideais e necessidades que me compõem e me movem na vida.

Pude não só compreender os meus porquês, mas também observar a beleza do fluxo da vida, que, silenciosamente, sem que possamos dar conta, vai nos conduzindo e escrevendo junto com a gente a nossa história. História essa que deixa suas marcas e vai nos dando contornos, formas, vai nos construindo enquanto estamos embrenhados na lida da vida. E é somente quando fazemos esse exercício de parar para olhar para essa trajetória labiríntica, cheia de curvas e becos sem saída, que percebemos que tudo foi necessário, tudo contribuiu de alguma forma para me constituir naquilo que sou hoje. A vida, como diz o ditado, não dá ponto sem nó! É justamente aí que está sua beleza, nessa compreensão de que está tudo certo, não existem erros ou acertos: existem vivências e aprendizados. Quando paramos para olhar esse fluxo, além de se espantar com essa beleza, podemos ainda significar ou encontrar um sentido para a nossa trajetória.

Poder olhar para essa minha trajetória e encontrar lá atrás indícios do que sou hoje, de onde cheguei, me nutriu, me fortaleceu, me trouxe mais confiança para seguir essa caminhada. Me sinto como um artista diante de um bloco de gesso ou de argila, inspirado para esculpir a vida e fazer dela uma obra de arte. No final, tudo o que mais desejo é poder olhar para essa trajetória criativa, me orgulhar e me alegrar do que vivi-construí-me tornei.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de promover um encontro entre as crianças e os objetos descartados para observar o aspecto inventivo e imaginativo da relação entre elas com esses objetos durante suas brincadeiras, como (e se) elas ressignificariam tais elementos e quais seriam suas criações e produções. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI – instituição pública na cidade de Sorocaba), entre junho e outubro de 2023, uma vez por semana.

O CEI funciona como creche e pré-escola, está localizado a quinze quilômetros do centro da cidade de Sorocaba/SP, atende bebês e crianças, a partir de 3 meses até 5 anos, no período integral. A pesquisa foi realizada no período da manhã com três grupos de crianças, da pré-escola I e II, com idades entre 4 e 5 anos.

A escolha do CEI se deu pela proximidade da diretora com os trabalhos do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, programa de extensão vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, do qual faço parte, bem como pela abertura e disponibilidade da instituição para a pesquisa e o trabalho diferenciado que é realizado junto às crianças, garantindo a elas o direito à brincadeira e uma educação que valoriza e acolhe as singularidades e necessidades das crianças.

Minha chegada ao CEI foi muito agradável e tranquila. A diretora e as professoras me deixaram muito à vontade para organizar a pesquisa da melhor forma e me deram todo o suporte necessário. Logo no primeiro dia, quando fui conhecer a escola, fui recebido por uma criança que estava próxima ao portão. Ela fez questão de me mostrar todo o espaço e me contar como tudo funcionava. Logo depois fui para o parque, onde as crianças que fariam parte da pesquisa já estavam brincando. Foi um delicioso encontro, com muitos abraços, perguntas e olhares curiosos. Não demorou nem dez minutos e já era como se eu já fizesse parte do grupo. As crianças não me deixaram quieto um segundo, sempre me chamando para mostrar algum detalhe do parque, como elas brincavam, o que elas conseguiam fazer nos brinquedos, além de me convidarem para saborear muitos bolos de faz-de-conta feitos com terra. É muito bonito perceber essa disponibilidade das crianças, essa abertura para o acolhimento, essa necessidade de serem vistas e reconhecidas pelos adultos, o quanto elas ficam muito empolgadas quando aceitamos esse convite tão genuíno para brincar junto.

Nesse primeiro dia a intenção era apenas um primeiro contato, chegar e sentir esse campo. A sensação foi muito gostosa, deu muita saudade de estar mais próximo das crianças, no dia a dia da Educação Infantil. O encontro com as professoras também foi muito tranquilo,

me senti acolhido e à vontade para realizar o trabalho. Saí desse primeiro contato muito animado e otimista, era como se eu já fizesse parte daquele território. Dias depois participei de uma reunião pedagógica com as professoras para apresentar rapidamente a proposta da pesquisa, os objetivos e como tinha pensado inicialmente a metodologia de trabalho.

Tendo em vista que “a ética na pesquisa com seres humanos exige normas e protocolos formais definidos segundo diretrizes que visam salvaguardar o bem-estar e a integridade dos participantes” (Coutinho, 2019, p.63), com o propósito de ter consentimento e assentimento dos responsáveis pelas crianças para sua participação na pesquisa preparei um documento explicando todos os detalhes, como natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos e potenciais benefícios e riscos. O documento foi um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*³, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que foi encaminhado aos pais e responsáveis das crianças para assinatura. Importante destacar que essa pesquisa também foi submetida e aprovada pela Secretaria de Educação de Sorocaba.

Em seguida, com os termos assinados, voltei novamente à escola. Dessa vez tinha como objetivo principal conversar com as crianças para explicar melhor o motivo da minha presença na instituição e convidá-las para participar da pesquisa, caso tivessem interesse. Para isso foi elaborado um outro documento, o TALE (Termo de assentimento)⁴, que também foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Basicamente durante nossa conversa expliquei o que eu estaria fazendo na escola, o que é uma pesquisa, como a pesquisa aconteceria e esclareci que elas estariam livres para participar ou não. Informei que faria registros fotográficos e que elas poderiam me informar caso não quisessem ter fotografadas suas brincadeiras, e que no final seriam apresentadas todas as imagens que poderiam ser utilizadas na pesquisa, solicitando manifestação de consentimento dos responsáveis. Essa devolutiva aconteceu no final da pesquisa a partir de uma exposição com imagens feitas durante a pesquisa, em que as crianças, bem como seus responsáveis, puderam observar as criações e produções das crianças durante suas brincadeiras.

No início da pesquisa as professoras foram convidadas para participar de um encontro formativo, que tinha como proposta explicar um pouco mais os embasamentos teóricos e metodológicos da pesquisa e compartilhar algumas reflexões sobre o brincar com objetos descartados e parte da pesquisa que já estava sendo realizada na escola. O encontro foi no horário de HTPC (Horário de trabalho pedagógico coletivo), e teve a presença de professoras

³ Documento apresentado no Apêndice A

⁴ Documento apresentado no Apêndice B

de todas as turmas da escola. No final da pesquisa voltei a encontrar as professoras no HTPC para dar a elas uma devolutiva do trabalho, apresentando as considerações e refletindo junto com elas o que as imagens capturadas durante a pesquisa poderiam nos revelar sobre as crianças e o brincar com os objetos descartados.

A escola já tinha um pequeno acervo de materiais descartados que costumava disponibilizar periodicamente às crianças. Com o início da pesquisa e depois desse encontro formativo, percebi, pelo relato das professoras, que esse trabalho se intensificou e ficou mais rico. Um aspecto que me chamou a atenção foi a reorganização que fizeram para acomodar melhor esses materiais, dando maior visibilidade e importância a esses elementos.

3.1 O ESPAÇO COMO CONVITE

Como aponta a professora Natália Fernandes (2016), a realização de pesquisas com crianças é um grande desafio, pois exige escolhas éticas e metodológicas capazes de acolher as especificidades desse grupo e garantir de fato a inclusão das contribuições das crianças na pesquisa, tendo valorizado e validados seus conhecimentos e perspectivas. Para isso é necessário pensar metodologias que promovam a participação das crianças, que deem a elas visibilidade e as reconheça como atores social, valorizando suas perspectivas e sua autoria.

Tendo em vista essas questões e implicações, o desenho metodológico dessa pesquisa foi pensado para deixar as crianças completamente livres para escolherem se queriam ou não participar e por quanto tempo gostariam de fazer isso. A contribuição e participação das crianças na pesquisa são apresentadas a partir das narrativas visuais das imagens de suas criações e produções com os objetos descartados.

Para a realização da pesquisa a metodologia adotada foi a que vou chamar de uma pesquisa – convite. Evidentemente toda pesquisa é, ou pelo menos deveria ser, um convite, porém nesta metodologia em particular a ideia do convite é estrutural, pois foi o aceite efetivo das crianças que possibilitou a pesquisa.

Essa metodologia se constituiu na criação e organização de um espaço que fosse um convite para as crianças brincarem livremente com diversos tipos de objetos descartados, com formatos, tamanhos, cores e materiais variados. Depois dessa preparação, as crianças foram convidadas a ocupar e brincar nesse espaço como quisessem. Quando chegavam, não recebiam outra orientação além de “Sejam bem-vindas. Fiquem à vontade para brincar como quiserem”. Esse convite acontecia quando as crianças estavam brincando no parque. Todas as turmas da faixa etária entre 4 e 5 anos, faziam parque juntas. Dessa forma, elas ficavam livres para decidir

se queriam ou não aceitar esse convite para brincar nesse espaço e por quanto tempo queriam ficar por lá. A brincadeira ficava montada por aproximadamente uma hora, e nesse período era normal algumas crianças permanecerem o tempo todo; outras vinham e voltavam e outras não apareciam. Importante destacar que a brincadeira não tem tempo determinado para acontecer, mas a definição desse tempo na pesquisa foi necessária para se adaptar à rotina das crianças. Os locais utilizados para a organização desse espaço-convite foram as salas disponíveis, uma área coberta do lado externo, próxima ao parque e o próprio parque.

A maioria dos objetos utilizados pertence ao meu acervo pessoal. Como sempre tive um grande interesse pela potência lúdica e criativa que as materialidades descartadas carregam, acabei criando um pequeno acervo com uma rica variedade de objetos que levei para a escola para compartilhar com as crianças. Também utilizei alguns objetos do acervo da escola, ampliando a variedade de materiais oferecidos. Destaco que seria muito rico e interessante se as crianças criassem um acervo delas com objetos descartados por suas famílias. Porém, isso demandaria um tempo maior de pesquisa, tendo em vista garantir a maior variedade e a quantidade adequada de materialidades descartadas, e isso não caberia no cronograma apertado do mestrado.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Um elemento importante nesta pesquisa foi a organização dos espaços, tendo como princípio a ideia de que a forma como esses objetos fossem apresentados às crianças e disponibilizados no espaço poderia fazer diferença na relação delas com tais materiais. Também tive como norteador o conceito do “espaço como terceiro educador” desenvolvido por Lóris Malaguzzi (Gandini, 1999). Nesse sentido, algumas perguntas me ajudaram a pensar essa organização: que convites esse espaço faz? Quais as possibilidades de brincadeiras, construções e experimentações? Qual a potência e brincabilidade dos objetos escolhidos?

Outro elemento fundamental, mesmo que eu tivesse algumas expectativas e intenções no momento da preparação do espaço, era deixar a proposta aberta para que as crianças tivessem autonomia para significar, fazer escolhas, atuar e intervir no espaço da forma como elas quisessem.

Sendo assim, os espaços foram organizados de diferentes formas e em diferentes lugares, com mesas, sem mesas, na sala, no parque, sempre possibilitando que as crianças ocupassem e atuassem nesses espaços de acordo com seus interesses e vontades. Mesmo quando havia mesas, existia a possibilidade de elas ocuparem o chão com suas brincadeiras. O que

diferenciava a organização de cada espaço era a escolha dos materiais, se teria ou não mesas, o local onde seria (na sala ou no parque, por exemplo) e a forma como os objetos eram disponibilizados. Importante destacar que eu utilizava os espaços e a estrutura que estavam disponíveis na escola, com um tamanho limitado, mantendo suas marcas de ocupação e elementos que o compunham. Procurava intervir o mínimo possível na organização e nos elementos da sala, respeitando e preservando sua identidade.

3.3 COMPOSIÇÕES VISUAIS COMO DISPARADORAS DE BRINCADEIRAS

Para organizar o espaço, a ideia foi criar uma composição visual com os objetos. Tendo em vista que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2010) apontam a importância de possibilitar às crianças vivências éticas e estéticas, o objetivo foi promover uma estética inspiradora que convidasse as crianças a explorarem as possibilidades de utilização daqueles objetos. Mesmo tendo pouco tempo para essa organização, não os colocava de qualquer jeito: procurava elaborar com eles uma disposição brincante que desse indícios de possibilidades ou encontros que criassem uma relação estética e uma conversa entre os objetos, partindo de cores, formatos, tamanhos tipos de materiais, entre outras coisas. Então, podemos dizer que quem começou brincando com os objetos fui eu, durante a preparação desse espaço.

Isso foi importante, pois, como se trata de objetos descartados, os quais normalmente as crianças associariam como lixo, a forma como disponibilizamos esses elementos no espaço pode ter contribuído para o entendimento de que naquele contexto esses objetos tinham um novo significado, que eles poderiam ser outra coisa. Assim, o espaço contribui para enunciar a potência desses objetos e inspirar as crianças a continuarem a investigação de suas possibilidades lúdicas e criativas.

Outro aspecto importante que faz a diferença nessa organização é a escolha e o acervo de objetos. Quanto mais rico e variado, com formatos, cores, materiais, tamanhos diferentes, mais potente será esse espaço. Porém, é importante destacar que não utilizei todo o acervo em todos os encontros com as crianças, houve uma escolha dos objetos que iriam compor o espaço, isso faz diferença nas possibilidades de experimentações e brincadeiras pelas crianças. Experimentei bastante isso, pensando nos tipos de materiais que seriam interessantes juntar em cada encontro. Embora meu objetivo fosse que elas tivessem autonomia e liberdade em suas escolhas e criações, eu tinha intenções e expectativas, e o espaço era pensado a partir disso. Quando escolhia os materiais que comporiam o espaço, pensava na brincabilidade daqueles

elementos, ou seja, na potência do encontro entre os objetos, nas possibilidades de interações, de criações e de brincadeiras que poderiam surgir. Claro que as crianças sempre me surpreendiam e indicavam outras possibilidades que enriqueciam as ideias para a organização do espaço.

Algumas vezes também experimentei deixar o espaço mais vazio, sem tanta intervenção prévia, apenas com os objetos disponibilizados separados por tipo de materialidade. Assim as crianças podiam escolher os objetos com que queriam brincar e organizar seu próprio espaço.

3.4 NARRATIVAS VISUAIS OU A TENTATIVA DE CAPTURAR O INVISÍVEL

O fotógrafo

*Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada a minha aldeia estava morta.
Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
Eu estava saindo de uma festa.
Eram quase quatro da manhã.
Ia o silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Estava carregando o bêbado.
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça.
Representou para mim que ela andava na aldeia de
braços com Maiakovski – seu criador.
Fotografei a Nuvem de calça e o poeta.
Ninguém outro poeta do mundo faria uma roupa
mais justa para cobrir a sua noiva.
A foto saiu legal.
(Barros, 2013, p. 351-2).*

Para dar conta de registrar essa relação lúdica e criativa das crianças nesse espaço com os objetos descartados, basicamente utilizei dois instrumentos: um caderno de campo e o registro fotográfico. No caderno de campo fazia rápidas anotações sobre alguns aspectos que chamavam minha atenção, algumas ideias que surgiam ou alguma outra informação que as imagens não conseguiriam captar. Minha intenção com as imagens fotográficas foi registrar a

relação das crianças com esses objetos descartados, como elas os utilizaram em suas brincadeiras e quais foram suas criações com tal materialidade.

Dessa forma, minha principal fonte de pesquisa são essas imagens produzidas e selecionadas nos encontros realizados com as crianças. Os critérios de seleção dessas imagens foram sua potência narrativa e a relevância para a pesquisa. Elas foram produzidas com um aparelho de celular (Samsung Galaxy S20 FE), e em algumas delas utilizei o recurso de melhoramento automático do próprio processador de imagens do celular. Tendo em vista a ética exigida para utilização de imagens de crianças na pesquisa (Kramer, 2002), embora tivesse a anuência e consentimento dos responsáveis e das próprias crianças, na captura das imagens optei em focar mais nas experiências e produções das crianças do que nelas em si, procurando ângulos que preservassem o máximo possível seus rostos. Porém, em alguns momentos era impossível capturar a ação das crianças sem considerar sua corporeidade, ao passo que entendi que a expressão corporal e/ou facial também era importante para compor e narrar suas criações. Nesses casos, optei por fazer o registro num ângulo em que essas referências estivessem presentes. Tendo em vista que meu objetivo foi revelar as produções e os processos lúdicos e inventivos das crianças, a utilização das imagens nessa pesquisa não é ilustrativa, mas tem uma função narrativa, enunciativa, servindo como testemunho das brincadeiras, dos processos, das experimentações, das construções e de tantas criações das crianças com as materialidades descartadas.

Ao propor o trabalho com fotografia nas pesquisas com crianças, como uma potente ferramenta metodológica, temos que destacar a importância de nos atentarmos para que as imagens deixem de ser apenas ilustrações descritivas, para se colocarem como possibilidade narrativa, como texto que introduz elementos complexos de análise através da visualidade (Lima; Nazário, 2014, p. 498)

Nesse sentido, considerando a potência discursiva e expressiva da linguagem visual, as imagens produzidas nesta pesquisa não serão interpretadas, mas utilizadas como mobilizadoras do pensamento, capaz de provocar reflexões, tensões e dialogar com os conceitos apontados neste trabalho. Sendo assim, diante dessas imagens me propus a deixar ser tocado por elas, afetado, permitindo que elas me provocassem deslocamentos, mobilizassem meu pensamento, gerando reflexões e descobertas sobre esse processo lúdico e inventivo das crianças. Dessa forma, entendendo que há múltiplas possibilidades de leitura desse material, fica o convite para que os leitores e leitoras deste trabalho também façam esse exercício e, diante dessas imagens, deixem que elas revelem outras informações e provoquem outras reflexões, além dessas que

compõem esta dissertação. As imagens, portanto, são como epígrafe, e como tal carregadas do frescor de um começo, de algo novo que pode se originar a partir delas.

Tomar imagens como epígrafe é, “talvez”, trabalhar como quem se coloca na origem, na epígrafe do texto e da imagem, na infância das coisas, pois parece que há na infância certa epígrafe do mundo. Tomar imagens como ponto de origem, de partida é também se colocar em uma condição de um não saber dado, previsto, seguro, é criar um campo onde as imagens não estão ali para ser analisadas, interpretadas, mas, estando na origem, estão, onde estão, para poder “com” elas pensar, ensaiar. (Leite, Leite, 2014, p. 82)

Para pensar e fundamentar o uso das imagens como elementos narrativos, me inspirei nos trabalhos desenvolvidos pelo fotógrafo e antropólogo Luiz Eduardo Robinson Achutti, que desenvolveu uma metodologia para a utilização de imagens em pesquisa – a fotoetnografia. Esta metodologia foi desenvolvida em seu trabalho de mestrado em Antropologia Social, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Achutti, 1997), em que propunha uma narrativa fotográfica autônoma do texto escrito para contar sobre o cotidiano de mulheres trabalhadoras em um galpão de reciclagem de lixo na cidade de Porto Alegre e posteriormente utilizada no seu doutorado realizado na França (Achutti, 2004), resultando na fotoetnografia da Biblioteca François Mitterrand em Paris. Segundo Achutti (2021, p. 445),

A fotoetnografia é uma forma de utilização da imagem fotográfica na composição de narrativas. É uma espécie de investigação documental, mas com um olhar da técnica da antropologia, da teoria antropológica. É uma maneira de conhecer determinada realidade e discorrer sobre ela por meio da imagem fixa, que se associa ao texto, mas, ao mesmo tempo, mantém autonomia [...] O que a fotoetnografia se propõe é utilizar texto e imagem em colaboração.

Embora esta pesquisa não tenha todas as características de um estudo antropológico e etnográfico, indiretamente há uma grande proximidade, uma vez que se trata de um estudo de campo que busca investigar as produções e as relações de um determinado grupo social, em determinada realidade e cultura. Além do mais, quando fazemos um estudo com as crianças, como aponta Cohn (2005), estamos adentrando em um campo simbólico e cultural, que compartilha uma lógica e uma rede de sentidos e significados muito distintos do nosso. Diante disso, entendo que a utilização de imagens nesse trabalho é capaz de revelar as singularidades das criações e produções desse grupo social tão diferente de nós: “Se fotografar é dar a ver, fotografar é também, a priori, uma forma de pensar e olhar o real” (Achutti, 2004, p. 99).

As imagens serão distribuídas ao longo do texto para compor junto com ele a construção da minha narrativa e, como elas trazem em si uma potência narrativa, são “texto visual”, ou seja, entendo, junto com Achutti (2004), que não há necessidade da utilização de legendas ou

outro texto que tenha como objetivo explicar o que já pode ser observado na imagem. Além do mais, colocar legenda reduziria e delimitaria a potência narrativa dessas imagens.

Uma narrativa fotoetnográfica deve se apresentar na forma de uma série de fotos que estejam relacionadas entre si e que componham uma sequência de informações visuais. Série de fotos que deve se oferecer apenas ao olhar, sem nenhum texto intercalado a desviar a atenção do leitor/expectador. Essa precaução não impede que certas informações escritas possam ter sido anteriormente dadas àqueles que vão mergulhar na narrativa visual, isto é, a justaposição dessas duas formas narrativas é possível e mesmo desejável, mas é importante notar que o ideal seria que cada tipo de escritura fosse oferecido ao leitor separadamente, de forma que cada uma conservasse todo o seu potencial. Trata-se de escrituras diferentes que devem ser então oferecidas e abordadas de maneiras diferentes [...] A linguagem escrita e a linguagem visual são linguagens diferentes que fornecem informações diferentes e que exigem do leitor operações mentais também diferentes (Achutti, 2004, p. 109).

Vale destacar que a utilização das imagens neste trabalho é uma forma de reconhecer, valorizar e dar visibilidade às criações e produções das crianças, à potência e à força de sua capacidade inventiva e expressiva, pois elas carregam a delicadeza do gesto, da intencionalidade, das escolhas, que se manifesta e ecoa quando, diante dessas imagens, nos colocamos como observadores desse processo.

O milagre é que essa emoção que emana de uma fotografia muda, testemunha um fato que foi fixado num instantâneo e que vai ser sentido por outras pessoas, revelando assim um fundo comum de sensibilidade, frequentemente não expresso, mas revelador de sentimentos profundos quase sempre ignorados. (Verger, 1999, p. 109)

Assim, fica o convite para ler essa produção como um conjunto: texto literalmente escrito e imagem como texto, deixando-se ser tocado pela potência dessa narrativa visual do processo lúdico e inventivo das crianças com os objetos descartados. Que essas imagens possam ser saboreadas demoradamente, com abertura e disponibilidade. Que possamos ver com olhos carregados de infância, a fim de capturar o que está além das imagens. Indícios de algo muito profundo, marcado por delicadezas, detalhes e toda a sensibilidade envolvida nessa relação lúdica e inventiva das crianças. Que essas imagens possam revelar a potência e a riqueza desse encontro e reverberar dentro de nós, provocando nosso pensamento e sentidos.









4 O POTENTE ENCONTRO ENTRE AS CRIANÇAS E AS MATERIALIDADES DESCARTADAS

“As coisas jogadas fora têm grande importância [...] As coisas sem importância são bens de poesia”
(Barros, 2013, p. 137)

A observação desse encontro, entre as crianças e os objetos descartados, carregado de generosidade e possibilidades, bem com os resultados de suas produções e criações (reveladas pelas imagens), me provocou e me afetou intensamente. Esses simples objetos, que para a maioria de nós não passam de meros resíduos descartados, ganharam múltiplas funções, significados e sentidos para as crianças. Muitas chegavam ao espaço preparado previamente e, sem perguntar nada, já se envolviam em alguma ação que silenciava o ambiente, tamanha compenetração e concentração. Mãos curiosas e inventivas manipulavam e investigavam os objetos, organizando-os, criando composições, construções e muitas experimentações, que convidavam o corpo todo a criar e brincar. A delicadeza dessas ações, o apuro estético das suas escolhas, sua presença e compenetração na relação com os objetos, além dos resultados das suas criações, me deixaram reflexivo na busca por compreender o que tudo isso poderia nos revelar sobre as crianças e a relação laboriosa com essa materialidade descartada.

Para começar, nesse objetivo de compreender tais questões, trago alguns conceitos da obra *As existências mínimas*, do filósofo francês David Lapoujade (2017). Nesse livro o autor dialoga com as ideias do filósofo francês Étienne Souriau (1892–1979), que durante sua vida se interessou especialmente pela filosofia da arte e estética. Em 1938, partindo de um “pluralismo existencial”, Souriau fez um inventário dos diferentes tipos de existências que habitam o mundo, tendo como princípio de que “não há um único modo de existência para todos os seres que povoam o mundo, como também não existe um único mundo para todos esses seres [...] aquilo que chamamos de mundo é, de fato, o lugar de vários ‘intermundos’, de um emaranhado de planos” (Lapoujade, 2017, p. 14,15).

Nesse inventário, ele elencou diversos modos de existências, compreendidos entre o Ser e o nada, como os fenômenos, as coisas, os imaginários e os virtuais. Com sua característica evanescente, podemos observar a manifestação do modo de existência dos fenômenos, em especial nos momentos graciosos da natureza. As coisas abrangem uma grande variedade de existências com sua qualidade de se conservarem no seu espaço-tempo e de estabelecer conexões e ligações com outras existências, garantindo assim a sua permanência. “O triângulo equilátero é uma coisa, mas uma sonata de Schubert também é uma coisa. As pirâmides do

Egito, Sócrates e um átomo são coisas, embora não subsistam todas da mesma maneira através do tempo-espaço” (Lapoujade, 2017, p. 30). Os imaginários estão relacionados a todas as entidades frágeis e inconsistentes, como os personagens da ficção, os pensamentos e os psiquismos, e sua existência se sustenta e depende de nossas crenças e afetos. São “todos esses seres imaginários que existem para nós como uma existência baseada no desejo, ou na preocupação, no medo ou na esperança, assim como também na fantasia ou no entretenimento” (Lapoujade, 2017, p. 34). E há os seres virtuais, um tipo de existência ainda mais tênue, próxima do nada, mais frágil que os seres da ficção. “Esses seres são começos, esboços, monumentos que não existem e que talvez nunca existam [;] o arco de uma ponte quebrada, ou começada, desenha virtualmente a curvatura que lhe falta” (Lapoujade, 2017, p. 36).

Compreendo os virtuais como as possibilidades de existências que percebemos ou que nos atravessam cotidianamente, como o germe de uma ideia que surge quando lemos ou observamos alguma coisa, o formato das nuvens que nos remete a imagens e figuras, ou algo que desperta nossa atenção e sugere alguma possibilidade, o fragmento de uma nova realidade possível. Tanto os seres virtuais bem como os imaginários possuem a característica de serem inacabados, ou seja, há algo neles como uma expectativa ou uma exigência de tornarem-se mais reais. Eles anseiam ter intensificada sua realidade e existir de forma mais intensa e concreta. Dessa forma,

Eles precisam de outro ser - um criador - que agirá para que possam ter uma existência maior e diferente. Inversamente, o criador precisa dessa nuvem de virtuais para criar novas realidades, ele se alimenta da sua incompletude. Ou seja, são os virtuais que introduzem um desejo de criação, uma vontade de arte no mundo. Eles são a origem de todas as artes que praticamos (Lapoujade, 2017, p. 38)

Esse pensamento de Souriau não só me sensibilizou para a pluralidade de existências e realidades que habitam o mundo, desde a irrupção fugidia do fenômeno até a existência incerta das realidades virtuais, bem como me ofereceu diversos elementos para compreender a magnitude e profundidade dessa relação das crianças com as materialidades descartadas. Observando a concentração e todo cuidado em suas escolhas, em suas construções e criações, entendo que essa ação não se trata apenas de um simples empilhamento de objetos, mas que há algo mais nesse gesto e, a partir das ideias de Souriau, consigo compreender que de fato essa relação das crianças com esses objetos torna perceptíveis novas possibilidades de existência e nos revela a imensa capacidade das crianças de perceberem as virtualidades desses objetos, uma vez que “fazer ver é ao mesmo tempo fazer existir ou tornar mais real aquilo que fazemos perceber” (Lapoujade, 2017, p. 47). Em suas brincadeiras, as crianças não pareciam

preocupadas ou limitadas com o fato de os objetos serem resíduos descartados, mas estavam interessadas em explorá-los, a fim de descobrir suas qualidades e potencialidades, o que era possível fazer com aquilo.

Percebe-se, dessa forma, um ponto de vista privilegiado das crianças, que conseguiram ver esboçada a virtualidade que esses objetos carregavam, percebendo suas potencialidades de transformação, as ações e interações que esses objetos possibilitavam. “No cosmos das coisas, há aberturas, inúmeras aberturas desenhadas pelos virtuais. Raros são aqueles que as percebem e lhes dão importância; mais raros ainda aqueles que exploram essa abertura em uma experimentação criadora” (Lapoujade, 2017, p. 44). As crianças atenderam ao anseio desses objetos de ser mais, ganhar mais intensidade, nova realidade, de ser outra coisa além de simples objetos desprezados, desencantados. Nessa relação lúdica e inventiva com tais elementos as crianças instauram uma alma a esses objetos. Alma é aqui entendida na perspectiva Souriana, como o gesto de conferir a alguma coisa o que ela ainda não possui, que faz com que esse algo aumente sua realidade e a intensidade da sua existência.

Não criamos almas apenas para os psiquismos humanos, mas para os animais, os vegetais, os minerais, todos os corpos da natureza. Atribuir uma alma pode ser a operação mais pueril, mais sentimental, e também a mais delicada, mas que se torna uma operação propriamente instauradora quando se trata de levar para uma existência maior o chamado de uma arquitetura à qual nos dedicamos. Atribuir uma alma é aumentar uma existência; é a generosidade da leitura, da visão, da emoção de ver mais ou com mais intensidade, de ver, em certas realidades, a presença de uma alma (Lapoujade, 2017, p. 69).

Essa singularidade da perspectiva das crianças e daqueles que conseguem ver a virtualidade das inúmeras possibilidades que esses materiais carregam implica em “testemunhar” a favor daquilo que foi visto.

Certas percepções privilegiadas suscitam o desejo de testemunhar ‘a favor’ da importância ou da beleza do que elas viram. Nesse caso, perceber não é simplesmente apreender o que foi percebido, é querer testemunhar ou atestar seu valor. A testemunha nunca é neutra ou imparcial. Ela tem a responsabilidade de fazer ver aquilo que teve o privilégio de ver, sentir ou pensar. Ela se torna um criador. De sujeito que percebe (ver), torna-se sujeito criador (fazer ver) (Lapoujade, 2017, p. 22).

Quando observamos as imagens das produções das crianças com os objetos descartados, essa ação criadora que testemunha a percepção da virtualidade que os elementos carregam fica muito evidente. O cuidado e o apuro estético das suas criações e construções nos possibilitam ver o que elas viram na virtualidade. Revelam as inúmeras possibilidades que esses materiais carregam e a potência desse encontro, já que os virtuais precisam de um criador que lhe deem

vida, alguém que perceba seu inacabamento e intercedam por eles, lhes dando possibilidade de existência. Estabelece-se então, entre aquele que cria e aquilo que é criado, uma relação de interdependência, já que “existimos pelas coisas que nos sustentam, assim como sustentamos as coisas que existem através de nós, numa edificação ou numa instauração mútua. Só existimos fazendo existir. Ou melhor, só nos tornamos reais se tornamos mais real aquilo que existe” (Lapoujade, 2017, p. 99).

Essa interação tão intensa e produtiva das crianças nos revela que essa percepção das virtualidades desses objetos as convoca a uma ação. Para Souriau, “perceber não é observar de fora um mundo estendido diante de si, pelo contrário, é entrar num ponto de vista [;] percepção é participação” (Lapoujade, 2017, p. 47). Perceber, nesse sentido, envolve adentrar numa perspectiva, já que cada modo de existência envolve um ponto de vista, uma perspectiva. Aqui no nosso caso, entrar na perspectiva de um objeto descartado exige deixar de lado todas as informações que temos sobre ele, como e o que é esse objeto, qual sua função social, de onde veio, etc., na tentativa de olhar para ele por ele mesmo, sem se prender à informação prévia que o define, para então, a partir do objeto em si e da relação que se estabelece com ele, poder dizer o que é isso e o que é possível fazer com isso. Há, dessa forma, um encontro de perspectivas, em que a nossa perspectiva se encaixa no ponto de vista do objeto.

A observação desse encontro das crianças com os objetos descartados parece revelar que elas conseguiram encaixar sua perspectiva na perspectiva dos objetos e, a partir disso, experimentaram as possibilidades e os convites que essa fusão proporcionou. Foi isso que fez com que simples tampinhas coloridas descartadas e tantos outros objetos ganhassem outras funções, infinitos sentidos e significados. Dessa forma, podemos compreender que as crianças carregam um frescor e uma flexibilidade no olhar, já que não estão tão presas e enrijecidas aos conceitos e condicionamentos sociais, e por isso conseguiram ver as virtualidades e as perspectivas que carregam esses objetos, suas múltiplas possibilidades de usos e significados.

Esse encontro de perspectivas sempre resulta numa criação, já que é instaurada uma nova forma, uma nova arquitetura de possibilidades. Os objetos convidaram as crianças a adentrarem na sua perspectiva, a descobrirem suas possibilidades, enquanto as crianças agregam aos objetos sua perspectiva, seus pensamentos, seus interesses e a força do seu imaginário, ampliando e enriquecendo a existência desses materiais. É a beleza de uma relação fundada e sustentada pela mutualidade, em que cada existência favorece a ampliação e a expansão da outra, gerando a instauração de novas formas no mundo.

Para compor com essas ideias e nos ajudar a compreender como o imaginário das crianças se funde e expande a virtualidade que essa materialidade descartada carrega, trago o

conceito de imaginação criadora, ou material, do filósofo francês Gaston Bachelard (2013). Embora Bachelard fale a partir de uma perspectiva epistemológica diferente de Souriau, entendo que possa haver diversos pontos de convergência entre ambos e principalmente acredito que esse diálogo possa enriquecer e contribuir para se compreender ainda mais essa relação laboriosa das crianças com os objetos descartados.

4.1 A IMAGINAÇÃO CRIADORA

A abordagem bachelardiana considera que há dois tipos de imaginação: aquela estabelecida pelo racionalismo e relacionada à função do real, à percepção e à memória – que ele vai chamar de imaginação formal, uma mera reprodução da realidade – e a que nos interessa neste trabalho, a imaginação criadora (ou material), que é a produção de imagens que advêm da provocação da materialidade do mundo, produzidas a partir da relação, da interação, do encontro do corpo com o mundo. Dessa forma, na perspectiva bachelardiana, a imaginação é concebida como produtora e não, reprodutora, uma vez que ela não se limita a ser uma cópia ou um reflexo da realidade, mas sim, é a própria potência humana capaz de criar e fabular.

A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade. [...] A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão (Bachelard, 2013, p. 18)

A proposta bachelardiana é inverter ou substituir diante do mundo a percepção pela admiração. Uma admiração que não se contenta com a mera observação, mas que mobiliza no corpo uma ação, um processo investigativo e criativo que compõe e cria com a materialidade do mundo. Nessa compreensão da percepção entendo que Souriau e Bachelard se aproximam bastante:

Aqui, a imaginação não se encerra na ‘mente’ mas se espalha pelos gestos e se realiza enquanto atualização de virtualidades do corpo interrogado pelas coisas que exigem nossas forças, tornando a noção de provocação indispensável para compreender o movimento intensivo do ato de aprender a estar em linguagens. Provocação que exige a decisão de começar algo no mundo. (Richter, 2006, p. 243)

Enquanto a imaginação formal limita a ação humana a uma simples reprodução do mundo, a imaginação criadora convoca o corpo, a ação, a atuar no mundo, na medida em que ele é afetado e tonificado pelas suas materialidades: “As coisas nos interrogam e exigem de nós ações no mundo: é jogo de forças, embate entre forças humanas e naturais” (Richter, 2006, p.

245). O ser humano, na concepção bachelardiana é um demiurgo, um criador, um obreiro, um artesão, capaz de deixar suas marcas no mundo.

Nesse sentido, a imaginação é despertada e ao mesmo tempo alimentada nessa relação transformadora com a matéria, em que a ação sob a matéria a transforma, do mesmo jeito que ela transforma quem a manipula: “Para Bachelard, todas as matérias suscitam o trabalho humano, provocam a capacidade de realização humana ao imporem uma resistência que desafia nossa força ofensiva, sempre inteligentemente conquistadora quando confiamos na energia de nossas mãos” (Richter, 2006, p. 245).

Isso ficou muito evidente no encontro das crianças com os objetos descartados. A organização prévia do espaço com suas composições visuais foi um grande disparador desse imaginário, funcionando mesmo como um convite e provocação às brincadeiras e criações das crianças. Com suas formas, cores, tamanhos e texturas variadas, esses objetos afetam e provocam as crianças, gerando preciosas perguntas que vão instigar a curiosidade e o imaginário infantil: o que é isso? O que é possível fazer com isso? No que isso pode se transformar? Na busca por respostas, inicia-se uma relação lúdica e inventiva que desperta um processo criativo, convocando as crianças a serem autoras e criadoras, dando novos sentidos e significados a esses objetos. Como diz Bachelard (2013, p.21), “é o ser humano que desperta a matéria, é o contato da mão maravilhosa, o contato dotado de todos os sonhos do tato imaginante que dá vida às qualidades que estão adormecidas nas coisas”.

4.2 OBJETOS COMO LINGUAGEM

Muitas vezes, enquanto mãos e corpos agiam numa relação concentrada com os objetos, com gestos carregados de precisão e delicadezas, o espaço era tomado por um silêncio. Curioso, observava tudo sem perguntar nada, enquanto registrava e deixava que isso se revelasse de outras formas. Quando estamos imersos no imaginário, vivenciando um processo fabulador, de experimentação, esse tipo de pergunta – “O que você está fazendo?” – não cabe, já que normalmente não há uma resposta: a criança está num processo, numa investigação, não tem necessariamente uma intenção definida além de vivenciar aquela relação com os objetos. Neste território da experiência, de afetos, onde nos deixamos ser tocados e transformados (Larrosa, 2002), muitas vezes a ação não consegue ser nomeada nem definida. É um fazer pelo prazer e pela experiência da ação, sem intenções nem propósitos. Estamos diante do inenarrável, do indefinível, já que a ação como experiência transforma o ato em algo que não consegue, nem precisa, ser nomeado ou definido; a oralidade não é capaz de traduzir nem explicar. Como diz

Richter (2007, p. 2), “os pensamentos não precisam ser verbalizados, nem sequer pensados. Basta o corpo agir”.

Refletindo sobre isso, suspeito que esse silêncio também possa ser um indício de que as crianças encontraram um outro meio, que não o verbal, para se expressar e se comunicar. Nesse sentido, podemos compreender que a provocação gerada nesse encontro de corpos e perspectivas, do corpo sensível das crianças com o corpo material e virtual dos objetos, convoca uma ação que engendra novas linguagens, numa tentativa de encontrar caminhos que sejam capazes de materializar, de narrar esse imaginário que foi tonalizado, despertado no encontro com essa materialidade. Novas formas de linguagem, “que não se prende ao ‘penso’ cartesiano mas ao ‘posso’ do corpo operante que diz respeito ao ser próprio do gesto humano inaugurar sentidos realizando uma experiência e sendo essa própria experiência, isto é, agindo no mundo [...] como modo de tornar inteligível a convivência” (Richter, 2007, p. 2-3).

Dessa forma, observando as produções e criações das crianças com essa materialidade descartada, compreendo que essa ação laboriosa transformou tais objetos em linguagem, uma vez que eles se tornaram veículos capazes de expressar e comunicar, tornando possível e visível a concretização das ideias, pesquisas e narrativas das crianças. A provocação da matéria fecunda o imaginário, que mobiliza uma ação na tentativa de encontrar caminhos e meios para expressar e manifestar as novas formas geradas, transformando essa ação em experiência linguageira de um corpo que deixa suas marcas no mundo. É a imaginação manifestada em linguagem, em ato. “O ato criador é ato de aprender a iniciar um gesto no mundo para dar outro curso às coisas através do esforço manual/corporal integrado ao intelectual, ou seja, enquanto pensamento em ato” (Richter, 2006, p. 243). A intenção e as vontades das crianças se fundiram com as possibilidades e virtualidades desses materiais, produzindo um gesto capaz de inaugurar novas formas no mundo, novos sentidos e significados. Um gesto carregado de desejo e de anseio do corpo de agir no mundo, de concretizar suas ideias, de fazer emergir algo produzido pelas próprias mãos: “É o dinamismo criador da imaginação tornando-se linguagem” (Richter, 2006, p. 246).

4.3 A MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO E USO DOS OBJETOS

As crianças protagonizaram com as materialidades descartadas uma multiplicidade de ações e enredos, que aconteciam simultaneamente. Enquanto algumas estavam envolvidas em uma brincadeira simbólica, outras estavam mais interessadas em construções, enquanto outras permaneciam muito compenetradas, criando delicadas composições, organizando os objetos cuidadosamente. As brincadeiras aconteciam tanto individual como coletivamente, em pequenos grupos. Algumas crianças passavam um bom tempo sozinhas, numa relação silenciosa e compenetrada com os objetos, já outras estabeleciam relações de cumplicidade e parceria na realização de algum projeto comum. Isso era muito evidente nas construções, pois muitas vezes elas nem se falavam entre si e iam elaborando juntas algum trabalho. Algumas vezes um grupo de crianças começava uma brincadeira e ia narrando o que estavam fazendo enquanto manipulavam os objetos. Isso acabava criando como que um fluxo que ia envolvendo e inspirando outras crianças, enquanto algumas permaneciam compenetradas em suas investigações.

Foi interessante observar os usos e as transformações dos objetos durante as brincadeiras das crianças. Nas brincadeiras de casinha, por exemplo, os objetos se transformaram em utensílios domésticos e deliciosas comidinhas que fomentaram muitos enredos, enquanto nas construções e composições esses mesmos objetos ganharam outras funções e significados. Dessa forma, podemos perceber que essa brincadeira com objetos descartados amplia as possibilidades de atuação das crianças e proporciona uma liberdade para que elas transformem os objetos a partir de suas vontades e interesses, numa atuação desregulamentada, pois não necessitam atender a expectativas que muitas vezes os brinquedos estruturados impõem. Quando brincam com um carrinho ou com panelinhas, por exemplo, muitas vezes a ação das crianças fica restrita à função social desses elementos, não tendo muitas outras possibilidades, já que esses objetos não ampliam o imaginário infantil. Sua ação é regulamentada, condicionada, pois há um jeito esperado de brincar com tais elementos. A brincadeira com objetos não estruturados, como os objetos descartados, possibilita, como diz Benjamin (2002, p. 93), “fazer valer o verdadeiro rosto da criança que brinca”.

Esse brincar livre, que emergiu dessa proposta aberta, transformou o espaço em um potente território de invenções, de experiências, de explorações, de correr riscos e descobrir fazendo. Diante desse grande canteiro de obras, não cabem as limitações e convenções sociais, não cabe o certo e o errado, o bonito e o feio, é pura libertação. “Não há dúvida que brincar

significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (Benjamin, 2002, p. 85).

Por isso a escolha de não oferecer elementos que pudessem fixar ou determinar o resultado de suas produções, já que isso inviabilizaria essa potência de transformação dos objetos e os limitaria a um único sentido e propósito. Brincar, criar e construir com o efêmero deixa sempre uma abertura para as possibilidades, para os recomeços, para fazer ou tentar de novo, para criar e recriar continuamente novos sentidos e significados, e é uma forma de garantir uma ampla e quase infinita utilização dessa materialidade descartada. Nesse encontro de múltiplas possibilidades, há um território fértil para muitas investigações, criações e brincadeiras, favorecendo um campo rico para muitas experiências – além de dialogar com a forma cambiante com que as crianças habitam e interagem com o mundo, encontram sentidos e respostas sempre provisórias e transitórias para as suas experiências.

Nesse campo que abarca as incertezas e indefinições há espaço para a curiosidade, convocando uma investigação repleta de possibilidades, que carrega com ela um rico e potente processo inventivo, o qual não se contenta com nomeações e definições definitivas, pois se transforma e se reinventa continuamente. “Incerteza, ignorância, curiosidade e criatividade são conceitos da mesma família” (Hoyuelos, 2020, p. 240). Nas brincadeiras com objetos descartados as coisas são isso, para depois serem aquilo; é um território generoso em que as possibilidades sempre estão presentes.

As crianças, privilegiadas pelo fato de não terem apego excessivo às próprias ideias - embora construam e reinventem continuamente -, são as mais adequadas para extrair, para descobrir, para mudar seu próprio ponto de vista, para se apaixonar pelas formas e pelos significados que são transformados, são as admiradoras mais sensíveis dos valores e lucros da criatividade (Malaguzzi, 1995, p. 95 apud Hoyuelos, 2020, p. 237)

Observei que os enredos das brincadeiras e as produções das crianças variavam de acordo com as características dos objetos disponibilizados, como seu formato, tamanho e material. Quando o espaço foi preparado com objetos maiores, como tubos, canos e madeiras, por exemplo, apareceram muitas brincadeiras de construção e algumas engenhocas, e também percebi maior empolgação e interação no grupo. Quando os objetos eram menores, apareciam mais brincadeiras simbólicas e a organização dos objetos criando composições simétricas e arranjos como composições, gerando uma compenetração maior das crianças. Também pude observar que as características da materialidade influenciam e inspiram um determinado campo imaginário e simbólico de acordo com sua forma. Nas brincadeiras com caixas de papelão, por exemplo, elas se transformaram em carro, esconderijos, camas, caixas de presentes, casas. Os

objetos mais cilíndricos geraram muitas construções de torres, túneis, lunetas. Os objetos menores, como tampas e tampinhas, inspiraram muitas comidinhas e brincadeiras de casinha. Dessa forma entendo que a diversidade e a quantidade de materialidades, com tamanhos, cores, formas e materiais diferentes, faça a diferença nessa proposta de brincadeira. Nesse caso é importante ter quantidade e diversidade, pois, além de não gerar nas crianças uma preocupação de ter que guardar para si os objetos, e faltar elementos para as suas brincadeiras, essa diversidade e quantidade, potencializa o campo imaginário, enriquecendo a ação das crianças.

Embora passasse a maior parte do tempo em silêncio, observando, registrando e interagindo quando era convidado para participar de alguma brincadeira, em alguns momentos percebi que seria interessante fazer pequenas intervenções para ampliar e enriquecer as investigações e criações das crianças, em especial quando entendia que algumas se beneficiariam de perguntas que a ajudassem a ampliar sua percepção das possibilidades daquela materialidade. Então, quando percebia que alguma criança estava com dificuldade para perceber as possibilidades daqueles objetos, eu me aproximava e trazia algumas perguntas que pudessem ser mobilizadoras e disparadoras do seu imaginário, como: “o que será que dá para fazer com esses objetos? Será que dá para construir algo? No que será que isso pode se transformar? Será que isso pode ser um...?”. Muitas vezes essas perguntas funcionavam e depois disso as experimentações e brincadeiras fluíam melhor. A própria interação e a observação dos colegas também já contribuía para que descobrissem as possibilidades de utilização dos objetos. Outras intervenções também foram em forma de perguntas, no sentido de contribuir para que as crianças resolvessem alguma dificuldade em algum projeto que estavam envolvidas.

4.4 MEIO AMBIENTE E CONSUMISMO – RÁPIDAS CONSIDERAÇÕES

Quando observamos os objetos descartados utilizados durante a pesquisa uma denúncia salta aos olhos: a quantidade de plástico que produzimos socialmente! Segundo dados do Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil 2022, organizado pela Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (Abrelpe, 2022), a geração de resíduos plásticos nas cidades brasileiras foi de 13,7 milhões de toneladas em 2022, ou seja, 64 quilos por pessoa no ano. Outro dado alarmante é que cerca de 22 milhões de toneladas de plásticos vazam para o meio ambiente a cada ano em todo o mundo, sendo que o tempo estimado de decomposição de uma garrafa plástica, por exemplo, é entre 450 e 500 anos! Isso nos traz inúmeras reflexões sobre a urgência de políticas públicas que criem leis que barrem a produção

de materiais não biodegradáveis ou no mínimo que sejam recicláveis, bem como o comprometimento em financiar, potencializar e otimizar pesquisas que desenvolvam novas tecnologias que atendam essa demanda, além do comprometimento de toda a sociedade.

É urgente repensar essa ânsia consumista desenfreada que vivemos atualmente, sem reflexão e muitas vezes completamente desnecessária, estimulada também pela obsolescência programada. A sociedade, de maneira geral, precisa de comprometimento no sentido de garantir que os objetos que possam ser reciclados tenham esse destino, bem como buscar alternativas como consumir produtos de empresas comprometidas com o meio ambiente, utilizar sacolas retornáveis (evitando o uso de sacolas plásticas), reutilizar os objetos sempre que possível, assumir o compromisso de gerar menos resíduos possíveis, entre tantas outras atitudes responsáveis e necessárias para o cuidado com o meio ambiente. O planeta Terra está dando sinais claros e evidentes de que passou da hora de todos os setores da sociedade assumirem atitudes sustentáveis, alinhadas a uma consciência planetária, que garantam uma relação responsável e ética com o meio ambiente. Como adverte Krenak (2020b, p. 95, 97, 109), nessa ânsia consumista acabamos devorando nosso planeta, exaurindo seus recursos e capacidades, e as consequências disso podem ser desastrosas:

Neste momento, estamos sendo desafiados por uma espécie de erosão da vida. Os seres que são atravessados pela modernidade, a ciência, a atualização constante de novas tecnologias, também são consumidos por elas. Essa ideia me ocorre a cada passo que damos em direção ao progresso tecnológico: que estamos devorando alguma coisa por onde passamos [...] A proposta de desacelerar nosso uso de recursos naturais pode sugerir a ideia de adiar o fim deste mundo, mas, em alguns lugares, esse fim já aconteceu – ontem, hoje cedo, vai acontecer depois de amanhã [...]. Se continuarmos comendo o planeta, vamos todos sobreviver por só mais um dia.

Outra reflexão importante que emerge a partir desta pesquisa é com relação ao consumismo infantil. O que é necessário para que a brincadeira aconteça? É preciso comprar para brincar? Brincar depende de brinquedos caros e sofisticados? Diante das imagens da pesquisa, dessa relação tão intensa e profícua das crianças com simples objetos descartados, fica muito evidente que não é o brinquedo industrializado que faz a brincadeira acontecer. As crianças precisam de muito pouco para brincar. Basicamente liberdade, tempo e espaço. Porém, mesmo sem esses elementos elas não deixam de brincar. Não é o brinquedo físico, caro, da moda, que vai garantir que a brincadeira aconteça, não é isso que vai determinar a qualidade do brincar.

Não quero dizer que as crianças não mereçam brinquedos industrializados e que elas não possam ter acesso a essa produção social, mas o que está em discussão aqui é o excesso de

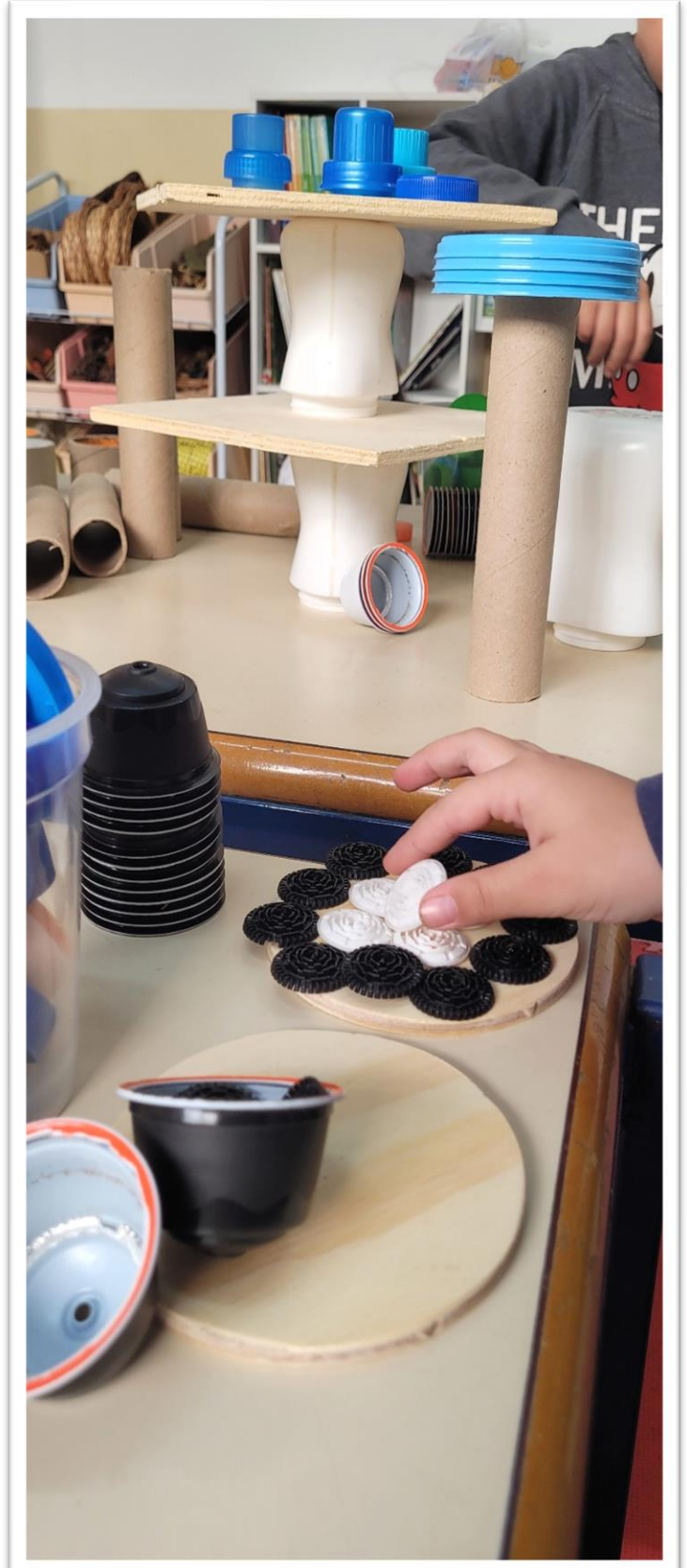
consumo e a produção de lixo que isso gera. A maioria dos brinquedos é feito de plásticos que não podem ser reciclados. Ou seja, onde vai parar o descarte desse material, com esse consumo irracional? Sem contar que é intensa a produção de novos brinquedos e o apelo por consumi-los, como se isso fosse garantir a satisfação e a alegria das crianças. Será isso mesmo? Nessa sociedade de consumo exacerbado, quanto tempo as crianças ficam envolvidas com um brinquedo novo para depois já ficarem interessadas em outro que foi lançado? A mídia usa cada vez mais recursos “ardilosos” para capturar o desejo das crianças⁵. Além disso, a maioria dos brinquedos industrializados subestima a potência das crianças, como se fossem produzidos para sujeitos passivos e impotentes, pois “fazem tudo por elas”: o carrinho anda sozinho, a boneca chora, fala, as brincadeiras já são pré-programadas, anulando a potência de ação e do imaginário das crianças.

Entendo que essas são questões pertinentes e necessárias, e que há muito mais a se discutir e problematizar, porém, para continuar essas discussões, seria necessário adentrar em outros campos teóricos e estudos, e esse não é o foco principal deste trabalho.

⁵ Para saber mais sobre esse assunto: GPQV/UFSCar. Infância Plástica, 2020. Disponível em: <https://criancaconsumo.org.br/wp-content/uploads/2022/03/infancia-plasticada.pdf>. Acesso em 10 jan. 2024

















4.5 OBJETOS DESCARTADOS: O BRINQUEDO

Diante dessa materialidade descartada, as crianças se envolveram numa ação imprecisa, incerta, carregada de experimentações, de investigações na busca pelas respostas das possibilidades que esses objetos ofereciam. Nessa ação, criaram elas mesmas o que buscavam, dando novas funções e sentidos a esses objetos, transformando-os em brinquedos. O filósofo alemão Walter Benjamin (2002) já nos dizia sobre este grande interesse das crianças pelas coisas simples, pelos restos, por “coisas sem importância”, e sobre sua capacidade de transformar tais elementos em ricos e potentes brinquedos de acordo com seus desejos e necessidades. Benjamin tinha um grande interesse por esse assunto e fez vários estudos sobre os brinquedos e os livros infantis ao longo do desenvolvimento industrial e pós-industrial e, segundo ele, a produção do brinquedo a partir da Revolução Industrial se massificou e assim interrompeu uma tradição em que os pais produziam artesanalmente os brinquedos para seus filhos em pequenas oficinas, enquanto as crianças podiam participar e acompanhar todo esse processo de fabricação. Eles eram fabricados em madeira, estanho, entre outros materiais, e carregavam a singularidade da sua materialidade e do processo de fabricação.

Com a chegada da industrialização, o brinquedo, além de se tornar uma produção massificada, ganhou contornos definidos, determinando o tipo de brincadeira, isso, segundo o autor, limitou a imaginação das crianças e impossibilitou que elas tivessem uma brincadeira viva com o objeto.

Quando, no decorrer do século XVIII, afloraram os impulsos iniciais de uma fabricação especializada, as oficinas chocaram-se por toda parte contra as restrições corporativas. Estas proibiam o marceneiro de pintar ele mesmo as suas bonequinhas; para a produção de brinquedos de diferentes materiais obrigavam várias manufaturas a dividir entre si os trabalhos mais simples. (Benjamin, 2002, p. 90)

Porém, “quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais” (Benjamin, 2002, p. 91, 92). Benjamin questionava com duras críticas a produção de brinquedos da época, considerando que eles empobreciam e limitavam as brincadeiras, pois, em sua maioria, eram elementos criados na perspectiva do adulto, limitando a ação do brincar apenas como uma imitação da vida adulta e negando a singularidade e sensibilidade criativa das crianças: “O brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para a criança, quando não como criação da criança, assim também o brincar tem sido

visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação” (Benjamin, 2002, p. 100).

Em contraponto a essa industrialização e massificação dos brinquedos, Benjamin aponta os interesses das crianças por coisas simples, sem formas definidas, mas ricas em possibilidades. Para esse filósofo alemão, não é o conteúdo do brinquedo criado pelo adulto que determina as brincadeiras das crianças, mas, sim, suas vontades e interesses, potencializada pela sua rica imaginação. Dessa forma, defendia o valor de elementos simples para as suas brincadeiras, inúteis, sem função específica, pois esses possibilitam que as crianças possam dar vazão a sua potencialidade lúdica e inventiva, proporcionando uma brincadeira viva:

Nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. (Benjamin, 2002, p. 92)

Corroborando, neste mesmo sentido o pesquisador Gilles Brougère (2001) diz que é a relação que acontece entre as crianças e os objetos em suas brincadeiras que os qualifica como brinquedo. Mesmo os objetos produzidos com esse propósito, enquanto não forem utilizados na brincadeira, não passam de meros objetos destinados às crianças. O verdadeiro brinquedo é constituído durante a brincadeira, portanto, são as crianças suas verdadeiras autoras. Elas dão aos objetos um valor simbólico, transformando-os em uma representação, introduzindo-os em uma ficção, em uma lógica simbólica. São elas as portadoras da magia capaz de transformar qualquer objeto nos mais potentes brinquedos. Segundo Brougère (2001, p16), o brinquedo é um objeto extremo “devido à superposição do valor simbólico à função”, já que é a criança que definirá o que ele é a partir do seu brincar e sua imaginação. Dessa forma, a criança ao mesmo tempo que brinca está produzindo seu brinquedo.

O brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Tudo, nesse sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura (Brougère, 2001, p. 62,63)

A professora Tizuko Kishimoto (2008, p.18) pensa o brinquedo no mesmo sentido dos demais autores: como um elemento que dá liberdade às crianças, já que ele não possui uma regra de uso previamente estabelecida para sua utilização. São as crianças que definirão os usos e as funções desses objetos nas suas brincadeiras: “Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”.

Isso pôde ser evidenciado nessa transformação dos objetos descartados em ricos e potentes brinquedos pelas crianças de acordo com seus interesses e necessidades. Essa materialidade, carregada de possibilidades, de generosidade, mais a força criativa do imaginário infantil, favoreceu uma relação estética de engendramentos, de composições, que possibilitou às crianças a oportunidade de serem autoras, fazedoras, executoras, agregando a esses elementos um pouco de si, suas ideias, intenções e vontades, na realização dos seus projetos e invenções.

Isso acarreta um princípio: enquanto a criança brinca, fábrica; enquanto ela forma, inventa um modo de fazer do seu modo; um fazer realizativo, intenso, voltado para descobrir possibilidades do aspecto inventivo do ato que se constitui único de executar, produzir e realizar. Diante disso, aborda-se o brinquedo como um elemento que surge das idéias ricas de fantasias e, ao mesmo tempo, densas no pensamento infantil. É uma constituição do brinquedo que mobiliza a poética para traduzir o pensamento do fabricante no mundo das coisas. (Santos Filho, 2007, p. 25)

Dessa forma, podemos observar que essa ação carrega um imbricamento indissolúvel entre o brincar, o criar e o experimentar. Durante a pesquisa, foi possível observar que, ao mesmo tempo que as crianças estavam brincando, elas estavam criando o que precisavam para suas brincadeiras, enquanto experimentavam as possibilidades e potencialidades dos objetos. Essa capacidade de produção das crianças na ação de transformação dos restos do mundo em suas brincadeiras revela uma ação poética da criança, que investe a força do seu imaginário na matéria-prima do lixo social, repleta de potencialidades e possibilidades, dando a ele novas formas e sentidos: “O termo poético é aqui utilizado para traduzir a ideia de fazer fazendo-se enquanto execução complexa de produção do humano e que especifica a condição humana” (Richter, 2009, p. 15).

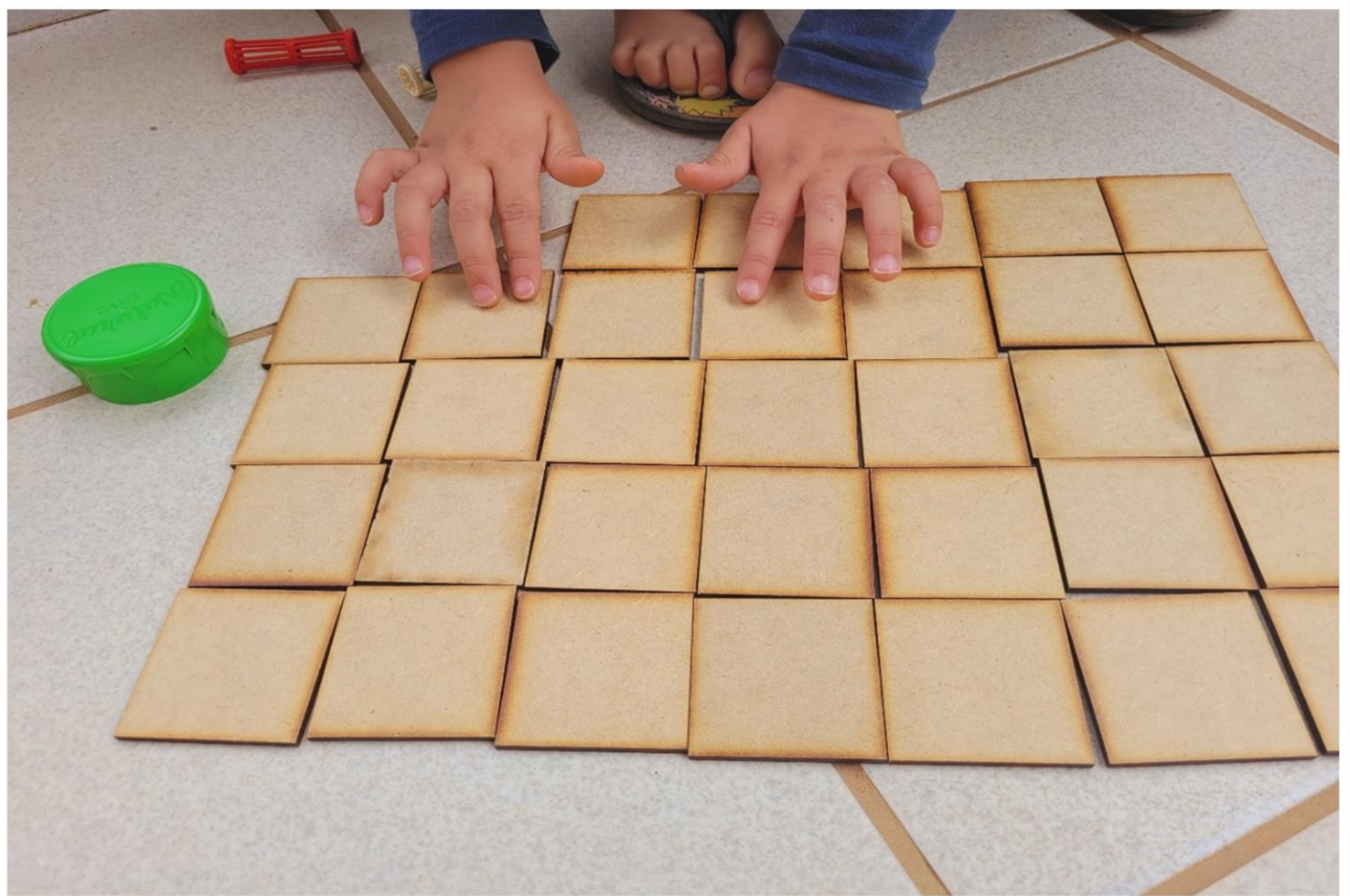
Essa ação poética está relacionada com um conceito que os gregos antigos tinham para nomear o aspecto da potência humana – *poiésis*. Esse termo serve para se referir a nossa capacidade de produção e criação. “Criação não no sentido hebraico de fazer algo a partir do nada, mas no sentido grego de gerar e produzir dando forma a partir de uma matéria preexistente e ao mesmo tempo preche de potencialidades” (Souza, 2007, p. 86). É uma expressão originária

do verbo *poiein* que significa fazer, fabricar, executar; sendo assim, *poiésis* traduz-se por fabricação, confecção, preparação, produção.

É produção, fabricação, criação. [...] Significa um produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser. Criação [...] na concepção grega de gerar e produzir dando forma à matéria bruta preexistente, ainda indeterminada, em estado de mera potência. [...] é conjunto ordenado de seres, cada qual com sua essência ou, o que é o mesmo, como uma forma definida, deve-se a um ato poético. (Nunes, 1989, p. 20)

Porém, *poiésis* não se limita à produção de artefatos ou produtos, dentro de alguma técnica ou norma, tampouco à criação poética e artística, mas diz respeito à dimensão humana que dá novas formas e sentidos a realidade: “Poíesis, na verdade, designa o ato ou o processo de criação [...] é, enfim, a noção que designa, genericamente, a aptidão para a criação, para a inauguração de sentidos que são e estão no criado como conteúdo (sentido) e expressão (realização), ao mesmo tempo” (Souza, 2007 p. 87).

Quando observamos durante a realização deste trabalho as inúmeras criações das crianças com os objetos descartados e a transformação deles em ricos e potentes brinquedos nas suas brincadeiras, o que temos é a pura manifestação dessa força criadora em pleno exercício. Isso nos revela uma preciosa dimensão humana, muitas vezes subestimada e desprezada – nossa capacidade e necessidade de criar, de fazer, de dar novas formas e sentidos às coisas. Há sempre uma satisfação e uma realização diante de um humano e sua obra. Uma imensa alegria e regozijo diante de algo novo que ganhou forma e emergiu a partir de um esforço e dedicação. Isso não se restringe de forma alguma ao universo artístico, mas diz respeito à nossa ação humana no mundo. Esta oportunidade de criar, de fazer e dar formas, de as crianças se reconhecerem enquanto autoras, precisa estar presente em seu processo de constituição humana. As crianças têm o direito e a necessidade de exercer essa potência criadora, o que implica pensar espaços e oportunidades para que isso aconteça.















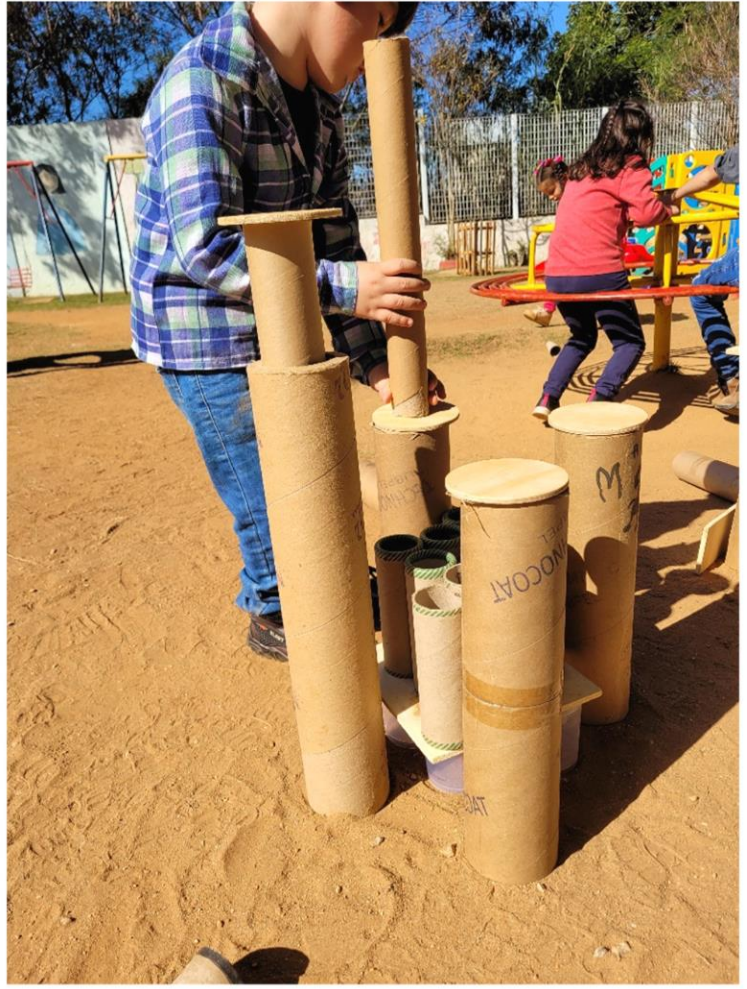


















5 BRINCAR – TERRITÓRIOS DA EXPERIMENTAÇÃO E INVENÇÃO

“Aqui o rito do brincar se assemelha aos atos da criação, seja se um deus ou de um poeta, confirmando a analogia que podemos estabelecer entre raízes comuns ao brincar e à arte. Ambos nos parecem nascer de uma mesma necessidade – o tornar-se humano” (Pereira, 2013, p. 45).

A ação das crianças de brincar é um fenômeno rico e sofisticado, que possibilita muitas considerações e reflexões. Ao longo da história o brincar teve diversas concepções e foi pensado por diferentes autores em diversos campos do conhecimento e contextos, como Kishimoto (2008, p. 17):

Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas [...] em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não-séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança.

Neste trabalho, a partir das observações desse encontro lúdico das crianças com os objetos descartados, me proponho pensar o brincar com foco em seu aspecto criativo, inventivo, considerando-o – para além de uma perspectiva desenvolvimentista, uma forma de imitação ou adaptação social das crianças – uma ação que garante sua expressão e atuação no mundo. Vale ressaltar que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2010) consideram o “brincar” como um direito das crianças e estabelece que ele deve ser o eixo norteador das práticas pedagógicas, junto com as interações. Por isso entendo que seja de suma importância refletir sobre essa ação e ampliar nossa perspectiva sobre o assunto.

Tendo em vista essa polissemia do brincar, com diversas possibilidades de atuações de diferentes sujeitos e em diversos contextos e faixas etárias, circunscrevo minhas reflexões a partir do que foi observado durante a pesquisa: o brincar livre em ambientes educativos, com crianças entre 4 e 5 anos. Entendo como brincar livre as brincadeiras que acontecem a partir das crianças, de seus interesses e vontades, possibilitando-as fazer escolhas e decidir como e do que querem brincar. Mesmo em um ambiente educativo onde os adultos escolhem os materiais da brincadeira, preparam e delimitam um tempo e espaço, tempo muitas vezes imposto pela rotina das escolas, ainda assim há possibilidades de escolhas para as crianças, já que não é delimitado do que e como elas brincarão. Dessa forma, a liberdade aqui é relativizada, acontece dentro de alguns limites e circunstâncias.

Junto com Benjamin (2002), compreendo as crianças como sujeitos sociais potentes, atentos e interessados ao meio a sua volta e o brincar como uma ação que emerge da vontade,

do desejo das crianças de atuar, participar e fazer parte do contexto social onde estão inseridas. A ação humana, com suas produções, culturas e papéis sociais, desperta seu interesse e curiosidade. As crianças querem entender o funcionamento das coisas, e mais: também querem participar e atuar nesse meio social. Porém, elas não estão autorizadas a fazer isso. São como estrangeiras em um território onde não dominam completamente os códigos e papéis sociais e nem têm o domínio pleno da língua vigente. Diante dessas restrições e limitações, é no brincar que as crianças encontram espaço e autorização para experimentar e atuar nessa realidade, criando para si um mundo só seu, com os resíduos dessa produção cultural do adulto.

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (Benjamin, 2002, p. 103, 104)

A ação do brincar, portanto, emerge a partir das relações, das trocas e interações. O meio social provoca e afeta as crianças, que atuam e interagem com tal realidade por meio da brincadeira. A matéria-prima do brincar é o substrato cultural produzido socialmente, porém não se trata de uma mera imitação ou simples representação: a criança que brinca imita para poder fazer do seu jeito. Como explica Benjamin (2002), na brincadeira esse contexto social é transvisto pela potência imaginativa e criativa das crianças, que se compõe com a realidade, criando o novo, novas realidades, novos mundos, novas possibilidades de interpretação da nossa própria existência.

Nesse sentido, entendo o brincar como um território de atuação das crianças que lhes dá a liberdade e a oportunidade de transformar e reinterpretar o que chega até elas ao seu modo, fazendo disso um rico e poderoso substrato para os enredos e criações nas suas brincadeiras. As crianças brincam com a realidade, com a cultura, com o meio no qual estão inseridas e utilizam, criativamente, nas suas brincadeiras tudo aquilo que lhes afeta.

Importante destacar que a ideia de criação e invenção é aqui compreendida como a ação de dar novas formas e significados às coisas que já existem, é “transver”, “desformar” o mundo, como diz Manoel de Barros (2013, p. 324). Transformar o ordinário em extraordinário. Gosto de pensar esse processo inventivo como composições, a arte de juntar o que o mundo nos oferece com o que nós trazemos para o mundo, nossas perspectivas, subjetividades,

singularidades e, dessa forma, criar uma outra coisa, realidades e formas diferentes da vida ordinária. Esse processo lúdico e inventivo é o que possibilita dar realidade e o direito de existir aos inúmeros seres virtuais e imaginários que povoam o mundo, como apresentado anteriormente a partir das ideias do filósofo Souriau (Lapoujade, 2017).

A partir da observação da relação lúdica das crianças com os objetos descartados durante a pesquisa e das imagens produzidas, compreendo que essa ação do brincar possa ser capaz de instaurar territórios que possibilitam inúmeras experimentações e invenções – já que esse encontro foi carregado de generosidade e possibilidades, um convite para que elas pudessem definir a função e o significado desses objetos, para que descobrissem suas possibilidades e potencialidades a partir das suas brincadeiras. Dessa forma, o brincar nesse contexto pode ser compreendido como uma ação de pura experimentação que resulta em infinitas criações, ricos e potentes territórios de atuação e produção das crianças, os quais dão a elas a oportunidade de serem protagonistas e autoras no/do mundo.

Territórios são entendidos aqui como um espaço subjetivo, constituído pela entrega, presença e disponibilidade das crianças, vividos intensamente por experimentações, criações, entrelaçamentos, conexões, afetos e devires. A opção por territórios e não território (no singular) não é um mero detalhe: é uma necessidade, já que se trata de um processo totalmente plural, diverso, singular e múltiplo. Ou seja, não há um único território, são muitos, no mesmo espaço, no mesmo momento, numa mesma proposta. Isto porque os agentes constituidores desses territórios, as crianças, são seres plurais, singulares, com interesses e subjetividades diversas.

Considerar o brincar instaurador de territórios de experimentação e invenção é assumir seu caráter libertário, que possibilita um fazer tateante, uma ação que não necessita, a priori, ter um objetivo, uma intenção ou um sentido definido. É um espaço que acolhe as incertezas, os processos, as indefinições e os despropósitos, pois brincar é atuar em um campo que não exige certezas e muito menos expectativas de acertos ou sucesso.

Dessa forma, é um ato que dá ao sujeito da ação liberdade e autorização para agir e decidir, guiado por suas vontades e interesses, a partir do que o corpo pode e não do que o corpo deve fazer. Nesses territórios, é possível dar corda à curiosidade e descobrir o que acontece a partir da ação, da experimentação, sem as limitações da ideia de certo e errado. Experimentar para descobrir o que potencializa o corpo, o que aumenta sua potência de agir. Isso favorece ações tateantes, exploradoras e investigativas, capaz de desembocar em ricas experiências e na produção de novas subjetividades e singularidades.

Brincar é poder, é um campo de possibilidades, de ação. Por meio dele é possível experimentar uma infinidade de situações, vivenciar diversos papéis, fazer e atuar de diferentes formas, mesmo que seja restrito à imaginação. Porém, essa ação é tão potente que seus efeitos extrapolam o campo do faz de conta: ela é capaz de nutrir e potencializar nossa existência, já que a brincadeira pode gerar ricas experiências que não ficam só na imaginação, mas ganham corporeidade, ocupam um espaço no corpo, no tempo e na Alma. Elas ganham realidade e densidade. Será que as sensações de uma criança que consegue fazer “um avião decolar” brincando são potentes o bastante para que ela acredite em sua capacidade de ação e realização no mundo? Que suas ideias e interesses são possíveis? Será que essas sensações ficam impregnadas no corpo, potencializando e nutrindo sua ação no mundo? Desconhecemos completamente o poder e a força de uma criança que acredita que é possível enquanto brinca.

5.1 A DIMENSÃO CRIADORA DO BRINCAR

Para me ajudar a compor e construir essa ideia do brincar como uma ação que se relaciona fortemente com nossa dimensão criadora e inventiva, convido o historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945), para dialogar comigo, em especial a partir da sua obra *Homo Ludens* (2010), onde elenca algumas características do jogo⁶ que podem contribuir para pensar esse aspecto criativo do brincar. Segundo o autor, “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (Huizinga, 2010, p. 1), destacando assim o caráter lúdico da cultura.

Huizinga descarta qualquer hipótese que tente explicar o jogo, o brincar, para além dele mesmo, como uma função biológica ou psicológica, tal como uma descarga de energia superabundante, instinto de imitação, necessidade de distensão ou mesmo uma preparação para vida adulta. Para o autor, o brincar transcende as necessidades da vida e confere um sentido a ação: “Mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou o reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido [...] Todo jogo significa alguma coisa” (Huizinga, 2010, p. 3-4).

Como “forma significativa”, a ação do brincar, bem como as narrativas mitológicas e a linguagem, são tentativas humanas de compreender e interpretar a realidade. Se percebendo como seres distintos na natureza, nossos ancestrais criaram, a partir do jogo, meios para significar e nomear essa experiência, “as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana

⁶ Para Huizinga (2010), bem como neste trabalho, jogo e brincadeira apresentam o mesmo sentido.

são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo” (Huizinga, 2010, p 07). Interessante destacar que essa função significativa do brincar pôde ser amplamente observada durante a pesquisa, já que basicamente a brincadeira se constituía a partir dos novos significados que as crianças davam aos objetos descartados durante suas brincadeiras, seja a partir da ação ou da oralidade.

A linguagem deu ao ser humano a possibilidade de compartilhar esses significados, bem como suas experiências, além de possibilitar a transmissão de seus conhecimentos. Mais que isso, deu a possibilidade ao ser humano de brincar com a natureza, cocriando com ela, definindo e designando sentidos para as coisas a sua volta.

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza. (Huizinga, 2010, p. 7)

No mito também podemos ver essa “transformação ou uma ‘imaginação’ do mundo exterior” (Huizinga, 2010, p.07), porém de forma mais elaborada e complexa do que ocorre com as palavras. Diante dos fenômenos naturais, nossos ancestrais, na tentativa de explicar e significar tal realidade, criaram o mito, atribuindo e explicando o mundo ao seu redor a partir da criação das narrativas mitológicas. Esse jogo, que cria sentidos e significados, também pode ser observado nos cultos e ritos, como uma forma de controlar o mundo natural. Segundo Huizinga (2010), tanto o mito como o culto são derivados dessa capacidade humana de jogar com a realidade e são os fundamentos de muitas convenções e estruturas sociais que temos hoje: “Ora, é no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Todas elas têm suas raízes no solo primevo do jogo” (Huizinga, 2010, p. 7).

Outro aspecto importante de se destacar é que o brincar tem um “caráter profundamente estético” (Huizinga, 2010, p. 5), por sua capacidade de envolver intensamente aquele que brinca, gerando um estado de tensão, alegria e divertimento. O brincar “ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade” (Huizinga, 2010, p. 6). Possui uma realidade autônoma, inteiramente supérflua, não material, sendo impossível negar sua existência. “Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física” (Huizinga, 2010, p. 6). Nesse sentido, atesta que somos muito mais que seres meramente mecânicos e racionais, haja visto que o

brincar não é uma ação que acontece pautada pela racionalidade ou alguma necessidade, está além disso.

Segundo Huizinga (2010, p. 10), não é possível definir com clareza o que é o jogo:

O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características.

Porém, o autor reconhece algumas características que delimitam essa ação. A primeira delas aponta que **o brincar é uma atividade voluntária, livre, totalmente supérflua que pode ser adiada ou suspendida**, já que não constitui uma tarefa ou uma imposição física ou moral. Uma ação completamente desinteressada, sem relação com a satisfação de necessidade ou desejo, além da sua própria realização. “Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada [...] As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade” (Huizinga, 2010, p. 10).

Esse aspecto possibilita importantes reflexões. Brincar é da ordem do desejo, da vontade. Exige total liberdade, uma vez que não é possível brincar contrariado nem corresponder à expectativa ou atender a algum objetivo. Essa é uma das principais características dessa ação, já que não há brincadeira de fato se as crianças não tiverem liberdade para exercer sua autonomia, a escolha dos seus pares, os enredos e os papéis que querem representar. Como aponta a professora Maria Walburga dos Santos (Santos, 2023, p. 15), se pensamos o brincar como uma ação voluntária, ele é sempre um chamado:

Um chamado potente: não é preciso saber o que vai acontecer, mas a criança – ou a gente – atende a quem chama. E descobre/redescobre lugares, linguagens, amizades, sentimentos, limites, trocas, experiências e uma miríade de possibilidades, todas concernentes à polissemia do jogo, da brincadeira, que ao mesmo tempo envolvem, encantam, desafiam.

Atender a esse chamado é adentrar num território desconhecido, de experimentação, de possibilidades. Assim, a brincadeira ganha a característica da incerteza ou indefinição, já que não é possível determinar os rumos que a ação tomará. Em suas brincadeiras, as crianças não operam na lógica cartesiana e racional, nem mesmo atuam no tempo Chronos: elas habitam uma outra dimensão, com regras e realidade própria.

Isso nos leva para a segunda característica do jogo: **trata-se de uma ação que acontece “fora” da vida cotidiana, com regras e orientações próprias**. “O jogo não é vida ‘corrente’ e nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera

temporária de atividade com orientação própria” (Huizinga, 2010, p. 11). Como não há compromisso com o mundo concreto, no ato de brincar as crianças são livres para fazer suas escolhas, decidir e determinar o que e como as coisas são, para definir as regras, seus enredos e as soluções para possíveis conflitos que possam surgir. É um campo de total autonomia e atuação das crianças, onde elas são as autoras, as legisladoras e executoras.

Durante a pesquisa essa característica do brincar ficou muito evidente, pois em suas brincadeiras e criações as crianças não ficaram limitadas à definição social dos objetos descartados, à realidade daqueles elementos, mas estabeleceram para eles novas funções e significados, criaram novas regras de utilização e novas possibilidades para tais objetos, transformando-os em ricos e potentes elementos em muitas brincadeiras.

Brincar, como já exposto, é agir no campo do imaginário, e é ali que as crianças têm a oportunidade de experimentar a realidade social, um espaço de produção de novos sentidos e significados. O convite “Vamos brincar?” é a senha que permite a entrada para um campo mágico de possibilidades, um espaço atemporal, ritualizado, com regras e significações próprias, acordadas e estabelecidas entre os pares que comungam dessa experiência. Nesse campo fomentado pelo “faz-de-conta”, as crianças são livres para vivenciar diferentes papéis e subverterem as normas e significados estabelecidos, além de experimentarem a si mesmas nas suas inúmeras possibilidades de expressão e manifestação. É um espaço onde elas reinam e são as protagonistas. Um lugar protegido, fora do plano real, que possibilita que coloquem sua vontade no mundo, questionem e experimentem os papéis sociais e a realidade em que estão inseridas: “Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes. Esta supressão temporária do mundo habitual é inteiramente manifesta no mundo infantil, mas não é menos evidente nos grandes jogos rituais dos povos primitivos” (Huizinga, 2010, p. 15, 16).

Dessa forma, percebemos que o brincar é uma ação que não pertence à vida comum, “é um intervalo em nossa vida cotidiana” (Huizinga, 2010, p. 12), no sentido de ser uma ação que não está submetida às regras e convenções da vida comum, mas acontece sem a necessidade de ser fiel à realidade, ao plano concreto, racional e cartesiano. O ser brincante habita um lugar de liberdade, de possibilidades, onde pode ser e fazer o que quiser, não há regras predefinidas, expectativas ou objetivos que precisam ser alcançados. O brincar nesse sentido é como frestas na realidade, que possibilita espiar e vivenciar outras possibilidades de existências, de flertar com o ficcional, com a fantasia. Não como uma forma de escapismo, mas de encontrar meios que ajudem a ver e entender o próprio cotidiano, para criar outras possibilidades de existências

e de realidades. Como aponta Huizinga (2010, p. 12), essa ação lúdica se torna um complemento que enriquece e potencializa nossa vida cotidiana, ampliando nossa experiência humana.

Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural [...] situa-se numa esfera superior aos processos estritamente biológicos de alimentação, reprodução e autoconservação.

Mesmo circunscrito no plano do imaterial, da imaginação, a ação brincante tem tamanha força e potência que é capaz de afetar e transformar o campo material e concreto. “Mesmo depois do jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conversado pela memória. É transmitido, torna-se tradição” (Huizinga, 2010, p.13). Haja visto que, como apontado anteriormente e explanado longamente por Huizinga, nossa cultura e sociedade é constituída e fundamentada pelo jogo. Para o autor a brincadeira diz respeito a algo que está além da cultura, da razão, da biologia: é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana. Algo capaz de nos levar além da nossa humanidade, que nos dá a consciência de que estamos integrados numa ordem cósmica; portanto, para ele a brincadeira está relacionada ao sagrado: “Em nossa concepção do jogo, desaparece a distinção entre a crença e o “faz de conta”. A noção de jogo associa-se naturalmente à do sagrado. [...] É nos domínios do jogo sagrado que a criança, o poeta e o selvagem encontram um elemento comum” (Huizinga, 2010, p. 30).

Essa distinção da vida ordinária se dá porque **a ação do brincar acontece em outro tempo e espaço, paralelo a vida comum. Essa é outra de suas características, o isolamento, a limitação.** “Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea” (Huizinga, 2010, p. 13). Essa característica pôde ser observada durante a pesquisa, pois houve um grande envolvimento e empenho das crianças na organização e delimitação dos espaços de suas brincadeiras com os objetos descartados. Elas procuravam um cantinho que estivesse mais vazio e levavam para lá os objetos que mais as interessavam, onde passavam um bom tempo arrumando tudo com muito cuidado e envolvimento e decidindo sobre a disposição de cada elemento, sempre atentas a todos os detalhes. Muitas vezes, a brincadeira era essa organização e delimitação do espaço, como um círculo mágico, paralelo à vida comum, um lugar só delas, um pequeno mundo no mundo maior.

A brincadeira só acontece e se torna possível se todos os envolvidos conhecem e aceitam as regras e combinados estabelecidos para aquela ação. Há entre os sujeitos da ação a

consciência de que estão brincando e de que naquele contexto suas ações se diferem do concreto, já que estão submetidas por outras regras e ordem, criadas por eles mesmos. Isso é de uma sofisticação tamanha que, muitas vezes, tais regras e acordos não são nem verbalizados ou sequer definidos, e isso é estabelecido de forma intuitiva entre os pares, numa comunicação própria, apenas discernível para aqueles que estão envolvidos naquela brincadeira. Isso ficou muito evidente nas brincadeiras de construção durante a pesquisa, quando as crianças se envolviam em um projeto comum e construíam coletivamente, adicionando os objetos na construção de forma silenciosa e harmônica, sem combinação prévia, como se fossem um só corpo empenhado naquela ação.

Outra de suas características é que **o jogo, a brincadeira, cria ordem e é ordem**. Essa característica fica muito evidente nas imagens dessa relação lúdica das crianças com os objetos descartados. Suas construções e criações revelam cuidado e apuro estético que particularmente me impressionam e me espantam, tamanho envolvimento e delicadeza na elaboração e nas escolhas da organização e composição com os objetos. É uma ação capaz de fazer emergir do lixo social a beleza, que só pôde se manifestar por uma atitude lúdica capaz de ordenar tais objetos de maneira que essa beleza estética pudesse ser revelada. Primeiro as crianças viram essa beleza potencial, a virtualidade dessa materialidade, depois possibilitaram que nós também pudessemos enxergar. Quando observamos as imagens das produções das crianças não há como não perceber as características estéticas que vão descrever os efeitos da beleza, como a tensão, o equilíbrio, o contraste, a harmonia, entre outras.

Como aponta Huizinga (2010, p.13), essa ação das crianças “introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada [...] É talvez devido a esta afinidade profunda entre a ordem e o jogo que este [...] parece estar em tão larga medida ligado ao domínio da estética. Há nele uma tendência para ser belo”.

Brincar, portanto, é uma atitude diante do mundo, uma disposição lúdica que possibilita desarranjar e rearranjar as coisas, desestabilizando a ordem e nos convocando a inventar, instaurar outras ordens possíveis. Isso dispara um alerta: brincar é perigoso para uma sociedade que deseja manter seus valores e estruturas! O brincar, como um território da invenção, da criação, é carregado de novos possíveis, de novas possibilidades. Talvez esse é o motivo pelo qual esse brincar livre seja tão desvalorizado e inferiorizado, de modo a quase desaparecer da maioria das instituições de Educação Infantil.

5.2 CRIAR – UMA DIMENSÃO HUMANA

Quando observamos essas características do jogo apontadas por Huizinga (2010), bem como a relação lúdica das crianças como os objetos descartados, percebemos que o brincar carrega em si uma ação criadora, já que ela acontece fora da vida cotidiana, em outro tempo e espaço, com regras e orientações próprias, tendo outra lógica e outra ordem. Dessa forma, podemos dizer que o brincar está profundamente relacionado com o ato criativo, com a invenção, com a fabulação, pois brincando a criança instaura outros mundos, outros sentidos, outras interpretações, outras possibilidades para a realidade onde está inserida.

Essa íntima relação do brincar com o criar se dá por sua origem comum, nossa dimensão humana criadora e simbólica, do mesmo lugar de onde vem a arte, o mito, a ciência e a linguagem. Diante da consciência avassaladora da finitude, nossos ancestrais se depararam com a vida. A morte nos impôs a vida como um valor. A partir dessa consciência nasce o indivíduo, que sabe que vai morrer. E esse saber nos trouxe uma necessidade: encontrar meios para vencer a morte e buscar um sentido para a existência – “A revelação do nosso nada nos leva à criação do ser. Arremessado no nada, o homem se cria diante dele” (Paz, 2012, p. 161).

Nesse processo nos diferenciamos das outras espécies, pois nossa existência não estava mais limitada aos nossos instintos e aos desafios da natureza: agora tínhamos que lidar com sentimentos e sensações indeterminadas e a necessidade de elaborar nossa existência. Isso facilitou o desenvolvimento de uma inteligência e com ela nossa capacidade de simbolizar, de interpretar a realidade e criar narrativas que fossem capazes de explicar a vida e vencer a morte.

É este tipo de inteligência, consciente de si e que vai além da sobrevivência, que caracteriza a espécie humana. A consciência da morte, a consciência de si, e a construção de mecanismos que buscam vencer a morte – mitos, ferramentas, religião, ciência – ou que estimulam a vida como a arte vão marcar o processo de humanização deste animal incessante. (Mosé, 2012, p. 22)

Esse processo criativo que buscava encontrar um sentido para a existência foi mobilizado pelo encontro entre o humano e a força arrebatadora da natureza. Huizinga (2010, p. 20), refletindo sobre as origens da nossa capacidade lúdica, traz uma perspectiva muito interessante do etnólogo Frobenius sobre a gênese dessa nossa capacidade criativa:

A experiência, ainda inexpressiva da natureza e da vida, manifesta-se no homem primitivo sob a forma de “arrebato”. A capacidade criadora, tanto nos povos quanto nas crianças ou em qualquer indivíduo criador, deriva desse estado de arrebato. “Os homens são arrebatados pela revelação do destino”. “A realidade do ritmo natural da gênese e da extinção arrebatava sua consciência e este fato leva-o a representar sua emoção em um ato, inevitável e como que reflexo” [...] A emoção, o arrebato perante os fenômenos da vida e da natureza é condensado pela ação reflexa e elevado à expressão poética e à arte.

Dessa forma, podemos entender que essa potencialidade criativa está associada com nossa capacidade de ser afetado pelo mundo, com as composições que conseguimos fazer com essas forças que atravessam nossos corpos. Diz respeito a como lidamos, como nos relacionamos, com as informações que chegam até nós, e também com o nosso fazer, com a nossa produção, que é mobilizada a partir dessa relação com a materialidade do mundo e as nossas necessidades.

Nosso corpo é afetado pelo que chega do nosso entorno, gerando um sentimento, uma imagem, uma ideia na nossa mente. Para decodificar e compreender esse novo que chega, usamos o recurso de fazer associações com imagens e sentimentos antigos. Nesse processo, quanto mais reduzimos essa novidade ao nosso passado, ao que já é conhecido, e nos fechamos para a experiência desse novo, menos conseguimos ser criativos. Quanto mais estamos abertos a essa experiência e conseguimos usar as associações das imagens do passado apenas como pistas para conhecer o novo que chega, mais podemos nos enriquecer com a força da novidade e da singularidade que conseguimos captar do nosso meio. Isso possibilita conhecer de fato o mundo e não impor a ele um sentido que já nos é familiar. A criatividade, portanto, é uma interação ativa com essa novidade do mundo que chega até nós: “O produto da fantasia, tal como o da criatividade e da invenção, nasce de relações que o pensamento cria com o que conhece. É evidente que não pode criar relações entre coisas que não conhece e nem sequer entre coisas que conhece e que não conhece” (Munari, 2007, p. 31).

Portanto, essa potencialidade criativa e inventiva não é exclusividade de algumas pessoas apenas, mas é inerente ao humano, e isso pôde ser observado nas imagens das brincadeiras e criações das crianças com os objetos descartados, a própria potência criativa humana em ação.

Essa característica inventiva e criativa da nossa humanidade, tão potente nas crianças, dialoga com um conceito muito importante para o filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1885): “a vida como vontade de potência”. Nietzsche compreende o ser humano como uma forma composta por um conjunto de forças e desejos caóticos e desordenados, inserido em uma realidade também desordenada e caótica, movido por desejos contraditórios que querem se

realizar. Para o filósofo, essa força movente de realização é a própria vida: “minha fórmula sobre isso se enuncia: a vida é vontade de potência” (Nietzsche, 1885, apud Dias, 2011, p. 33). Nas palavras de Rosa Dias, intérprete das obras de Nietzsche, “A vida, como vontade de potência, como eterno superar-se, é, antes de tudo, uma atividade criadora e como tal é alguma coisa que quer expandir sua força, crescer, gerar mais vida” (Dias, 2011, p.34).

A vida, portanto, não pode ser definida apenas a partir do instinto de conservação, adaptação, mas, sim, de um constante fluxo de criação, de expansão.

Um corpo – se ele é vivo, e não um organismo que se desagrega - quer crescer, expandir sua força, tornar-se mestre do espaço inteiro e expulsar o que resiste à sua expansão [...] A potência, o desejo de se expandir, o poder de criar, de crescer, de vencer as resistências é o que impulsiona o movimento da vida. É o valor mesmo desse movimento.” (Dias, 2011, p. 37,38)

Nessa perspectiva, como tudo que vive na natureza, carregamos uma força, uma potência de vida que anseia ser mais, se manifestar, se realizar, a partir de nós. Uma força que nos impele a ação e essa ação implica uma criação. Mas, afinal, o que criamos? Vamos deixar que o próprio Nietzsche nos responda:

O que quer que tenha valor no mundo de hoje não o tem em si, conforme sua natureza – a natureza é sempre isenta de valor: foi-lhe dado, oferecido um valor, e fomos nós esses doadores e ofertadores! O mundo que tem algum interesse para o ser humano, fomos nós que o criamos! (Nietzsche, 2012, p. 181)

Criamos o mundo, os valores, a nossa realidade, a cultura, a nós mesmos. “Interpretar e organizar o mundo não quer dizer conhecê-lo, mas criá-lo [...] Somos criadores do mundo, justamente porque sem nós, sem nossa interpretação, esse mundo não existiria.” (Dias, 2011, p. 58, 59). Criar é uma ação a partir da qual se produz constantemente a vida. Esse movimento não se limita a um fazer prático que diz respeito a uma utilidade, mas é criar novas possibilidades de vida. Criamos não porque falta algo à existência, mas porque não há vida sem criação. “Criar é colocar a realidade como devir, isto é, aos olhos do criador não há mundo sensível já realizado onde é preciso se integrar. Criar não é buscar. Não é buscar um lugar ao sol, mas inventar um sol próprio” (Dias, 2011, p. 65, 66).

Como demonstrado pelas imagens resultantes da pesquisa, nas crianças essa força criativa se manifesta com mais potência, já que elas ainda não estão tão condicionadas e limitadas às semióticas dominantes do nosso sistema, e por isso conseguem atender com mais facilidade a essa força do impulso criativo humano. Como aponta Nietzsche (2018, p. 26), as crianças estão em uma relação afirmativa com a vida: “Inocência é a criança, e esquecimento;

um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim. Sim, para o jogo da criação, meus irmãos, é preciso um sagrado dizer-sim: o espírito quer agora sua vontade, o perdido para o mundo conquista seu mundo”.

Nesse dizer sim, nessa total abertura e disponibilidade para a vida, as crianças estão disponíveis para experimentar o mundo de corpo inteiro, ser tocadas e transpassadas por essa experiência. E, assim como fizeram com os objetos descartados, reinterpretem a realidade, questionam o que está posto e trazem novos sentidos e significados à existência, enquanto se apropriam dos elementos do seu meio e os transformam de acordo com seus interesses e necessidades. Elas introduzem no mundo uma diferença, criam novos possíveis, outros mundos, outros afetos, outros valores, outras sensibilidades.

À vista disso, podemos conceber uma existência onde estamos o tempo todo embricados nesse processo criativo, inventivo, e isso inclui criar a nós mesmos. Logo, podemos compreender que nessas experimentações criativas que o brincar livre proporciona, a criança também se cria; cria a si mesma e o mundo enquanto brinca.

Estamos falando de uma experimentação que tem como matéria prima a criação. Valorização e exercício do ser criativo que se revela no processo contínuo e inacabado de criar a si mesmo nas suas criações. Isto é, dar forma a algo que ainda não existia no mundo e que, a partir da materialidade das mãos sensíveis, lhe dá existência. [...] E esse processo criativo não finda num possível substantivo, mas se torna gerúndio. Retomando uma ortografia arcaica em português: creança [...] A brincadeira é a situação básica de experimentação pelas creanças (Ferreira-Santos; Almeida, 2011, p. 198-199).

A artista e pesquisadora Fayga Ostrower (2014, p. 53) também corrobora o entendimento dessa ação criativa como um fator estruturador e formador, fundamental para o desenvolvimento contínuo do humano:

Comprendemos que todos os processos de criação representam, na origem, tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos onde o homem se descobre, onde ele próprio se articula à medida que passa a identificar-se com a matéria. São transferências simbólicas do homem à materialidade das coisas e que novamente são transferidas para si. Formando a matéria, ordenando-a, configurando-a, dominando-a, também o homem vem a se ordenar interiormente e a dominar-se. Vem a se conhecer, um pouco melhor e a ampliar sua consciência nesse processo dinâmico em que recria suas potencialidades essenciais.

Podemos entender a ação criativa não como um ato de genialidade, de excepcionalidade, relacionada apenas aos processos artísticos, mas, diante do nosso inacabamento, como uma necessidade humana, um meio de constituir e dar forma a nós mesmos. Talvez isso possa explicar o grande envolvimento e interesse das crianças nessa

ação inventiva e criativa observada durante a pesquisa. Isto porque, nesse processo de dar novos significados à materialidade, de descobrir suas possibilidades e potencialidades, de organizá-las cuidadosamente e criar com elas estruturas diversas, as crianças estão experimentando, criando e construindo a si mesmas. Elas nos lembram que nós humanos somos constituídos por nossas experimentações, encontros, atravessamentos, afetos... Somos pura composição em transformação contínua.

Essa ação inventiva e criativa das crianças pode revelar muito sobre elas. Afinal, o que podem as crianças?

5.3 AS CRIANÇAS COMO INVENTORAS E CRIADORAS

Embora não devamos adotar como um processo único e universal, o historiador francês Philippe Ariès (1981), observando a sociedade europeia entre os séculos XII a XVIII a partir de registros iconográficos, nos ajuda a entender que a ideia de criança que temos hoje é resultado de uma construção histórica e social. Limitado a seus estudos na Europa Medieval, ele define essa consciência social das crianças como um “sentimento de infância”, que emerge a partir do século XVII e passa a estabelecer a infância como uma fase diferenciada do ciclo da vida – e, portanto, as crianças como diferentes dos adultos. Antes disso, elas eram consideradas adultos em miniatura e participavam das relações sociais como qualquer outro adulto, sem diferenciação: suas vestimentas eram praticamente iguais às de seus pais e, até certa idade, tornava-se difícil distinguir meninos de meninas. Como descreve o autor:

Não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (Ariès, 1981, p. 156)

Essa consciência da diferenciação das crianças em relação aos adultos que vai emergindo na sociedade europeia da época coloca as crianças em um lugar de inferioridade, de menoridade, de incapacidade e fragilidade, já que não correspondiam aos modelos de racionalidade, costumes e convenções sociais estabelecidos pelos adultos. Isso acontece porque se olha para as crianças tendo como referência o adulto e o lugar que elas deverão ocupar futuramente na sociedade. As crianças em si, com suas especificidades e singularidades, seus desejos e vontades, eram completamente desprezadas e desvalorizadas. Há uma tradição

filosófica, que vem desde Platão – passando por Santo Agostinho e se fortalecendo no Iluminismo –, que carrega uma concepção negativa sobre as crianças e a infância, conforme descreve Gagnebin (1997, p. 175,176):

A infância tem, nesta tradição de pensamento, um estatuto paradoxal: território perigoso das paixões, do pecado e do erro, zona escura sem os caminhos que traçam as palavras e que ilumina a razão, ela é, no entanto, na nossa miséria humana, o único solo à disposição de onde possa brotar, naturalmente, essa mesma razão que lhe faz falta. Desprovida de logos — linguagem e razão — a infância o detém, porém, em potência. Cabe à educação/formação realizar essa potencialidade e transformar esses pequenos seres egoístas, tirânicos e choraminguentos em homens dotados de linguagem, isto é, capazes de pensar e agir racionalmente, de se tornar os cidadãos responsáveis e independentes de uma res pública.

Quando observamos, durante esta pesquisa, a delicadeza, a beleza, o cuidado e o apuro estético das construções e criações produzidos pelas crianças entre 4 e 5 anos, será que podemos concordar com essa concepção de “criança frágil, incompetente e inferior”? Certamente que não! Muito pelo contrário: isso testemunha e evidencia toda sua potência e singularidade e ajuda a olhar para elas “como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação, como força, e não como incapacidade” (Kohan, 2007, p. 101).

Fazendo uma aproximação com as ideias do filósofo Souriau já apresentadas, existem diferentes modos de existência, com suas características e perspectivas únicas. E as crianças deixam isso muito evidente, já que trazem uma perspectiva e uma forma de habitar, perceber e atuar nesse mundo muito própria, peculiar. Essa diferença, portanto, não deve diminuir ou inferiorizar sua existência, mas sim atestar e legitimar sua presença no mundo.

Tudo se resume a isso: tornar-se real. E tornar-se real é tornar-se legítimo, é ver a sua existência corroborada, consolidada, sustentada no próprio ser. Sabemos que a melhor maneira de solapar uma existência é fazer de conta que ela não tem nenhuma realidade. Nem mesmo se dar ao trabalho de negar, apenas ignorar. Nesse sentido, fazer existir é sempre fazer existir contra uma ignorância ou um desprezo. Temos sempre que defender o sutil contra o grosseiro, os planos de fundo contra o ruído do primeiro plano, o raro contra o banal, cujo modo de conhecimento tem como correlato a mais espessa ignorância [...] Duvidar de uma existência não é apenas suspender provisoriamente a realidade de um ser, é questionar a legitimidade dessa existência. Duvidar é questionar um direito (Lapoujade, 2017, p. 91-92)

Isso implica afirmar as crianças, reconhecer e validar sua diferença. Significa reconhecê-las a partir delas mesmas, de sua imanência, de sua potência, e não a partir daquilo que lhes falta, mas do que ela já é, com toda sua virtualidade e singularidade, validando essa diferença na forma de compreender e interpretar o mundo. Como aponta a antropóloga Clarice Conh (2005, p. 33), que estudou crianças em diversas sociedades, “a diferença entre

as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”. Basta apenas pensar na sua corporeidade: tendo em vista o corpo como um território sensível de afetos, de acordo com o corpo que se habita é possível perceber e compreender o mundo de forma singular.

A corporeidade infantil proporciona conhecimento e percepção do mundo completamente únicos, muito diferente de um corpo de adulto. Além do que, como ficou evidenciado na pesquisa, com esse olhar de frescor para o mundo as crianças têm um ponto de vista privilegiado, pois não estão tão anestesiadas e capturadas pelo excesso de racionalidade e condicionamentos que limitam a forma como apreendemos e interagimos com a vida. As crianças têm um modo específico de ser e estar no mundo, não operam nos modelos racionais, cartesiano e lógico estabelecidos pelos adultos: elas habitam na infância, outra temporalidade, outro modo existir e perceber o mundo.

Não é à toa que brincar é uma atividade que se aprende na infância. Como diz o filósofo italiano Agamben (2008, p. 59), a infância é a própria condição da experiência no humano, que possibilita o aprendizado da linguagem, e, indo além, diria que proporciona também o aprendizado do brincar, uma linguagem própria da infância, já que para brincar é preciso uma abertura e disponibilidade que apenas experimentamos com intensidade na infância.

Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito.

Nesse mesmo sentido, Kohan citando J-F. Lyotard: “A infância não é uma etapa ou fase da vida, mas a própria condição de ser afetado [...] está desde sempre, numa temporalidade sem cronologia, sem antes e sem depois, incrustada no corpo, sendo o próprio corpo, para toda a vida” (Kohan, 2007, p. 111). Portanto, “a infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição da experiência” (Kohan, 2007, p. 86).

Se compreendemos a infância como experiência, como essa capacidade de ser afetado, então ela não se limita apenas a quando somos crianças, pois se trata de um estado, uma forma de habitar o mundo, de abertura e disponibilidade para ser afetado pela vida. A infância pode ser entendida então como uma outra temporalidade, como intensidade – *aíon*, “a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não-numerável nem sucessiva, intensiva” (Kohan, 2007, p. 86). Essa compreensão da temporalidade a partir de *aíon* nos coloca diante de um outro tempo, não aquele que estamos acostumados (*Chronos*, de etapas

sucessivas), mas de um tempo eterno, em que passado e futuro se encontram no mesmo instante, agora, o tempo da criança, da intensidade, da criação.

Quando aproximamos a ideia da infância ao conceito de experiência, “Há a construção de subjetividades, faz-se a saída da condição de in-fante (não falante) à condição de falante, transforma-se língua em discurso, insere-se numa cultura e abre-se para a construção de outras culturas e outras linguagens” (Abramowicz; Levcovitz, 2009, p. 195). Assim, a infância pode carregar possibilidades de “acontecimento, inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença” (Abramowicz; Levcovitz, 2009, p. 195).

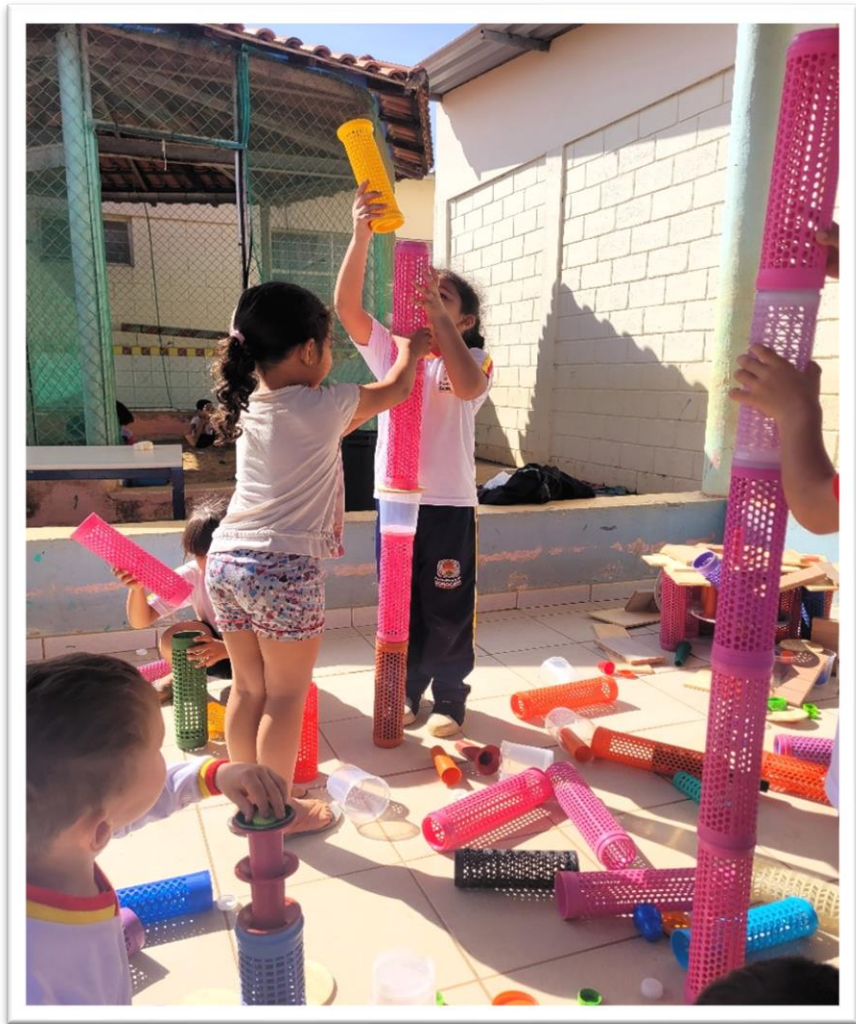
A infância, como condição de ser afetado, como experiência, longe de ser uma fase a ser superada, deve ser sustentada, atendida, alimentada, vivenciada intensamente, pois é pura potencialidade, multiplicidade, criação, arte, transgressão, ruptura, puro devir.

A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer e da invenção. (Abramowicz; Levcovitz, 2009, p.180)

As crianças habitam essa infância, e elas estão abertas à experiência, se permitem ser afetadas pelo mundo. Toda experiência é única, produz uma singularidade, uma novidade no mundo, e dessa forma as crianças e todos aqueles que habitam nessa infância são seres da invenção, da criação, capazes de instaurar a diferença no mundo. “Há mundo novo, criação, transformação porque há infância, porque é possível frutificar o acontecimento que leva consigo cada nascimento” (Kohan, 2007, p. 111). Seres que não se limitam nem se fixam em rótulos e identidades, pois afirmam seu inacabamento e a vida como um contínuo processo transformador que nos exige reinventar continuamente. Nas palavras de Krenak (2022, p. 100):

No lugar de produzir um futuro, a gente deveria recepcionar essa inventividade que chega através das novas pessoas. As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informações, deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos – o que é muito mais interessante do que inventar futuros.

Diante disso, talvez possamos entender o motivo de tanta desvalorização e inferiorização das crianças historicamente. Não é à toa, pois elas colocam em risco e desestabilizam as estruturas, provocam e questionam os condicionamentos e normativas sociais. Assim como o brincar, são um perigo para a sociedade!







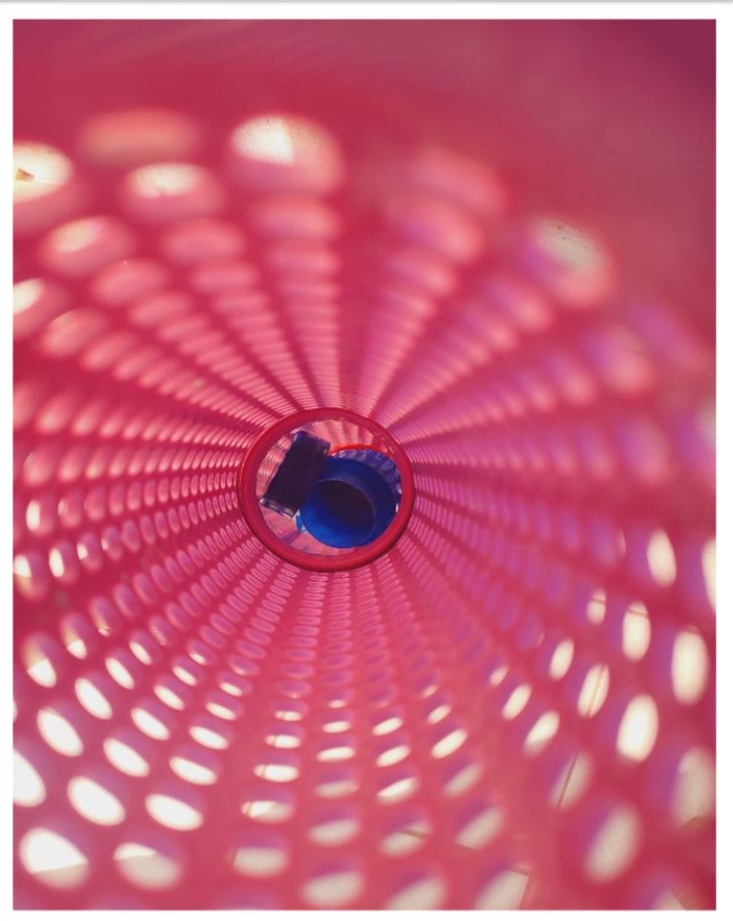




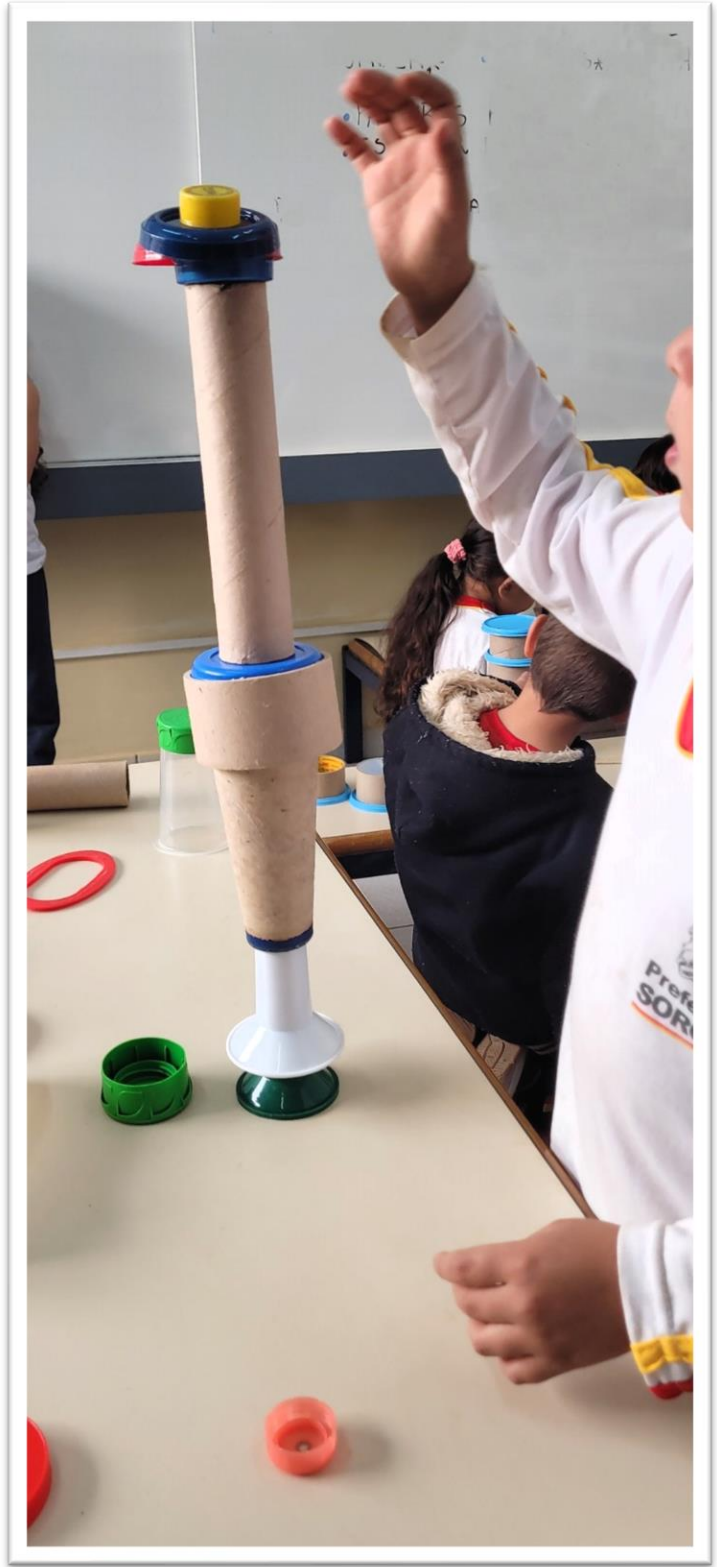










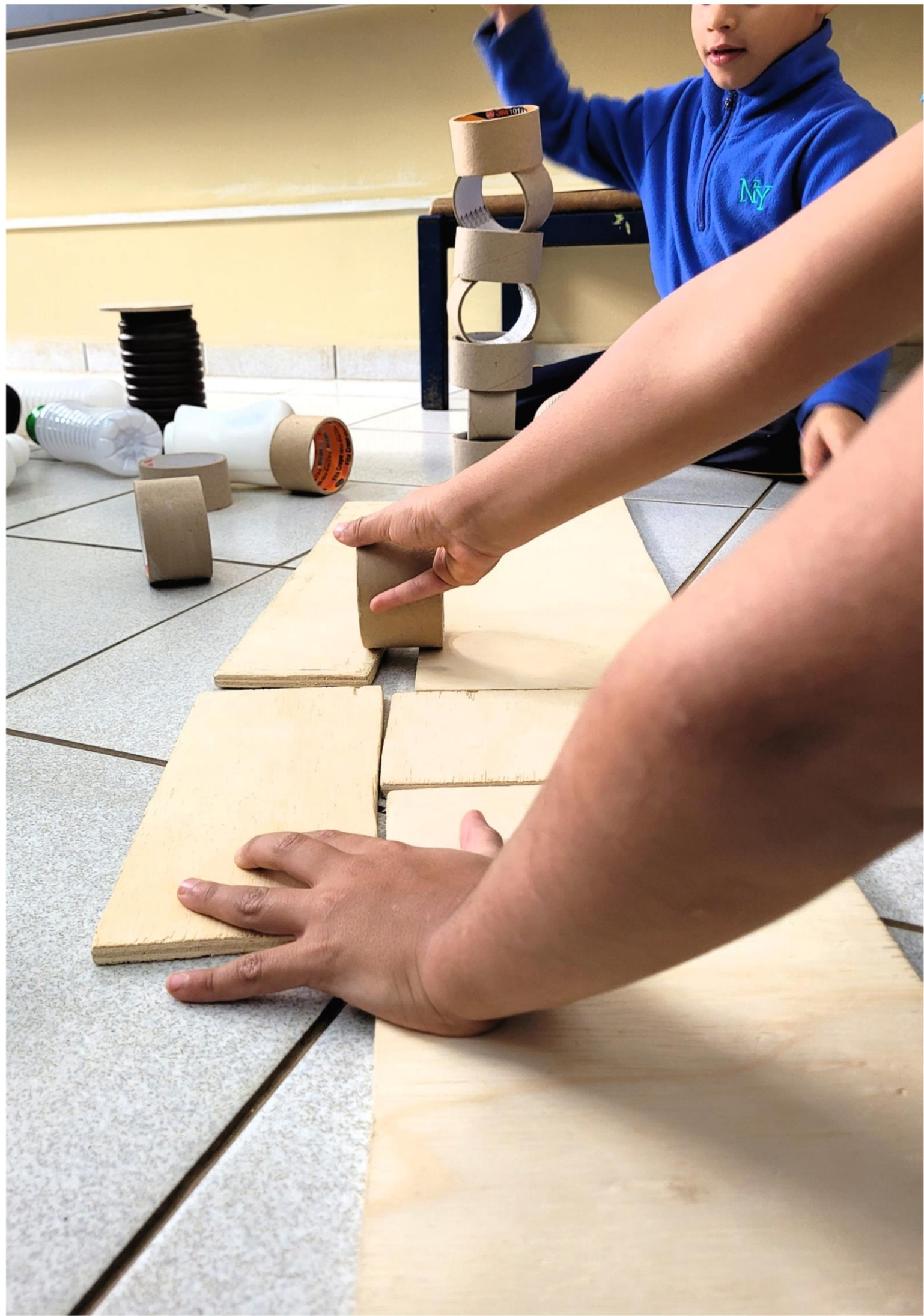


























6 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO TERRITÓRIOS DE INVENÇÃO

Diante desse reconhecimento das crianças como sujeitos potentes, inventivos e criativos, capaz de instaurar novidades no mundo, é necessário problematizar como as escolas de Educação Infantil acolhem essa novidade que as crianças trazem. Será que há espaço e oportunidades para que elas de fato possam brincar e exercitar toda essa potencialidade inventiva? Embora não fosse o objetivo da minha pesquisa, não há como ficar indiferente às relações que o Centro de Educação Infantil onde a pesquisa foi realizada estabelece com as crianças. O que pude perceber, com grande alegria, é que nesse espaço as crianças são valorizadas e respeitadas como sujeitos de direitos, são ouvidas por adultos interessados em promover ricas oportunidades para que elas possam brincar e descobrir mais sobre o mundo. Porém, sabemos que essa não é a realidade na maioria das instituições de Educação Infantil.

A ideia de institucionalização das crianças nas escolas surge a partir do século XVI, logo depois que emergiu o “sentimento de infância” (Ariès, 1981), havendo a consciência de que as crianças são diferentes dos adultos. Esta ideia nasce com o intuito de equiparar as crianças aos adultos, uma forma de eliminar essa diferenciação e adultizá-las o mais breve possível, a partir de uma educação moralizante e disciplinadora. Como não correspondiam aos modelos de racionalidade, costumes e convenções sociais, determinados pelos adultos, as crianças precisavam ser tuteladas, a fim de que fossem educadas nesses modelos estabelecidos.

Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (Ariès, 1981, p.11)

Infelizmente, o propósito da educação na maioria das instituições escolares hoje em dia continua sendo o mesmo: equiparar as crianças aos adultos. As crianças são completamente soterradas por uma educação que privilegia a racionalidade e a adequação a uma cultura majoritária que valoriza a reprodução e não acolhe a singularidade da perspectiva do olhar infantil, sua inventividade e interesses. Tal educação condiciona e molda as crianças, limando sua potência criativa e inventiva. Educar, nessa perspectiva, tem sido sinônimo de moldar, preparar, adaptar, adequar, socializar, letrar.

A escola, como máquina de ensino oficial, coloca a criança no contexto de coordenadas semióticas preestabelecidas, nas quais ela seja treinada – seja para mandar, seja para obedecer. Na escola, a criança, infans, sem palavra, é introduzida no universo da linguagem. Mas não para experimentar sua própria voz, mas para ser enquadrada num sistema semiótico já definido, no qual ela dirá aquilo que se espera que seja dito, da maneira como se espera que seja dito. Eis o que é aprendido na escola. (Gallo, 2010, p. 116)

Como aponta a professora Anete Abramowicz e Diana Levcovitz (2005), o objetivo é massificá-las dentro de um sistema padronizado de modelos preestabelecidos que caracterizam um povo, uma nação. “A ideia de povo caminha para o uno. A educação que subsidia e contribui para a formação do povo segue a centralidade, a homogeneidade, e adota modelos mais apropriados para essa produção” (Abramowicz; Levcovitz, 2005, p. 80). Isso significa negar toda e qualquer diferença, submetendo a expressividade e singularidades das crianças a padrões de racionalidade estabelecidos. Nesse sistema interessa que elas sejam obedientes, boazinhas, meras reprodutoras de um modelo social dominante.

Com o propósito de promover desenvolvimento e socialização, as iniciativas pedagógicas calcadas no gregarismo assujeitam a criança pela uniformização de seus desejos, pela pasteurização das suas singularidades, pelo apassivamento de seus talentos e pela desautorização de seu discurso. (Abramowicz; Levcovitz, 2005, p. 83)

Nesse intuito, o que observamos é que a maioria das relações entre adultos e crianças nas escolas de Educação infantil é hierarquizada, marcada pelo poder e controle.

Nossa relação com a criança se dá em uma perspectiva não da diferença, da multiplicidade; mas, sim, como um espaço de desigualdade, entre o que ‘tem’, está ‘pronto’ e acabado e o que ainda ‘não é’, o ‘inacabado’. Estabelecemos, com isso, espaços de poder e de exercícios destes poderes através de práticas e modos de ser e de estar no mundo (Leite, 2010, p. 76)

Esse tipo de relação denuncia “um dos dispositivos coloniais mais naturalizados na sociedade: o adultocentrismo, que se estabelece por meio de relações de poder, deslocadas e descentradas por um único conjunto de vetores” (De Macedo, *et al*, 2017, p. 40). Nessa relação marcada pelo adultocentrismo, há a naturalização das hierarquias, permitindo a reprodução de relações de dominação e controle. Isso se evidencia por uma relação unilateral, quando há imposição da vontade e do controle dos adultos sobre as crianças e a desqualificação de seus interesses e singularidades, como suas brincadeiras, sua corporeidade e expressividade. Para justificar esse tipo de relação (como se isso fosse possível), as crianças são rotuladas com estereótipos desenvolvimentistas, de incapacidade e ignorância. Consequentemente, seus saberes e perspectivas singulares do mundo são completamente desvalorizados e desprezados.

Os conhecimentos racionais dos adultos sempre se sobressaem como uma única possibilidade válida de interpretar e conhecer a realidade.

O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade [...] A infância, na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e de aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas. (Santiago; Faria 2015, p. 73)

Evidentemente, com aponta Hannah Arendt (1990, p. 247), a educação tem como função acolher e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade aos que estão chegando ao mundo, porém, também é precioso acolher a novidade que esses trazem. A educação diz respeito a “nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento”. Quando não há lugar para essa novidade, para acolher as singularidades e diferenças, corre-se o risco de se perpetuar um modelo de educação que carrega em si a mais cruel das violências – negar ao outro o direito de ter reconhecido e valorizado seu ponto de vista. Como diz Krenak (2022, p. 100), “penso nas palavras ‘molde’, ‘forma’, ‘formar’, ‘formatar’ etc., e que aplicar esses conceitos a pessoas no primeiro momento da vida, quando são seres inventivos e cheios de subjetividade, é uma violência muito grande”.

Diante desse cenário, Guattari (1981, p.50) levanta uma potente e mobilizadora questão: “Como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão?”. Na tentativa de indicar caminhos para isso, ele nos convoca a situar-nos na contracorrente a este modo de formação homogeneizante que oferecemos às crianças e a fomentar nas escolas uma micropolítica que garanta que elas tenham tempo, espaço e oportunidades para se expressarem livremente, a partir de seus desejos, necessidades e múltiplas linguagens:

Não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve-se ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é a sociedade, o que são seus instrumentos. Mas isso não deveria efetuar-se em detrimento de suas próprias capacidades de expressão. (Guattari, 1981, p. 54)

Para que isso aconteça, a educação não deve ser pensada como uma forma de moldar e massificar as crianças para que caibam em um modelo de povo, de nação, mas, em

contraposição a isso, como apontam Abramowicz e Levcovitz (2005, p. 90), devemos pensar numa educação para a multidão, onde as diferenças são bem-vindas e não são necessários definições ou modelos: é pura multiplicidade, assim como são as crianças. Na multidão podemos ser livres, não se tem expectativas, resultados esperados, e podemos simplesmente deixar fluir nossas vontades, desejos, sem precisar ficar fixos em rótulos e papéis sociais, podemos experimentar, fazer escolhas... simplesmente ser.

É preciso que se pense uma educação para a multidão para que se faça, de fato, uma educação para a criança, levando em conta suas multiplicidades, as itinerâncias, as singularidades [...] A diferença precisa ser retirada da cena onde foi satanizada, para ser recolocada na multidão, onde a paisagem é indefinida, onde não se sabe exatamente quem é quem, e o que é o quê – mesmo porque ela é nômade: quem estava ali não está mais; quem chegou já saiu. (Abramowicz; Levcovitz, 2005, p. 90)

Nessa mesma lógica, o líder indígena Krenak (2022, p. 94) traz uma perspectiva de educação muito interessante e potente para contrapor nossa ideia ocidentalizada de educação como formação, como molde e massificação. Ele conta que as antigas práticas usadas por diferentes povos ameríndios para constituir seus coletivos eram ligadas à “produção da pessoa – o que é muito diferente de moldar alguém”. Nesse sentido, as crianças indígenas são orientadas e não, educadas, “o que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra” (Krenak, 2022, p. 118). Somos produzidos pela fricção com a vida, pelas experimentações, pelas vivências, pelos afetos, pelas narrativas, que vão como que criando camadas a constituir a pessoa.

Trata-se então de um contínuo processo autoformativo, de algo que vai se compondo e tomando forma, mas não por um processo de formatação. Tal qual a produção de um artista da sua obra, essa composição de si não deixa de ser um processo criativo, que vai ocorrendo pela fricção com a vida, o que justifica pensar a escola como territórios de experimentações, já que essas experimentações favorecerão a produção da pessoa. “Para que a gente possa promover e facilitar uma experiência que inclui menos molde e mais invenção, precisamos fazer uma revolução do ponto de vista da educação formal nas práticas estabelecidas, e nas escolhas que as famílias fazem” (Krenak, 2022, p. 108).

6.1 A POTÊNCIA DO ENCONTRO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

No aeroporto o menino perguntou: – E se o avião tropical num passarinho? O pai ficou torto e não respondeu. O menino perguntou de novo: – E se o avião tropical num passarinho... triste? A mãe teve ternuras e pensou: Será que

os absurdos não são as maiores virtudes da poesia? Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso? Ao sair do sufoco o pai refletiu: Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. E ficou sendo.

(Barros, 2013, p. 453)

Para favorecer e possibilitar essa educação que acolhe as diferenças, as expressividades e essa novidade que as crianças trazem, é necessário que nós, adultos, que estamos todos os dias nessa relação com as crianças, tenhamos uma postura de abertura e disponibilidade para esses outros tão diferentes de nós. Uma “abertura para olhar e realmente ver, ter escuta para conseguir ouvir e estar disponível para sentir, ser e se encontrar com elas/es, com suas dicas, necessidades, desejos e manifestações expressivas” (Prado; Anselmo, 2020, p. 16). Essa abertura possibilita que um verdadeiro encontro aconteça. Mas para isso é necessário um deslocamento da nossa “adulterez” mascarada de experiência (Benjamin 2002, p. 21), o que implica, como explicam Patrícia Dias Prado e Viviane Soares Anselmo (2020, p. 03), retomar a nossa dimensão brincante:

Retomar a dimensão brincalhona é valorizar o ser brincante que fomos e que as crianças nos provocam a ser [...] é se deixar abrir a essas rupturas e religações, reencontrar-se com a ludicidade e com experiências linguageiras de infância, disponibilizando-nos corporalmente para sentir o que não se sabe previamente, provocações de nosso estado de presença e das crianças.

Isso favorece para que possamos, simbólica e fisicamente, nos agachar até as crianças, indo em sua direção, tentando compreender seu ponto de vista, escutando o que elas têm a nos dizer. Como diz Larrosa, a criança “é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar” (2015, p. 186). Para isso precisamos reconhecer e validar as singularidades desses seres tão diferentes de nós, que “não falam a nossa língua”. “É preciso estar com a cabeça nas nuvens para entender a cabeça de uma criança” (Gambini, 2010, p. 159), no sentido de estar aberto, além da razão, perceptível ao sublime, sensibilizado com a beleza da vida, pois só assim é possível ter essa abertura para a escuta, reconhecendo a sensibilidade, o imaginário e a dimensão poética dos pequenos.

Pensar as crianças numa perspectiva afirmativa é reconhecê-las a partir delas mesmas, da sua imanência, daquilo que lhes é singular, da sua potência; é reconhecê-las enquanto sujeitos de direitos, que não trazem uma essência a priori, mas que são forjadas por uma interação de diferentes forças, aqui, agora, junto com nós adultos, inseridas numa mesma temporalidade e espacialidade histórica, cultural e social. Sujeitos que criam seus jeitos únicos de estar e pensar sua experiência no mundo.

Estamos realmente diante de sujeitos muito diferente de nós, nessa relação e perspectiva tão singular com a existência. Não se trata de romantizar a infância e as crianças, pois sabemos da complexidade e dos desafios de ser criança nessa nossa sociedade, porém, emprestando as palavras de Kohan (2011, p. 250): “Trata-se de uma questão política. Afirmamos, nessa imagem da infância, uma política do pensamento. Uma aposta pela igualdade e pela diferença, pela não hierarquia, pela não representatividade em qualquer nível em que se manifeste”.

É nesse sentido, como um ato político, como uma outra estética e ética possível de ser e estar no mundo, que é importante fomentar esse encontro entre adultos e crianças na educação infantil, numa relação não hierarquizada, de múltiplas perspectivas, em que adultos e crianças seguem de mãos dadas, compartilhando saberes únicos, advindos de uma experiência singular que cada um tem da existência.

Para nos ajudar nesse movimento, é preciso pensar nossas relações com as crianças numa perspectiva rizomática (Deleuze; Guattari, 1995), pois, diferentemente de uma lógica arbórea, hierárquica, que valoriza uma verdade única, um padrão – portanto, uma lógica excludente –, o rizoma não possui um centro, um eixo, um começo ou um fim: é pura conexão, entrelaçamento; qualquer ponto do rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro. Não há hierarquia entre saberes, entre razão e sensibilidade, adultos e crianças. Nessa relação rizomática, a multiplicidade, a pluralidade, a diferença, são acolhidas, valorizadas e fomentadas. Não existem sujeitos e objetos, mas fluxos, trocas, intensidades, heterogeneidade, um verdadeiro devir.

Todo rizoma compreende linhas de segmentariedade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma, cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 16)

Esse encontro entre adultos e crianças é capaz de promover uma linha de fuga que possibilita explorar e experimentar outras possibilidades, outros modos de pensar e atuar na Educação Infantil, pois escapa e resiste à forma-homem, adultocêntrica, racional, que domina e codifica a educação atualmente. Uma forma de resistência, um devir-criança.

Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias [...]. O devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança. (Kohan, 2007, p. 95)

Esse conceito de “devenir” foi inventado por Deleuze e Guattari: “instaura uma outra temporalidade, que não a da história” (Kohan, 2007, p. 95). Pode ser definido como um processo criativo pelo qual as minorias se diferenciam e fogem do controle social. Existe o devir-animal, que se contrapõe à razão; o devir-mulher, que se contrapõe ao homem; e o devir-criança, que se contrapõe ao adulto. Trata-se sempre de um processo, um deslocamento, uma transformação sem um fim, ou um propósito definido. É um constante desterritorizar-se, não se fixando à forma/identidade predefinida; não se é adulto nem criança: é habitar o entre, a vizinhança. Conectar e se desconectar, ser e se refazer em cada relação. Puro rizoma.

Nessa dança, nesse fluxo rizomático constante, não ficamos presos a uma forma/identidade definida, mas nossa adulez se torna porosa e permeável a esse encontro e trocas com as singularidades das crianças. Nesse estado de disponibilidade e abertura, encontramos com uma outra infância:

Não aquela majoritária, da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento [...]. Existe também outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência, e como criação. (Kohan, 2007, p. 94).

Abrir-se para esse encontro com as crianças nos possibilita um encontro maior com essa outra temporalidade, nesse tempo/espço da infância, condição para que a experiência e a criação de novos possíveis aconteçam. Nesse sentido, o que seria esse novo possível nas práticas educativas da Educação Infantil? Quando compreendemos a infância para além da temporalidade cronológica, como experiência e potência criativa, e validamos as singularidades das crianças com suas múltiplas linguagens e perspectivas únicas em sua relação com o mundo, entendemos que nosso papel enquanto adultos na Educação Infantil é criar meios e oportunidades para que as crianças sejam crianças de fato e possam ter liberdade e autonomia para experimentarem o mundo a partir das suas brincadeiras e explorações. Damos espaço e tempo para que vivenciem processos criativos, para que sejam autoras e protagonistas de suas ações, fazendo da escola um lugar que fomenta e possibilita a expansão de suas potencialidades e singularidades.

Nesse encontro, a relação entre adultos e crianças deixa de ser pautada pela hierarquia, marcada pelo binômio daquele que sabe e aquele que aprende. E, diante da consciência do nosso inacabamento, nos permitimos descobrir que também podemos aprender junto às crianças. Isso se faz possível quando nós, adultos, assumimos nosso grande desconhecimento sobre as crianças e nos disponibilizamos a aprender a ser professores e professoras com elas, por meio

delas, a partir desse potente encontro entre adultos e crianças. Quiçá possamos descobrir que, muito mais que professores e professoras, as crianças precisam é de cúmplices e companheiros, para juntos, de mãos dadas, experimentarem e descobrirem o mundo enquanto criam novas possibilidades para uma educação que afirme a vida em sua potência e resistam às vergonhas do presente.

Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora ou entre uma criança e outra criança ou, ainda, entre uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, permita pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história; tempo de aión, e não somente de chrónos. (Kohan, 2007, p. 98)

A escola pode ser um território fértil para um poderoso encontro intergeracional entre adultos e crianças: “Escola não é prédio, mas uma experiência geracional de troca que deveria ser enriquecida e valorizada” (Krenak, 2022, p. 114). Certamente os adultos têm muito a ensinar às crianças, porém as crianças também podem enriquecer a vida dos adultos. As crianças nos trazem um frescor, nutrem e enriquecem a potência lúdica e criativa que ainda permanece em nós. Esse encontro, de sujeitos tão diferentes, pode ser uma potente possibilidade de trocas, de compartilhamentos de saberes, de perspectivas, de sensibilidades.

Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a crianças e adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e proporcionar novos incícios. (Kohan, 2007, p. 97)

Para nós, adultos, esse encontro pode ser um verdadeiro acontecimento, uma experiência capaz de gerar um curto-circuito, com faíscas que produzem o novo, o inesperado, a diferença. É capaz de nos desterritorializar, nos desmontar, descristalizar velhos condicionamentos, despertar nossa sensibilidade adormecida; possibilita que o novo aconteça, que possamos ser outros, outrar-se, como diz o poeta Fernando Pessoa (1888-1935). Assim, como numa mistura de cores, no encontro do azul com o amarelo, uma nova cor totalmente distinta se revela. Imagine se em cada encontro infinitas cores pudessem ser geradas. É a possibilidade de se manter nesse fluxo constante de habitar novos territórios, de experimentar nossa multiplicidade, de ser mais.

6.2 CRIANDO CONTEXTOS ABERTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Se temos as crianças como sujeitos inventivos que anseiam atuar e se expressar no mundo, não faz sentido oferecer a elas propostas prontas, fechadas, que determinem o que elas devem fazer, como devem brincar ou lhes dê qualquer outra imposição que limite e cerceie sua capacidade. As crianças merecem de nós propostas em que possam exercitar toda sua potencialidade inventiva, fabuladora e criadora. Nada menos que isso! Quando dizemos às crianças como fazer, o que fazer e lhes damos respostas que fecham a possibilidade de elas mesmas encontrarem as soluções para suas perguntas, estamos deixando claro que não confiamos em suas potencialidades, que suas ideias e interesses não têm valor nem importância.

Diante disso, cabe a nós, adultos, entrelaçados nessa relação com as crianças, confiar na sua força imaginativa e inventiva e garantir que possam ser crianças de fato, dando a elas oportunidades para que possam brincar, criar e experimentar. Uma das formas de fazer isso é oferecer às crianças propostas abertas que as possibilitem fazer escolhas a partir de seus interesses e necessidades, tanto no sentido de ter a possibilidade de escolher qual proposta querem participar, bem como proporcionar propostas abertas, que favoreçam escolhas e liberdade para as crianças brincarem e atuem como quiserem.

Durante a pesquisa, as crianças ficaram livres para decidir se queriam ou não brincar com os objetos descartados e por quanto tempo queriam permanecer no espaço, o que acabou resultando em uma brincadeira com pequenos grupos. Isso foi muito interessante, primeiro porque as crianças não eram obrigadas a participar da proposta: elas tinham liberdade de escolha, seus interesses foram respeitados; e depois isso favoreceu com que apenas as crianças que estavam interessadas participassem, e talvez isso tenha sido relevante para o grande envolvimento delas, bem como para a beleza dos resultados de suas construções e composições. Tal fato nos deixa importantes reflexões: todas as crianças precisam fazer a mesma coisa no mesmo momento? Por que precisa ser assim? Existem outras possibilidades? Claro que essa provocação, de as crianças poderem escolher o que fazer, não se trata de mera libertinagem ou de um ditatorismo infantil.

A escola é um espaço coletivo, que muitas vezes nos impõe um tempo e uma rotina, onde há toda uma complexa logística que precisa acontecer. Por outro lado, as crianças também precisam aprender a lidar com a frustração, a saber esperar e tantas outras questões. Porém, quando levanto essa questão de dar às crianças a oportunidade de fazer escolhas é dentro do possível – e, acreditem, isso é muito possível! Basta apenas flexibilizar nosso ímpeto

adultocêntrico, que escolhe e determina pelas crianças, que gosta de igualar e massificar as coisas. Claro que isso deixa tudo muito mais fácil. Mas a que custo? Dar às crianças a oportunidade de escolher pode ser muito simples, não é preciso complicar muito as coisas. Por exemplo, durante a pesquisa, as crianças podiam escolher entre brincar no parque ou no espaço com os objetos descartados. Numa proposta de desenho, por que todas as crianças precisam desenhar em uma folha quadrada branca? Será que poderiam ter opções de escolhas, como formas, tamanhos e cores diferentes de papel? Ou elas podem escolher os riscadores, ou todo mundo precisa desenhar com lápis de cor? Possibilitar às crianças fazerem escolhas, por mais simples que seja, pode ser revolucionário, pois é um ato político, capaz de transformar uma sociedade.

Isso implica repensar nossos currículos e a forma como pensamos e entendemos a Educação Infantil, como nos inspira a professora Andréia Regina de Oliveira Camargo (2019), em sua tese de doutorado, quando diz que devemos pensar em um currículo pulsante, crianceteiro, aberto e tateante, que possibilite invenções artísticas. Um currículo imagético, que provoca, afeta. Um currículo poético, que nos convida a brincar, a criar, a imaginar, a se colocar num outro lugar, em vários lugares.

Pensar em currículo na educação infantil é um convite ao encontro de adultos e crianças, de narrativas compartilhadas e entrecidas, de experiências que possibilitam diferentes descobertas, onde ambos têm o direito de expressar seus sentimentos, pensamentos, dúvidas, desejos, anseios, curiosidades... É pensar em tempos, espaços, materiais, brincadeiras, interações... que oportunizem o movimento, a exploração da natureza, a contemplação, o silêncio, a concentração, o isolamento... Que propicie experiências múltiplas com diferentes linguagens. (Camargo, 2019, p. 118)

6.3 CONTEXTOS ABERTOS COM OBJETOS DESCARTADOS

Como pôde ser observado ao longo deste trabalho, a brincadeira com objetos descartados pode ser uma dessas propostas lúdicas abertas, que dá às crianças autonomia e liberdade para fazerem escolhas, exercerem sua potência inventiva e criarem, elas mesmas, seus brinquedos e os enredos de suas brincadeiras. Essa brincadeira pode acontecer de diferentes formas e em diferentes contextos. Como discutido neste trabalho, uma possibilidade é criar e organizar um espaço que inspire e fomente esse brincar com a maior diversidade possível de elementos, com tamanhos, formas, materiais, cores e texturas diferentes. Quanto maior for a diversidade, maiores serão as possibilidades de brincadeiras e criações.

Nosso cotidiano é rico desses elementos que descartamos todos os dias, e apenas precisamos despertar nosso olhar para a potencialidade desses materiais e começar a criar esse

acervo. As crianças, junto com seus familiares, também podem se envolver nessa seleção. Além dos objetos que descartamos todos os dias, há diversos outros materiais resultantes dos descartes do comércio, de pequenas confecções e fábricas e até das grandes indústrias, como restos de madeira, caixas de papelão variadas, cones de linhas, entre tantas outras possibilidades. Vale a pena olhar para o nosso entorno e fazer contato com esses lugares que podem contribuir com ricos e potentes objetos para nosso acervo.

Para criar esse acervo, precisamos sensibilizar nosso olhar às virtualidades que esses objetos descartados carregam e toda sua potencialidade de transformação nas brincadeiras das crianças. A dica é não se fixar no que é o objeto, mas, sim, em sua potencialidade, naquilo que ele pode se transformar. Algumas vezes esse olhar também precisa ser sensibilizado nas crianças, mas primeiro em nós, adultos, que precisamos acreditar na potência desses objetos, e, se for o caso, ajudar as crianças a também ver essa potencialidade. Isso pode acontecer em uma roda de conversa, por exemplo, quando, inspirados no poeta Manoel de Barros (2013, p. 276), podemos trazer alguns objetos descartados e convidar as crianças para uma brincadeira de “desinventar objetos”, que consiste em olhá-los não a partir do que eles são, mas do que podem ser, a partir de um olhar imaginativo e criativo. Quais as possibilidades desses objetos? No que eles poderiam se transformar? Será que pode ser um...?

Logo, as crianças percebem que esses elementos podem ser muito mais do que simples objetos descartados e começam a explorar todas as suas possibilidades e potencialidades. Também existem algumas referências na literatura infantil que podem ajudar nesse sentido. O livro *A Garrafa*, da escritora Patricia Auerbach (2018), é uma história só de imagens e que mostra as muitas possibilidades de transformações e brincadeiras com uma garrafa de plástico; o livro *O homem que amava caixas*, do escritor Stephen Michael King (1997), conta uma linda história da aproximação de um pai com seu filho a partir de criações com caixas de papelão; e ainda o livro *Não é uma caixa*, do escritor Antoinette Portis (2012), a partir de ilustrações e pequenos textos, convoca nosso olhar criativo para imaginar as muitas possibilidades de transformação de uma caixa de papelão. Essas são apenas algumas referências que podem ajudar as crianças a despertarem esse olhar lúdico e criativo para o material descartado. Depois dessa sensibilização, podemos criar um espaço lúdico com esses objetos e convidar as crianças para brincarem.

Na minha experiência com propostas de brincadeiras com tais objetos, tanto no Centro de Educação Infantil onde a pesquisa foi realizada como em outros contextos, a própria organização do espaço com esses objetos já foi suficiente para que a maioria das crianças percebessem suas potencialidades. Vale ressaltar que na escola onde foi realizada a pesquisa as

crianças já tinham referência desses objetos em suas brincadeiras, o que provavelmente favoreceu o uso que elas deram a essa materialidade durante a pesquisa. Mas, de qualquer forma, as crianças estão muito flexíveis e abertas a esse olhar lúdico e criativo para as coisas; o que acontece é que, muitas vezes, logo que entram na escola, essa perspectiva mais lúdica e criativa é desvalorizada em detrimento de um olhar mais lógico e cartesiano.

Uma vez sensibilizado esse olhar podemos começar a criar nosso acervo ou uma coleção desses objetos descartados. Para isso devemos nos atentar para algumas questões, como a limpeza e segurança. Antes de oferecer esses objetos às crianças, eles precisam passar por um rígido processo de limpeza para garantir que sejam retirados todos os resíduos de sujeira deles. Evidentemente não é possível utilizar objetos que armazenavam substâncias tóxicas ou que possam causar danos à saúde. Outro aspecto importante é verificar se os objetos não oferecem riscos, como superfícies cortantes, se são resistentes e não apresentam perigo de quebrar com muita facilidade, se são muito pequenos e podem ser engolidos etc. É também importante sempre ter em mente para que faixa etária estamos criando nosso acervo; para os bebês e crianças menores, por exemplo, objetos pequenos não são apropriados.

O aspecto visual e o cuidado com o armazenamento desses objetos também são importantes. Nem todo material descartado pode compor nosso acervo, e é preciso se atentar a alguns detalhes, como a resistência desses objetos. Eles precisam ser resistentes o suficiente e capazes de suportar muitas explorações e brincadeiras sem que se amassem, quebrem ou percam sua beleza estética. Esse aspecto estético é muito importante, e por isso devemos retirar os rótulos dos objetos e optar por aqueles que tenham formato, cor e tamanho capaz de despertar a imaginação e o interesse das crianças.

Além disso, embora sejam objetos provenientes de descarte, quando os selecionamos como objetos lúdicos eles precisam ter um tratamento especial no seu armazenamento. Não dá para deixar tudo jogado numa caixa, pois isso desvaloriza a potência do material. Uma forma de fazer isso é pensar numa organização estética, organizando-os por tamanho, forma, cor, materialidade, ou qualquer outro critério que seja capaz de evidenciar a potencialidade dessa materialidade e facilitar sua seleção na hora da brincadeira.

Na escolha desses objetos devemos pensar em garantir uma maior diversidade possível, tanto na sua materialidade (madeira, alumínio, plástico, papelão etc.) como na diversidade de suas características (tamanho, formato, cores, furados, maciços, opacos, transparentes etc.). Essa diversidade enriquece e potencializa as experimentações e brincadeiras, pois proporciona inúmeras combinações entre esses objetos e diversas possibilidades de utilização. Vale ressaltar que a quantidade de materiais é importante, pois, como observado na pesquisa, faz muita

diferença no processo criativo e inventivo das crianças. Outra questão é que a abundância de objetos também evita conflitos e favorece com que as crianças brinquem sem ter que se preocupar em guardar os objetos só para si.

Não precisamos oferecer todos os objetos do nosso acervo para as crianças de uma só vez, podemos pensar nas diferentes combinações possíveis desses materiais. É importante pensar na “brincabilidade” dos objetos escolhidos, ou seja, na riqueza de possibilidades de experimentações e brincadeiras que oferecem. Por exemplo, escolher objetos que se encaixam entre si, que sejam recipientes para outros objetos, que possam ser empilhados, ou só objetos pequenos ou só objetos grandes ou a mistura dos dois tipos, enfim, a ideia é pensar estratégias que potencializem esse encontro das crianças com essa materialidade. Porém, vale ressaltar que a riqueza dessa proposta é ela ser aberta, ou seja, por mais que nós, adultos, façamos uma curadoria desses materiais, escolhemos quais serão ofertados e tenhamos uma expectativa das possíveis interações das crianças com os objetos, não é possível prever como as crianças irão utilizá-los.

A brincadeira só acontece de verdade quando as crianças podem nos surpreender. E elas farão isso, por mais rica que sejam nossas expectativas, é muito provável que as crianças farão uso desses objetos de uma forma que não tínhamos previsto, e é justamente aí que está a beleza e riqueza desse tipo de proposta. Outra possibilidade é deixar que as próprias crianças escolham os objetos que querem utilizar em suas brincadeiras, que elas mesmas façam essa seleção a partir do acervo desses objetos. A ideia é que essa brincadeira com os objetos descartados aconteça diversas vezes com variações nas possibilidades da sua organização. Por isso a importância de manter esses materiais organizados e, se possível, com fácil acesso às crianças.

Essa brincadeira pode acontecer de diferentes formas e em diferentes contextos. Como apontado neste trabalho, uma possibilidade é criar e organizar um espaço que seja um convite, que inspire e fomente esse brincar. Para isso, quem começa brincando somos nós, adultos, já que nessa organização vamos precisar de um olhar lúdico e criativo para disponibilizar esses objetos. Quanto mais estamos conectados com a infância que permanece em nós, mais rico e potente se torna esse espaço. A intenção é disponibilizar os objetos de uma forma que seja disparadora do imaginário das crianças, que enunciem todas as potencialidade e possibilidades desses objetos. Algumas perguntas que podem nos ajudar nesse sentido: que convites o espaço faz? Esse ambiente possibilita a imersão na brincadeira de corpo inteiro? Favorece com que as crianças se sintam à vontade para investigar ao seu modo e fazer escolhas? Nessa organização podemos pensar todo o espaço como um grande território lúdico que possibilite diversas criações, construções e experimentações. Não precisamos ficar limitados apenas a mesas: as

crianças brincam com o corpo todo; logo, todo o espaço é suporte para a brincadeira acontecer. A liberdade e autonomia das crianças são elementos que não podem faltar. Outro aspecto importante é pensar em espaços variados, dentro e fora da sala, pois isso enriquece e potencializa a brincadeira. Inicialmente, esse espaço pode ser preparado apenas por nós e depois convidamos as crianças para ocupar e brincar. Outra variação bem interessante, depois que as crianças já vivenciaram essa proposta, é oferecer o espaço vazio e disponibilizar o acervo de objetos para que elas mesmas possam criar e organizar esse espaço enquanto brincam. Quais outras possibilidades de propostas lúdicas podemos imaginar com essa materialidade?

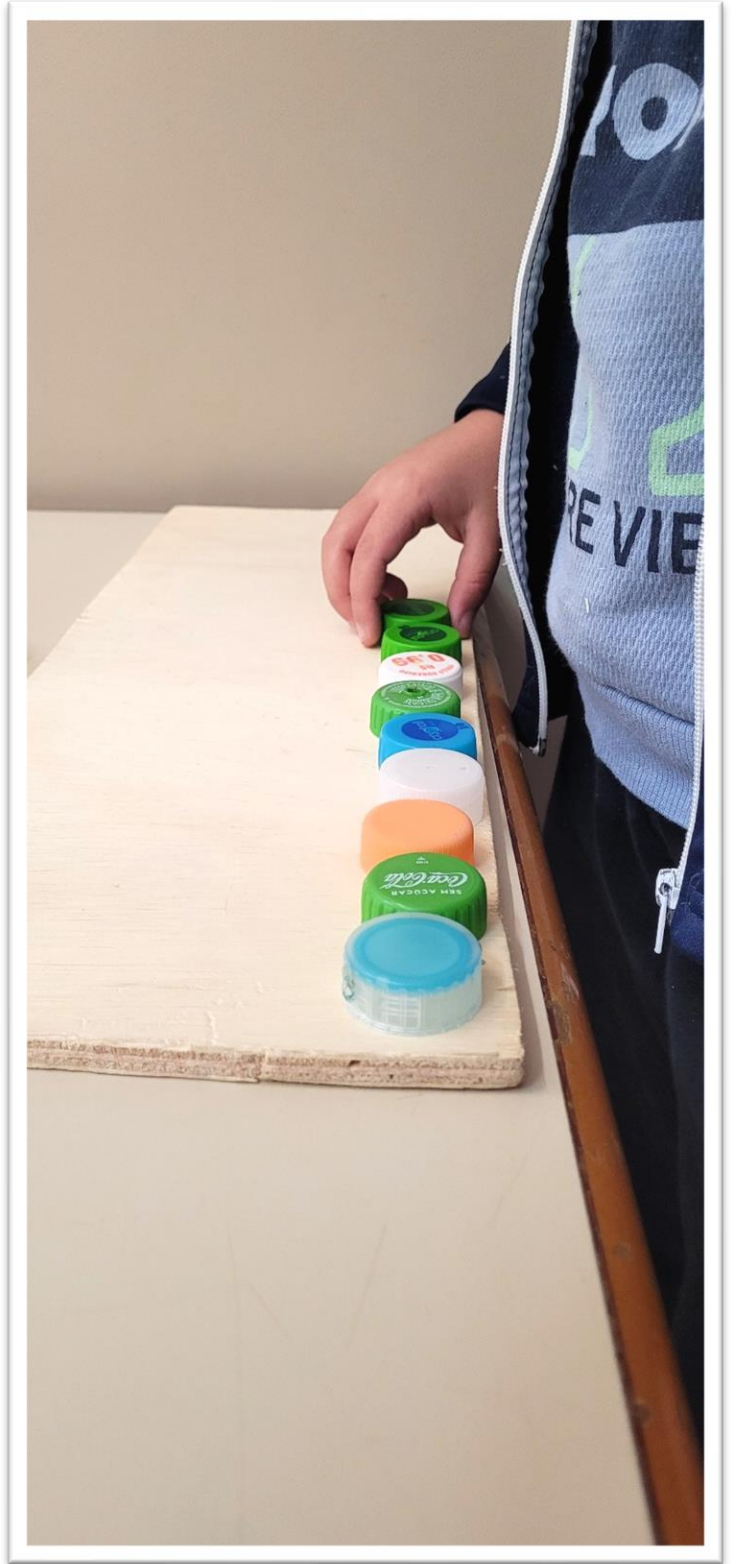
Importante destacar que, nesse tipo de proposta aberta, não conseguimos prever como serão as brincadeiras, quais serão as possibilidades de interações das crianças com a materialidade e o espaço que preparamos. Isso pode ser desafiador para nós, adultos, mas é precioso e fundamental para as crianças, pois, nesse tipo de proposta, deixamos que elas sejam de fato autoras e protagonistas de suas brincadeiras e criações. Nesse contexto nosso papel é acompanhar, fomentar e enriquecer seu processo criativo, estando junto com elas, como cúmplices e parceiros mais experientes. Isso pode fazer toda a diferença.

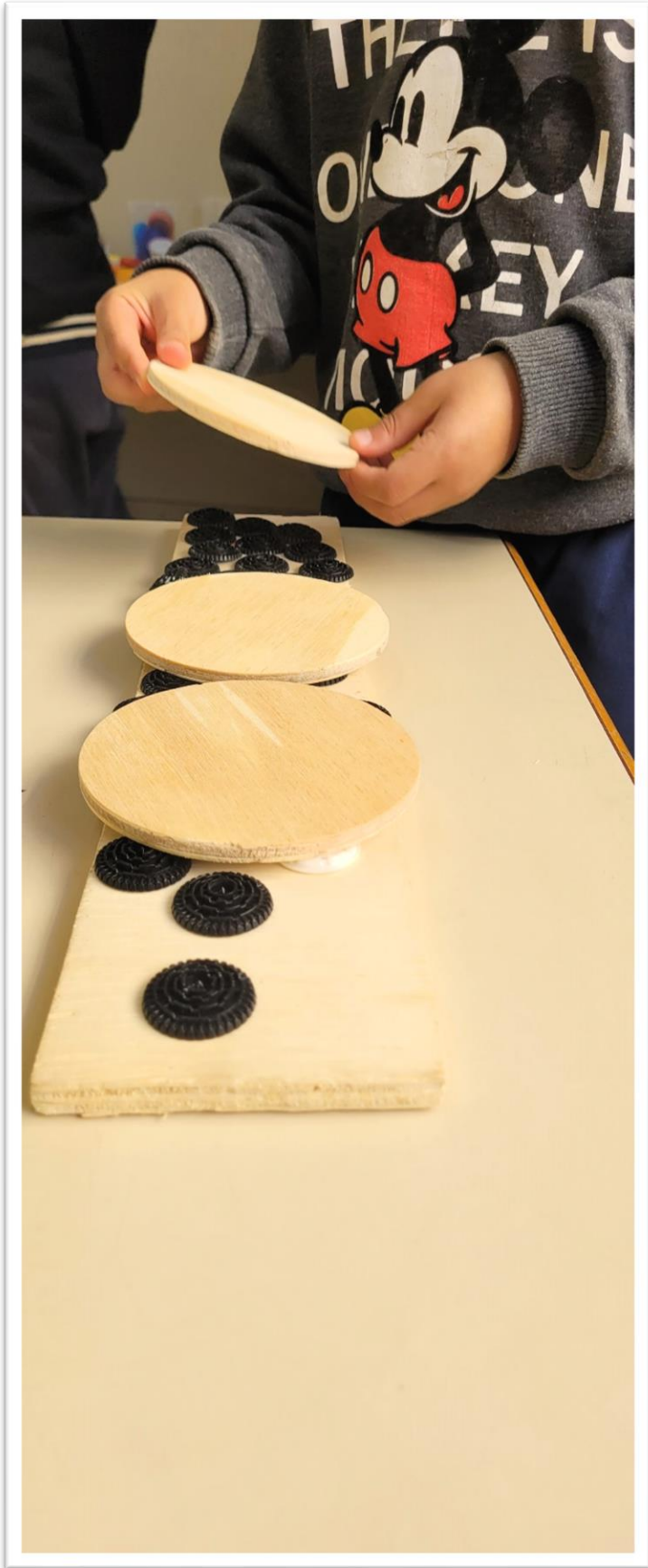
Outro aspecto importante é com relação ao tempo de duração dessas brincadeiras. Será que a brincadeira está submetida ao tempo cronológico? Como vimos anteriormente, o brincar não obedece às regras da nossa rotina cronológica, o que nos coloca diante de um grande desafio. A flexibilidade é importante neste contexto para não ser tão rígido a ponto de querer delimitar o brincar em rotinas programadas. Se entendemos o brincar como uma atitude das crianças diante do mundo, ele sempre vai escapar das rotinas e dos espaços propostos para esse fim. Não é possível a alguém ou a uma rotina externa ao brincar delimitar quando começa ou quando termina essa ação.

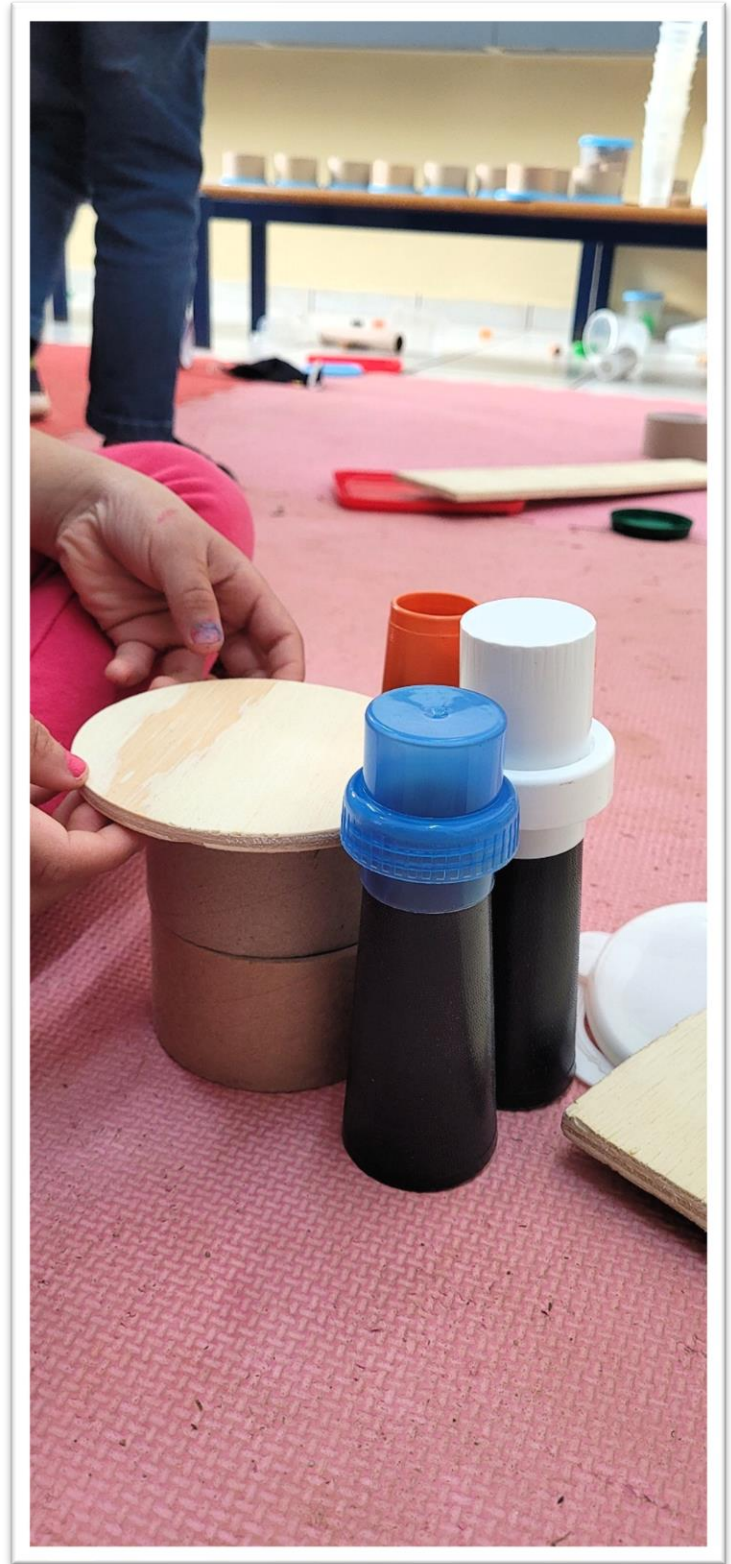
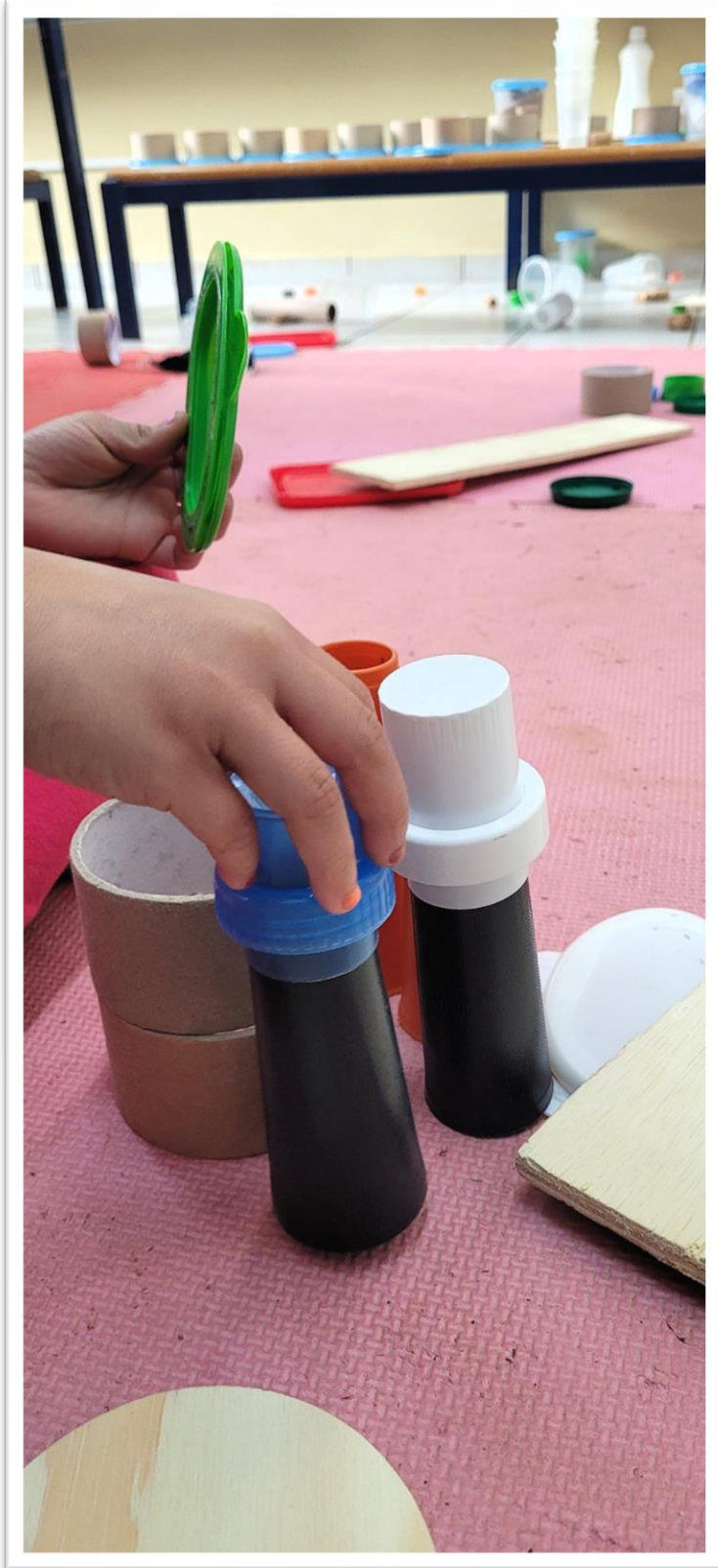
Se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010) colocam o brincar como eixo da Educação Infantil é porque não é possível determinar um tempo específico para o brincar, ele deve permear todo o cotidiano da Educação Infantil, pois brincar é uma atitude das crianças diante do mundo. Quando estão ouvindo uma história, por exemplo, mesmo que estejam sentadas e atentas à narrativa, em seu imaginário elas estão brincando com tudo aquilo que estão ouvindo. Inventando possibilidades, elaborando hipóteses, imaginando desfechos e soluções para os conflitos... seu imaginário está ativo, brincando e criando com todo o universo que a história traz. Para perceber isso basta ouvir tudo o que elas têm a dizer enquanto ouvem uma narrativa. Isso também é brincar, brincar com/no imaginário, com as possibilidades, com as hipóteses, brincar de se colocar no lugar das personagens e tanto mais. Ou, diante de um trabalho plástico, como pintura, colagem, desenho, entre tantas outras

possibilidades, quando elas têm liberdade para fazer escolhas e decidir como querem fazer seu trabalho, basta observar as crianças para percebermos quantas investigações, explorações e experimentações acontecem durante esse processo. Isso também é brincar, brincar com as potencialidades e possibilidades dessas materialidades. Enfim, não é possível conter o brincar, tentar delimitar um tempo e espaço para que ele aconteça. Isso seria como tentar controlar ou delimitar quando uma criança pode ou não estar viva!

Quando compreendemos o brincar como uma forma de as crianças atuarem e se expressarem no mundo e valorizamos sua potencialidade criativa e inventiva, com suas perspectivas únicas na sua relação com o mundo, podemos pensar nosso papel enquanto adultos na escola como uma forma de proporcionar meios e oportunidades para que as crianças sejam crianças de fato, possam ter liberdade e autonomia para experimentarem o mundo a partir das suas brincadeiras e explorações. Damos espaço e tempo para que vivenciem processos criativos, para que sejam autoras e protagonistas de suas ações. A escola se torna então um potente território de experimentações e criações, um lugar para expandir e fomentar a potência das crianças.







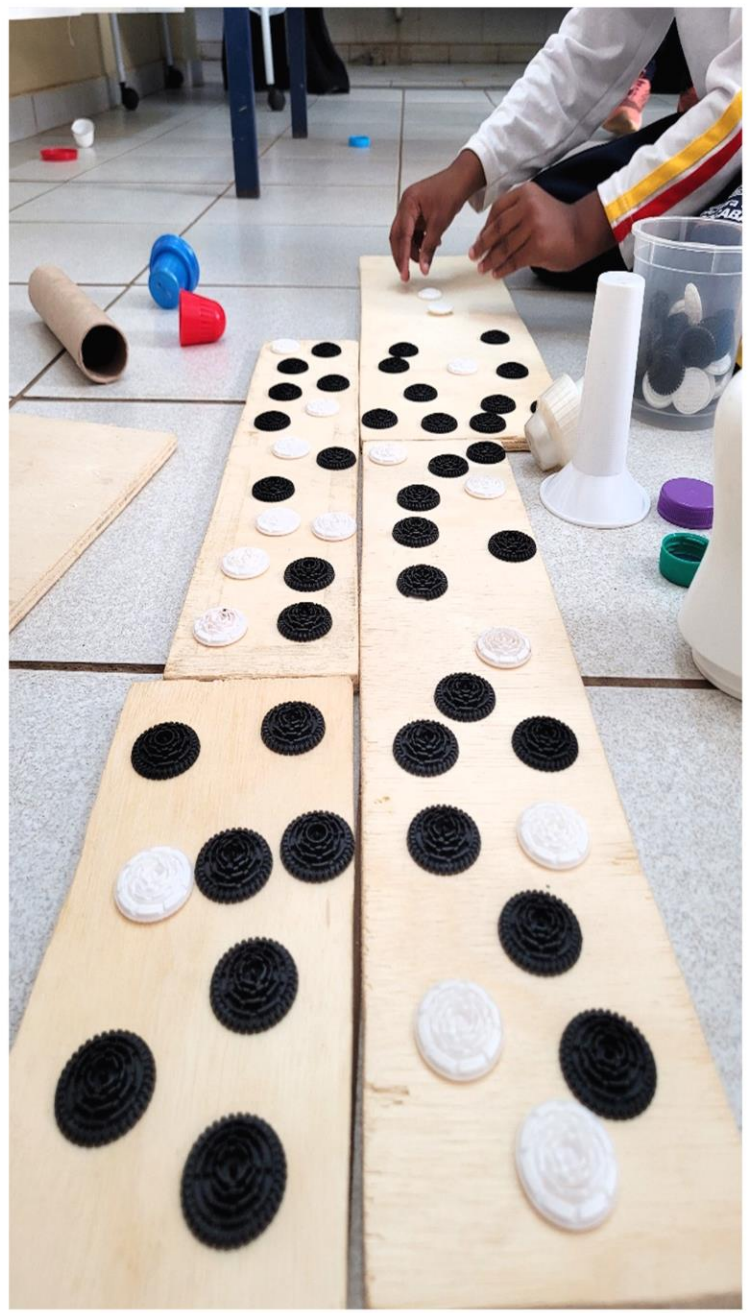
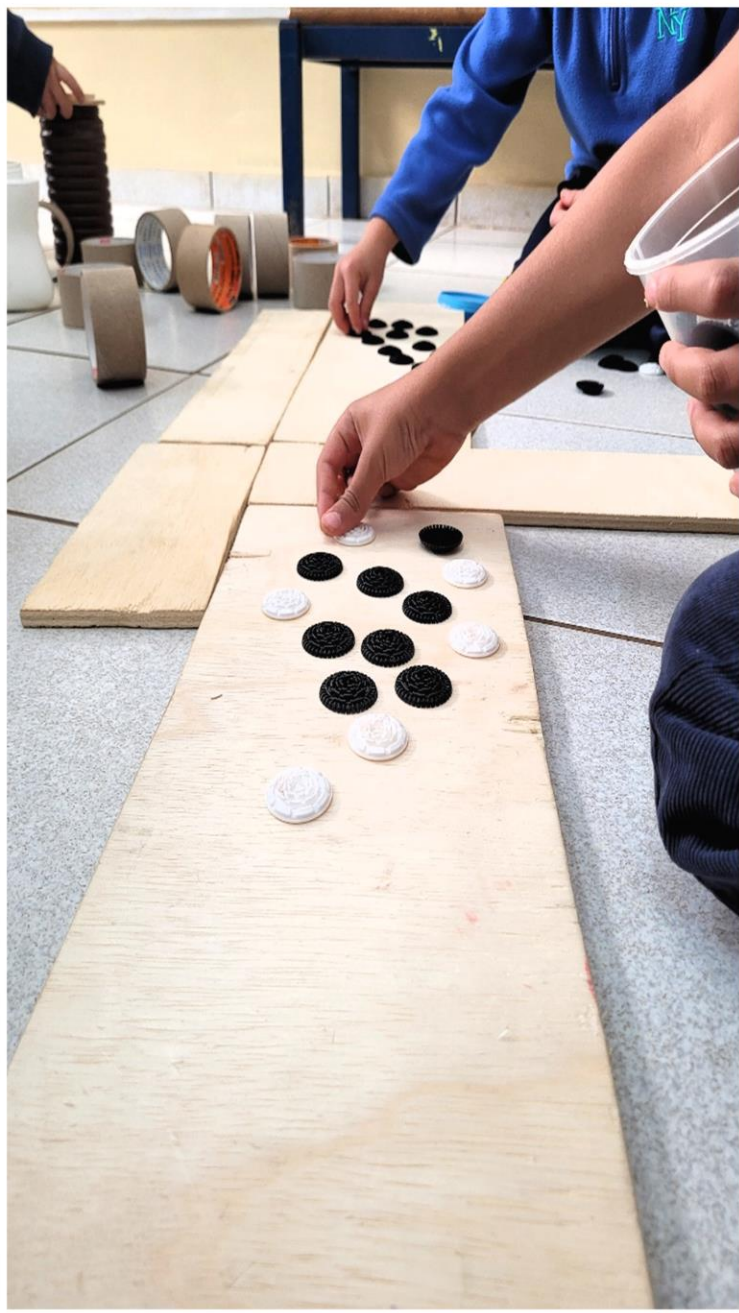
























7 CONJECTURAS OU AS REFLEXÕES FINAIS

Retomando minhas questões iniciais, que mobilizaram a pesquisa, sobre quais seriam as possíveis relações das crianças com os objetos descartados nas suas brincadeiras, como esses elementos poderiam enriquecer e potencializar suas experimentações lúdicas e inventivas, sobre a importância de se disponibilizar tais materiais para as crianças e se a brincadeira com elementos descartados poderia favorecer protagonismos e a autoria das crianças, compreendo a partir da observação e dos registros fotográficos que esse foi um encontro realmente muito rico e potente. Isto porque possibilitou às crianças serem autoras e criadoras, dando inúmeros sentidos e significados a esses objetos, além de os transformarem em elementos para suas brincadeiras, experimentações e construções.

A brincadeira revelou toda sua potencialidade inventiva e seu anseio por serem autoras e protagonistas no mundo, transformando simples objetos em brinquedos. Porém, vale ressaltar que a potência dos objetos descartados não isenta as instituições ou o poder público de investir financeiramente na materialidade que compõem as escolas de infância: não é para sucatear! A questão em discussão aqui é a capacidade inventiva e imaginativa das crianças, que de maneira alguma justifica precarizar seu atendimento. Como já mencionado anteriormente, as crianças têm o direito do que existe de melhor da nossa produção cultural, industrial e de todos os bens da humanidade, sejam materiais e imateriais.

Ainda me sinto limitado para encontrar palavras que consigam dar conta de expressar as provocações e reflexões que foram mobilizadas dentro de mim diante desse processo lúdico e inventivo das crianças com a materialidade descartada. Por isso me faço valer das conjecturas, um jeito de brincar com as ideias e as possibilidades, para dar forma e textualidade a essas provocações que ainda precisam ser expressas.

Diante de simples objetos descartados, completamente destituídos de importância e valor, sem função e propósito, as crianças se mostraram atraídas e interessadas. Só isso já nos dá muito a refletir. Talvez esse interesse seja exatamente pela ausência, pelo vazio que eles carregam. Se eles não têm uma função específica ou um valor definido, há neles possibilidades, abertura e espaço. Quem sabe seja exatamente isso que interesse as crianças, pois esse desprovemento possibilita que elas preencham, que elas definam, que elas determinem, que elas atuem. Elas encontram nesses objetos uma possibilidade de ação, de intervenção, de realização.

Isso nos leva a uma outra reflexão. As crianças não ficaram só curiosas e interessadas pelos objetos, mas se envolveram com eles com voracidade e tenacidade, num empenho, numa concentração, com tamanha força e quietude, que me embasbacaram. O que foi isso que

aconteceu? O que isso revela sobre as crianças e o brincar? As respostas provisórias que encontrei dialogam muito com as ideias do filósofo Nietzsche, apresentadas anteriormente. O que pude perceber é que há nas crianças, e não só nas crianças, pois é uma característica do ser humano, uma potente força criadora, um desejo de ação, de fazer, de dar formas, de criar. Tal força precisa de um direcionamento construtivo, ela precisa encontrar caminhos para se realizar e se concretizar no mundo. Caso contrário, ela pode se manifestar como uma força destruidora, desarmonizadora.

Essa força foi sendo contida, moldada e tolhida a partir do nosso processo civilizatório. Mas ela não deixa de existir, muitas vezes ela pode estar entorpecida ou boa parte dela estar capturada para atender aos propósitos e interesses do capitalismo. Porém, nas crianças essa força se manifesta com mais potência e vigor. Dessa forma, entendo que esse grande interesse e envolvimento das crianças pelos objetos descartados e sua rica produção, a partir das suas criações e construções, é a própria manifestação dessa força criadora.

Diante disso, mais uma reflexão se faz necessária: o que estamos fazendo com as nossas crianças, que, logo quando chegam à grande maioria das creches e à Educação Infantil, se deparam com uma educação totalmente controladora, limitadora, onde tudo já chega pronto, definido e determinado? Onde dizem a elas o que elas devem fazer e como devem fazer? Como já explanado anteriormente, acredito em uma Educação Infantil que garanta às crianças a oportunidade de direcionarem essa força criadora a partir de propostas abertas que possibilitem a elas espaço para brincar, criar e experimentar. Porém, o que percebemos é que a escola trabalha demais com a ideia de conter as crianças, de controlá-las, de moldá-las.

Agora, diante da potência dessa força criadora que as crianças carregam, será que esse é mesmo o melhor caminho? Acredito que isso seja extremamente desgastante tanto para as crianças como para os adultos envolvidos nesse contexto. “Os adultos também precisam sentir-se autores e atores das experiências partilhadas com os bebês e crianças pequenas, pois reproduzir atividades e rotinas de regulação e controle produz sentimentos de desgaste, frustração, sofrimento e culpa” (Delgado, 2013, p. 255). De novo, não se trata de deixar as crianças livres, numa libertinagem sem critério, a questão é que precisamos urgentemente repensar as estruturas que fundamentam e embasam a nossa educação e a formação inicial e continuada de professores e professoras. Essa força criativa e inventiva que trazemos dentro de nós é necessária para o mundo. É extremamente ameaçadora e perigosa para o sistema, mas sistema nenhum resiste muito mais tempo, tendo em vista os rumos que nossa humanidade está tomando.

Vivemos um momento de profundas e complexas crises, em praticamente todos os setores sociais. Acabamos de viver uma pandemia sem precedentes que deixou marcas avassaladoras em todos os setores. A democracia vem sendo constantemente atacada e ameaçada, a crise climática vem trazendo consequências desastrosas, a desigualdade social segue aumentando assustadoramente, neste momento existem diversos conflitos e guerras em andamento ao redor do mundo, apenas para citar algumas situações que evidenciam que estamos diante de complexas questões ambientais, sociais, políticas e econômicas, que nos convocam a nos reinventar enquanto humanidade, a refletir sobre os rumos da nossa existência, sobre novas formas de habitar e se relacionar com o planeta e com o próximo.

Não é mais possível seguir dessa forma, precisamos repensar nossos valores, nossas escolhas, nossa atitude diante da vida. Criar novas formas de vida mais sustentáveis, harmônicas e equânimes. Para isso se faz necessário pessoas potentes e criativas, que não tiveram sua força criadora podada na infância. Como aponta Rodari (1982, p. 163), escritor italiano que amava criar histórias junto com as crianças, uma sociedade precisa de pessoas inteiras, livres, conectadas com sua capacidade de imaginar e de criar outros mundos possíveis:

Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (e na realidade do lucro) precisa de homens pela metade – fiéis executores, diligentes reprodutores, dóceis instrumentos sem vontade própria – é sinal de que está malfeita, é sinal de que é preciso mudá-la. Para mudá-la, são necessários homens criativos, que saibam usar sua imaginação.

Certamente é no brincar que as crianças experimentam com força essa potência criadora, imaginativa e inventiva. Diante disso, podemos refletir: se nossa humanidade precisa de renovação, de novas ideias e soluções, será que essa atitude brincante poderia ser um caminho capaz de gerar novas possibilidades de existência? O poeta, de raízes cianceiras, Manoel de Barros (2013, p. 347), brincante das palavras, nos ajudar a responder essa questão:

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Com este poema o poeta nos mostra uma forma possível de renovação do ser humano: trata-se de assumir uma atitude cianceira, uma atitude brincante, lúdica e criativa, diante da vida. O brincar pode ser um caminho que nos ajude, enquanto humanidade, a repensar nossa

existência, já que essa ação, como demonstrado neste trabalho, é capaz de dar novos sentidos e significado as coisas, de transcender o que está estabelecido e criar novas possibilidades, novas formas, capaz de rearranjar as coisas. Sendo assim, por que não repensar nossa existência numa perspectiva brincante?

Até aqui pensei sobre o brincar em relação às crianças, mais circunscrito ao que foi observado durante a pesquisa, agora, gostaria de ampliar essas reflexões. Peço licença para rodopiar em torno desse assunto e refletir sobre ele por outras perspectivas. Brincar não é uma ação exclusiva das crianças, mas está profundamente relacionado com a vida, com a existência. É uma atitude ética, política e estética diante do mundo. Brincar, nesse sentido é um modo de existir, uma forma de ver e habitar o mundo. Diz respeito às relações, ao quanto estamos abertos ao outro, diferente de nós, a como nos relacionamos com a vida. Às escolhas, já que essa atitude lúdica não nos deixa cristalizar e nos transformar em massas homogêneas, facilmente moldadas e controladas por interesses alheios. Ela potencializa nossa capacidade de se reinventar continuamente, de olhar para o mundo com interesse e curiosidade, mantendo acesa dentro de nós a vontade de agir, de atuar, de deixar nossa marca no mundo, estabelecendo, assim, um jogo com a vida, capaz de gerar uma poderosa força que faz brilhar os nossos olhos.

Não há nada mais poderoso do que um ser que brinca, pois quem brinca conhece a liberdade, descobre que pode criar e recriar a si mesmo e o mundo continuamente. O ser brincante não se fixa em uma única possibilidade, numa única forma de existir: ele sabe que a existência é multiplicidade, e por isso é um ser perigoso para uma sociedade que quer manter o controle e determinar os modos de vida.

Brincar implica disponibilidade e abertura, estar em relação, estar aberto e disponível para se relacionar, já que é impossível brincar sozinho, jogar sozinho. Mesmo na nossa imaginação brincamos com seres imaginários, com possibilidades, com histórias inventadas. Essa abertura e disponibilidade diante da vida nos movimenta, nos desloca de nós mesmos, da nossa perspectiva, do nosso mundo interior, para descobrir e se relacionar com um outro, seja lá o que esse outro for, humano, coisas, ideias, seres imaginários, mundos e tantas outras possibilidades. Nesse deslocamento há trocas, descobertas, aprendizados, capaz de nos expandir e agregar mais a nossa existência. Nos movemos e nos relacionamos movidos por curiosidades e necessidades. Precisamos ser mais, expandir, pois a vida é expansão. Brincar, portanto, é sempre expansão e novos encontros.

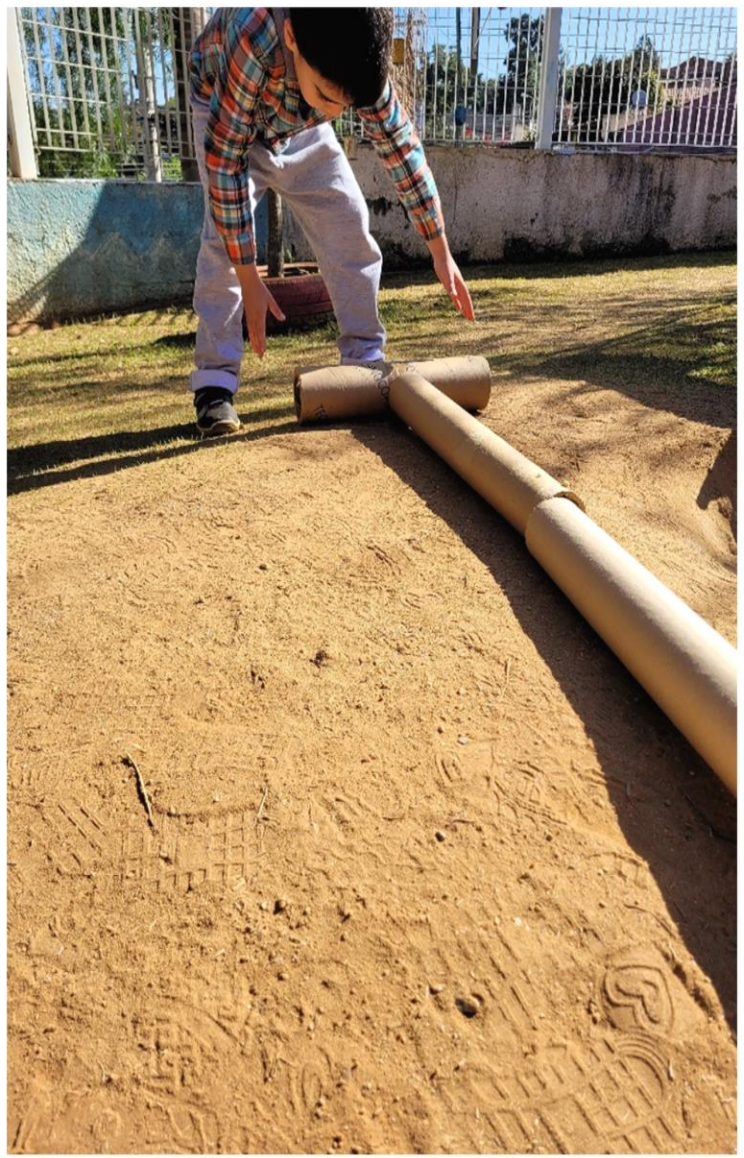
Brincar exige uma presença, uma inteireza, deixar que algo nos afete, nos toque. Não se brinca do nada, com nada, por nada. O brincar emerge dos afetos, das provocações. Portanto, exige de nós um posicionamento, uma ação. Se assumimos a vida numa perspectiva brincante

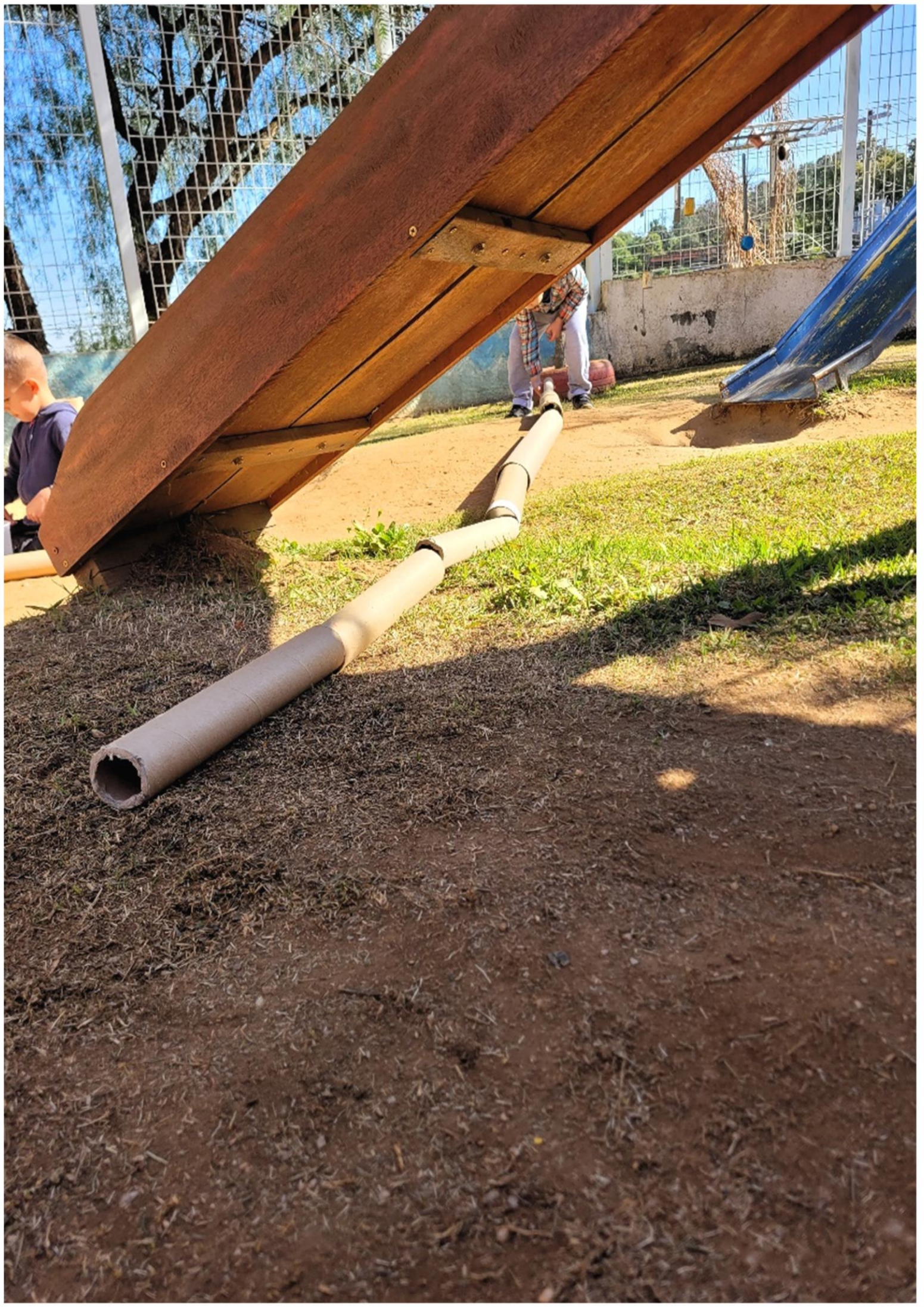
não é possível ficar indiferente diante do mundo, somos constantemente afetados, tocados pela existência. Brincar traz a novidade para a nossa vida. Isso é capaz de nos formar e nos transformar continuamente, possibilitando experimentar múltiplas facetas de nós mesmos, muitas possibilidades de existir e atuar no mundo, já que estamos abertos ao fluxo de transformação da vida, que constrói e se desfaz incessantemente. Dessa forma não é possível se fixar em verdades, ideias ou conceitos fechados, prontos e acabados. Nem mesmo sustentar uma ideia fixa e acabada sobre nós mesmos. A vida sempre nos convida a rever nossas certezas. Brincar é saber lidar com essa transitoriedade, é saber jogar com a vida, na tentativa de encontrar uma sintonia entre o que queremos e o que a vida quer de nós.

A vida, numa perspectiva brincante, não cabe dentro dos limites lógico-cartesianos da racionalidade. O brincar extrapola, vaza, desvia, promove fugas e rupturas. É curto-circuito. Adotar uma atitude brincante diante do mundo é dar valor aos despropósitos, às coisas sem importância, jogadas foras, aos detalhes e a sensibilidade. É ver a beleza da vida e fazer dela uma poesia, uma prosa, um romance. Sem importar se é ficção ou realidade. Brincar é um flerte com o sagrado, com aquilo que está além da nossa humanidade, é uma faísca que ilumina a escuridão.

Se assumimos uma atitude brincante diante da nossa existência, a vida pode ficar mais leve e tranquila, pois não precisamos levar tudo tão a sério, já que brincar tem uma relação muito próxima com a ideia de experimentação e, quando estamos nesse processo, não cabem cobranças nem nenhuma necessidade de acerto ou sucesso: estamos só experimentando, descobrindo, testando possibilidades. Assim, temos liberdade e flexibilidade para experimentar novas perspectivas e novos pontos de vista, que ampliam nossa percepção e compreensão da realidade, favorecendo encontrar soluções criativas para nossas questões, bem como a escolha das melhores rotas a seguir. Isso dá a nossa existência um colorido maior e mais leveza, já que nessa experimentação não estamos limitados a ideia de certo e errado, que condiciona e restringe nossa atuação e expressão na vida. Não existe erro no brincar, existem descobertas, aprendizados, liberdade e a possibilidade de fazer/tentar de novo sempre que necessário.

Brincar foge às explicações e delimitações. Se o delimitar como algo definido, mensurável e nomeável, foi apenas para brincar com algumas de suas potencialidades, já que o brincar não pode ser definido, nem limitado como uma única coisa, ele carrega a multiplicidade, a possibilidade e a abertura. Ele é isso e mais aquilo, e mais aquilo outro. Ele é. Não é à toa que o brincar esteja tão relacionado às crianças, seres que também não conseguimos decifrar, delimitar e muito menos compreender, tudo que podemos dizer sobre elas e sua ação no mundo não passam de puras conjecturas.





















SOLO CONTIENE
CUIDAR DOS OJOS

Modelo	
Descrição	
Quantidade	
Valor	
Valor Total	
Valor Unitário	

ALÉRGICOS: CONTÉM OVOS
DATA DE PRODUÇÃO, LOTE E
VALIDADE. VIDE IMPRESSÃO
LATERAL

CONSERVAR EM LOCAL
RECOBREJADO

EMPAQUEAMENTO
MÁXIMO
5 CAIXAS



EMPAQUAMENTO MÁXIMO 5 CAIXAS
CONSERVAR EM LOCAL SECO E ARELADO

- BOLO DE CHOCOLATE
- BOLO FORMIGUEIRO
- BOLO MÁRMORE
- BOLO DE COCO
- BOLO DE LARANJA
- BOLO GOTAS CHOCOLATE

INDÚSTRIA DE CONFEITARIA BOMBRIL
CONTEÚDO MÁXIMO 5 CAIXAS
CONSERVAR EM LOCAL SECO E ARELADO
ALÉRGICOS: CONTEM OVAS
DATA DE PRODUÇÃO, LOTE E VALIDADE: VIDE IMPRESSÃO LATERAL
ISO EXCLUIÇÃO DO EXCLUIÇÃO

INVOLUCRADA
EMBALAGEM GARANTE
ORIGEM DO PRODUTO





REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana. Tal infância: qual criança? In: **Afirmando as diferenças** - montando o quebra cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, p. 79-90, 2005.
- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane C. Infâncias em Educação Infantil. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 20, nº 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.
- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho**. Porto Alegre: Tomo Editorial: Palmarinca, 1997.
- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Comemoração dos 25 anos de fotoetnografia: entrevista com Luiz Eduardo Robinson Achutti. [Entrevista concedida a] Fabio Lopes Alves; Claudia Barcelos de Moura Abreu; Tânia Maria Rechia Schroeder; Adrian Alvarez Estrada. **Horizontes Antropológicos**, 27(61): 437-452, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/f3W5VjR6GmnyZrhQnphP9sD/>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **A biblioteca jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS: Tomo Editorial, 2004.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ABRELPE. Associação Brasileira das Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais. **Panorama dos resíduos sólidos no Brasil**, 2022. Disponível em: <https://abrelpe.org.br/panorama/>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- ARENDT, Annah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1990.
- ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**, 2. ed., Rio de Janeiro: Hahar Editores, 1981.
- AUERBACH, Patricia. **A garrafa**. São Paulo: Brinque-book, 2018.
- BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades, Editora 34, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Tradução: Maria Alice A. de Sampaio Dória. São Paulo: Cortez Editora Porto Alegre, 2001.

CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. **Foto-grafando Infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na educação infantil**. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COUTINHO, Ângela Scalabrini. Consentimento e assentimento. In: Associação Nacional de Pesquisa e Pós- graduação em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, p. 63-66, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**, v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DE MACEDO, Elina Elias; SANTIAGO, Flávio; DOS SANTOS, Solange Estanislau; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória, **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 38–50, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/95>. Acesso em: 24 out. 2023.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Um encontro com Liane Mozère: perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 7, p. 248-256, 2013.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, set. 2016.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Antropológicas da educação**. São Paulo: Képos, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

GALLO, Sílvio. **Infância e poder: algumas interrogações à escola**. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p.109-121, 2010.

GAMBINI, Roberto. Com a cabeça nas nuvens. **Revista Pro-Posições**, vol.21, n.2, p. 149-159, 2010.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e envolvimento pessoal. IN: EDWARDS, Carolyn, et al. (org.). **As Cem Linguagens da Criança**: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, p. 59-104, 1999.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sônia. **Educação de 0 a 3 anos**: atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, p. 50-55, 1981.

HOYUELOS, Alfredo. **A Estética no Pensamento e na Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi**. SP: Phorte Editora, 2020.

HUZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 6. ed. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KING, Stephen Michael. **O homem que amava caixas**. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-book, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41–59, 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/556>. Acesso em: 18 jan. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das letras, 2020b.

KRENAK, Ailton. O coração no ritmo da terra. In: **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das letras, p.91-118, 2022.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. Tradução: Hortência Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores. Escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

LEITE, César Donizetti Pereira. Tempo, experiência e linguagem: territórios de um devir infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n.11, p. 67-85, jan./jun, 2010

LEITE, César Donizetti Pereira; LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. Imagens como epígrafe: imagens lúdicas de experiência infantil. **Revista Alephn**, ano XI, n. 22, p. 81-96, dez. 2014.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed., São Paulo: Ícone, p.119-142, 2010

LIMA, Patrícia; NAZÁRIO, Roseli. Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. **Revista Educativa**, Goiânia, p. 491-509, 2014.

- MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe**. Rio de Janeiro. Editora Civilização brasileira, 2012.
- MUNARI, Bruno. **Fantasia**. Tradução: José Jacinto Correia Serra. Lisboa: Edições 70, LDA, 2007
- NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 607-625, 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. 1. ed. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de bolso, 2018.
- NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 1989.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. Tradução: Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. A brincadeira é o que salva: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, FEUSP, v.46, p.01-21, 2020.
- PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa redonda: uma experiência em educação**. São Paulo: Editora livre, 2013.
- PORTIS, Antoinette. **Não é uma caixa**. Tradução: Cassiano Elek Machado. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- QUINTANA, Mario. **Sapato Florido**. São Paulo: Globo, 2005.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis. História, Arte e Educação: O vínculo po(i)ético entre real e ficcional. **Pleiade**. Foz do Iguaçu, v. 3, n. 1, p. 7-28, jan./jun. 2009.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis. Infância e Materialidade: uma abordagem bachelardiana. Comunicação no GT7/ **Anped** 2007. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/sandrasimonisrichter07.rtf. Acesso em: 10 jan. 2024.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. **Revista Educação da UFSM**, vol 31, n. 02, p.241-254, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1541>. Acesso em: 26 nov. 2023.
- RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução: Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.
- RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas et al. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 966-982, 2016.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras Online**. Dourados, v.5, n.13, p.72-85, jan-abr, 2015.

SANTOS FILHO, Alexandre Silva. O significado estético do verdadeiro brinquedo. **Revista da FUNDARTE**, ano 7 – número 13 e número 14, p. 58 - 63. Janeiro/Dezembro, 2007

SANTOS, Maria Walburga. Brincar e suas poéticas: palmas à porta de casa. In: GARCIA, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins, *et al.* (org). **Brincar e suas poéticas**. Coleção Oba-Obá. Vol. 3. São Carlos: Pedro & Editores, p.15 -22, 2023.

SOUZA, Jovelina Maria Ramos de. As Origens da Noção de Poíesis. **Hypnos** –Revista do centro de Antiguidades, Ano 13, nº19, São Paulo, pp. 85-96, 2º semestre, 2007.

VERGER, Pierre. **Fotografias**. Catálogo da exposição. Museu de Arte de São Paulo-de 19 de maio a 11 de junho de 1999.

APÊNDICE - A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento foi formulado em acordo com a resolução CNS 510/2016

Nome do Estudo: BRINCAR, CRIAR E CONSTRUIR COM DIFERENTES MATERIALIDADES

Pesquisador: Vicente Rosa Godinho

Orientadora: Maria Walburga dos Santos

Vínculo Institucional: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – campus Sorocaba

Telefone para Contato com o pesquisador: xxxxxxxxx

Endereço do pesquisador: Rua dos Buritis, 925, apto 1041, JD Oriental, São Paulo/SP, CEP 04321-002

E-mail do pesquisador: vicentegodinho@estudante.ufscar.br

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar de um estudo científico, sendo que as informações sobre o mesmo estão descritas abaixo. É importante que você leia, ou que alguém leia para você, esse documento com atenção e, em caso de qualquer dúvida ou informação que não entenda, peça ao pesquisador responsável pelo estudo que explique a você. Você não é obrigado(a) a dar seu aval para que seu(sua) filho(a) participem desta pesquisa, ficando a seu critério dar ou não a sua permissão. Caso decida dar seu consentimento, você assinará e rubricará, esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo que uma delas deverá ficar com você. Caso precise de mais tempo, você poderá levar este Termo para casa, para revisar e discutir com a sua família. É importante também que saiba que você pode retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem ter que dar maiores explicações, não implicando em qualquer prejuízo a você ou seu filho.

Sobre a pesquisa

Esse é um estudo em que o pesquisador observará as crianças na escola durante suas brincadeiras e construções com diferentes materialidades descartadas, como tampas, potes,

caixas de papelão, tecidos, entre outras, durante dois a três meses, uma vez por semana, por um período entre quarenta e sessenta minutos. O pesquisador levará seu acervo pessoal desses elementos descartados para compartilhar com as crianças e organizará espaços com esses materiais que inspire essas brincadeiras. Esses elementos passam por uma seleção rigorosa visando garantir a segurança das crianças durante suas brincadeiras.

A pesquisa tem como objetivo observar como as crianças utilizam esses elementos nas suas brincadeiras, criações e construções, bem como registrar esse processo lúdico e criativo. Essa pesquisa é relevante pois busca revelar a potência criativa das crianças, e a importância da brincadeira com objetos que não são brinquedos, que favorecem o protagonismo e a autoria das crianças. A pesquisa, dessa forma, poderá trazer benefícios às práticas educativas na Educação Infantil.

Sobre os registros

Durante essa observação serão feitos registros audiovisuais e fotográficos, bem como serão tomadas notas de algumas ações e falas das crianças durante suas brincadeiras. O material coletado poderá ser publicado com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, como: revistas científicas, congressos e livros. Em todos os casos estará garantido a preservação do anonimato das crianças envolvidas, sendo que em nenhuma hipótese será revelado seus dados pessoais. Para garantir que isso aconteça, seus nomes serão trocados por pseudônimos, ou seja, elas ganharão outros nomes.

Será de responsabilidade do pesquisador, o armazenamento do material coletado de forma segura, por meio eletrônico (Nuvem, HD externo) e diário de campo, por cinco anos, e após esse período, serão destruídas, bem como a segurança e preservação dos dados pessoais dos participantes, que sob nenhuma circunstância, poderão ser transferidos a terceiros.

As imagens fotográficas serão realizadas de forma a preservar a imagem da criança o máximo possível, evitando fotos de frente que apareçam o rosto em destaque, preferindo registros com a criança de costas ou apenas das suas construções e usos dos objetos. No final da pesquisa o pesquisador se compromete a realizar uma oficina lúdica com as crianças e os responsáveis e apresentar as imagens que serão publicadas na pesquisa. Nesse momento caso algum responsável tiver alguma objeção contra alguma imagem poderá declarar e está não será utilizada na publicação da pesquisa.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da pesquisa, e o nome das famílias, crianças, escola e professoras

envolvidas não serão divulgados.

Sobre os riscos

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos aos participantes. Os possíveis riscos aos sujeitos da pesquisa são de ordem intelectual, psíquica ou moral, relacionados a situações de constrangimento ou desconforto decorrente da abordagem. Porém, para minimizar tais riscos, caso alguma criança manifeste algum desconforto durante os registros das suas brincadeiras e interações com os objetos, seja demonstrado pela linguagem oral ou com algum outro indício, o pesquisador se compromete a se distanciar da criança, respeitando sua vontade de não ter sua ação registrada. Os participantes também serão esclarecidos que poderão deixar a pesquisa caso se sintam desconfortáveis, ou não queiram mais participar. No final da pesquisa, todas as imagens que serão utilizadas serão apresentadas aos participantes e caso haja alguma objeção, a imagem não será utilizada e será excluída. Outra forma de minimizar os riscos é garantir o completo anonimato dos participantes e dos locais de pesquisa.

O pesquisador fará o possível para que sua presença não afete a rotina da turma e combinará com as professoras as medidas a serem tomadas para prevenir alterações no comportamento das crianças. Da mesma forma, se compromete a respeitar as normas e regulamentos da instituição, inclusive as que se referem a prevenção à COVID 19, tendo todas as suas ações acertadas previamente com a instituição e sempre com o acompanhamento das professoras responsáveis pelo grupo.

Sobre a participação

A participação de todas as crianças é totalmente voluntária, dessa forma não haverá nenhum tipo de remuneração.

Fica garantido aos participantes assistência imediata, integral e gratuita para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa, bem como o direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio

da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

CAAE: 67434623.4.0000.5504

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFSCar: 6.068.108

Data de Aprovação: 18 de Maio de 2023

TERMO DE ACEITE E AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu,

_____, responsável pela criança _____, na qualidade de _____ dou meu consentimento para que ela participe desta pesquisa e que se faça uso da sua imagem para fins acadêmicos acima citados.

Assinatura do responsável legal pela criança

Data

Vicente Rosa Godinho
Pesquisador

Data

APÊNDICE – B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE ASSENTIMENTO

Nome do Estudo: BRINCAR, CRIAR E CONSTRUIR COM DIFERENTES MATERIALIDADES

Pesquisador: Vicente Rosa Godinho

Orientadora: Maria Walburga dos Santos

Vínculo Institucional: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – campus Sorocaba

Telefone para Contato com o pesquisador: xxxxxxxxxx

E-mail do pesquisador: vicentegodinho@estudante.ufscar.br

Essa pesquisa será realizada com crianças entre quatro e cinco anos, dessa forma, a melhor maneira encontrada para garantir esse termo de consentimento foi a partir de uma roda de conversa. Nessa roda pretendo apresentar a proposta da pesquisa, explicar como ela funciona e obter o consentimento das crianças para a participação.

Segue abaixo o roteiro dessa conversa:

Olá, pessoal, eu sou o Vicente, estudo em uma Universidade e sou um pesquisador das crianças e suas brincadeiras. Vim aqui para convidar vocês para participar de uma pesquisa, ela se chama “Brincar, criar e construir com diferentes materialidades”. Vocês sabem o que é uma pesquisa?

Uma pesquisa serve para a gente descobrir alguma coisa. Vocês fazem isso o tempo todo nas suas brincadeiras. Por exemplo, se eu quero descobrir se algum objeto boia ou afunda na água, eu faço uma pesquisa, colocando o objeto na água para ver o que acontece.

O que eu quero pesquisar com vocês, o que eu quero descobrir, é como vocês brincam, o que vocês podem fazer, com objetos que não são brinquedos, como esses objetos que a gente costuma jogar fora em casa, como tampas, potes, caixas, tubos de papel ou coisas que sobram das fábricas e elas jogam fora (o pesquisador apresenta alguns elementos). O Página 2 de 3

que será que dá para fazer com isso ao invés de jogar no lixo? Será que essas coisas podem virar brinquedos? No que será que isso pode se transformar?

Eu gosto muito desses objetos e acho que eles podem virar um monte de coisas. Por isso tenho vários desses na minha coleção e quero trazer aqui para ver o que vocês podem fazer com eles, como que vocês vão brincar com isso. A minha pesquisa é observar vocês brincando com esses objetos.

Ela vai funcionar assim, uma vez por semana eu vou vir aqui na escola e vou preparar uma brincadeira com esses objetos, aí quando estiver tudo pronto eu aviso vocês para irem brincar e vou ficar observando. Durante minha observação, para eu não esquecer de nada legal que vocês façam com esses objetos, eu vou fazer algumas anotações nesse meu caderno de pesquisador (mostrar o caderno) e também vou tirar algumas fotos e filmar as brincadeiras de vocês. Essa fotografia não é igual àquela que fazemos quando a gente se prepara para tirar foto e faz uma pose. Talvez nem apareça o rosto de vocês, vou tentar sempre tirar as fotos com vocês de costas, ou apenas das mãos com algo que vocês estiverem fazendo. Vou procurar fazer isso sem que vocês percebam, mas se alguém não quiser que eu faça esses registros, ou não estiver gostando que eu fique observando vocês brincarem, não tem problema, é só falar e eu vou respeitar a vontade de vocês.

Nessa pesquisa vocês podem brincar do jeito que quiserem, e se não quiserem mais ou não estiverem gostando da brincadeira, ou se algo incomodar, vocês também podem sair da brincadeira quando quiserem, sem nenhum problema, nada de ruim vai acontecer. Tudo bem? Quando terminar a pesquisa eu vou mostrar para vocês e para os seus responsáveis, essas fotografias que eu tirei, e aí caso vocês concordarem, vou mostrar para outras pessoas que vão ver minha pesquisa e descobrir o que vocês fizeram com esses objetos nas brincadeiras de vocês. Mas eu não vou contar para ninguém o nome de vocês, nem dos seus pais, nem da escola nem nada, tudo isso vai ficar em segredo. Certo?

Outras coisas importantes, as professoras ou professores de vocês sempre estarão por perto acompanhando a minha pesquisa, e também eu já expliquei tudo isso para os pais de vocês e eles permitiram que vocês participem.

Vocês têm garantida uma assistência integral e gratuita para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa, bem como o direito de pedir

indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa. Então, caso vocês sintam que precisam de alguma ajuda é só falar, combinado?

Caso aconteça algo errado, vocês ou seus pais poderão me dizer. A participação de vocês nessa pesquisa é super importante, pois vai ajudar os professores e professoras a pensarem sobre como é a brincadeira que vocês mais gostam, o que é importante que tenha nessas brincadeiras, entre outras coisas.

Alguém tem alguma pergunta?

(Após sanado possíveis dúvidas) Então, vocês aceitam participar dessa pesquisa? Querem brincar com esses objetos que não são brinquedos?

(Após a resposta das crianças)

O que acham de fazer suas marcas aqui nesse documento, que está escrito tudo que expliquei para vocês, significando que aceitam participar dessa pesquisa?