



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS I*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
– PPGEduC**

MARIANA CARVALHO CARIBÉ DE ARAÚJO PINHO

**O ARQUÉTIPO DO BRINCAR:
O FIO QUE UNE A CULTURA DAS INFÂNCIAS**

Salvador
2023

MARIANA CARVALHO CARIBÉ DE ARAÚJO PINHO

**O ARQUÉTIPO DO BRINCAR:
O FIO QUE UNE A CULTURA DAS INFÂNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Salvador
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

P654a

Pinho, Mariana Carvalho Caribé de Araújo

O arquétipo do brincar: o fio que une a cultura das infâncias /
Mariana Carvalho Caribé de Araújo Pinho. - Salvador, 2023.
191 fls : il.

Orientador(a): Profº Drº Elizeu Clementino de Souza.
Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2023.

1.Brincadeiras. 2.Arquétipo. 3.Infância. 4.Educação.


CDD: 375

FOLHA DE APROVAÇÃO

O ARQUÉTIPO DO BRINCAR: O FIO QUE UNE A CULTURA DAS INFÂNCIAS

MARIANA CARVALHO CARIBÉ DE ARAÚJO PINHO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 24 de maio de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Documento assinado digitalmente




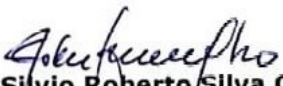
ANA LUISA TEIXEIRA DE MENEZES


Data: 30/10/2023 21:16:29-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil


Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Silvio Roberto Silva Carvalho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Artes Cênicas
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

À minha filha Beatriz –
mestra que me ensina todos os dias sobre a
arte de brincar
como modo de ser e de estar no mundo
e que, junto com as minhas sobrinhas Clara e
Catarina,
ampliou o meu quintal brincante, tornando-o
maior do que o mundo.
Aos meus pais, José Caribé e Tereza Caribé,
pelo apoio essencial nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Elizeu Clementino, pela orientação e pelo incentivo.

À Prof.^a Dr.^a Verbena Maria Rocha Cordeiro, pelo período que me orientou.

Aos Professores Doutores Marlene Oliveira dos Santos, Silvio Roberto Silva Carvalho, Ana Luísa Teixeira de Menezes e Ana Paula Silva da Conceição, membros da Banca Examinadora desta tese, minha gratidão pelas contribuições.

À Prof.^a Dr.^a Vanda Machado, amiga, por todo incentivo, apoio, inspiração e contribuições para seguir adiante na escrita dessa tese.

Às minhas mestras Maria Amélia Pinho Pereira (Peo) e Lydia Hortélio que, através da sensibilidade única, mostraram-me o caminho da delicadeza para escutar, compreender e aprender sobre a criança, a cultura das infâncias e do brincar.

Às Professoras Mary Sales e Maria Alba, pelo apoio fundamental no início desta travessia.

À Professora e amiga Conceição Alves, pelo total apoio e pelo incentivo.

Aos amigos Luciene Souza, Luciana Ávila, Silvio Carvalho, Jaciete Barbosa, pelo incentivo fundamental para que eu me preparasse para viver essa aventura de cursar um doutorado.

Ao amigo fiel que o doutorado me deu, Ramires Fonseca, companheiro de todas as horas boas e ruins nessa aventura de me tornar doutora.

À amiga e colega de doutorado Jacilda Laurindo, pela parceria nessa caminhada.

À amiga Rosa Paes, pelas inspiradoras trocas ao longo desse percurso sobre a cultura das infâncias. À amiga Águeda Mascarenhas, pelo apoio.

Aos amigos junguianos Andrea Schiment e Sílvio Peres, Nina Cunha e Markus Heidiger.

Ao amigo Andrezão Simões, pela parceria brincante que fez acontecer o *Roda Brincante* e o *Praça Brincar*.

A Babi Hamaji, pela amizade e parceria na realização do *Praça Brincar*, e a toda a equipe do *Boa Praça*, bem como à da Rádio Metrópole à época do *Roda Brincante*.

Um agradecimento especial ao *Quintal Dia Lindo* e a Lúcia Pithon, a Daniela Caribé, a Fernanda Araújo e a André Fernandes.

Ao meu irmão André Caribé, pelo incentivo.

Aos meus tios Celso Carvalho e Ângela Carvalho, pelo total apoio e inspiração.

Ao meu grupo Corrupio – músicas, histórias e brincadeiras para crianças.

A Giselle Barros, por todo apoio, amizade e acolhida nas minhas visitas à Casa Redonda, à Escola e ao Centro de Estudos, que muito contribuíram para a elaboração desta tese e a todos os educadores e crianças da Casa Redonda, território sagrado da infância.

Aos funcionários da Secretaria do Programa Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em especial a Sônia Lima, pelo apoio.

Um agradecimento, mais do que especial, às crianças por terem participado desta tese e aos seus responsáveis pela oportunidade concedida. Sem este apoio, ela não existiria.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do
que a cidade.
A gente só descobre isso depois de grande.
A gente descobre que o tamanho das coisas
há que ser medido pela intimidade que temos com as
coisas.
Há de ser como acontece com o amor.
Assim, as pedrinhas do nosso quintal
são sempre maiores do que as outras pedras do
mundo.
Justo pelo motivo da intimidade.
[...] Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas
cavar no meu quintal vestígios dos meninos que
fomos.

(Manoel de Barros)

RESUMO

PINHO, Mariana Carvalho Caribé de Araújo. **O arquétipo do brincar**: o fio que une a cultura das infâncias. 2023. 191f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, *Campus I*, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

A presente pesquisa originou-se do Projeto Praça Brincar configurando-se como uma experiência brincante com crianças em espaços abertos, em Salvador (BA). O trabalho busca compreender o brincar como arquétipo a partir da psicologia junguiana, face à universalidade e à ancestralidade do brincar, como fio que une a cultura das infâncias, ao tomar como pergunta a seguinte questão: “Será que a experiência do brincar da criança, para além das subjetividades específicas de cada uma, teria uma matriz universal comum, que liga e une todas elas?”. A tese ancora-se em princípios da pesquisa qualitativa e da pesquisa (auto)biográfica, que tem como premissa a investigação e a reflexão sobre experiências significativas vividas a partir das subjetividades dos participantes, através das diferentes formas de narrar de cada indivíduo, ao revelar o simbólico que reside em cada um. As formas de contar essas histórias são as mais variadas possíveis por meio de outras linguagens, além da oral e da escrita, como no caso desta pesquisa, que inclui a linguagem do brincar. Os dispositivos utilizados foram as observações livres, a entrevista e as fotografias. Nos diferentes momentos da pesquisa, usei um caminho metodológico utilizado por Jung (1985): deixar acontecer, observar atentamente e debruçar-se para, assim, poder compreender a experiência que acontecia. Tanto as práticas do brincar quanto as entrevistas foram analisadas a partir da perspectiva da amplificação simbólica, proposta por Jung (2012c), e que envolve o uso dos paralelos com os mitos, com as lendas, com os contos de fada e com os relatos históricos nas diferentes culturas. Como locus de pesquisa tivemos dois espaços abertos de natureza: a Praça Brincar e o Quintal Dia Lindo, onde as crianças puderam experimentar o livre brincar. Participaram deste estudo 8 (oito) crianças, com idade entre 6 (seis) e 11 (onze) anos, de diferentes bairros da cidade de Salvador (BA). É possível concluir que trazer à tona a compreensão do arquétipo do brincar pode contribuir para um avanço no entendimento de que existe uma predisposição psíquica à atuação de comportamentos lúdicos universais das crianças, necessários à vinculação com a vida e compartilhados na cultura das infâncias.

Palavras-chave: Arquétipo do brincar; Brincar; Cultura das infâncias; Educação da Sensibilidade; Pesquisa (auto)biográfica.

ABSTRACT

PINHO, Mariana Carvalho Caribé de Araújo. **The archetype of play: the thread that unites childhood culture.** 2023. 191f.

The research originated from the 'Projeto Praça Brincar', configured as a playful experience with children in open spaces, in Salvador (BA). The work seeks to understand playing as an archetype, based on Jungian psychology, given the universality and ancestry of playing as a thread that unites the culture of childhood, by taking the following question as a question: Does the child's experience of playing, to in addition to the specific subjectivities of each one, would there be a common universal matrix, which connects and unites them all? The thesis is anchored in the principles of qualitative research and (auto)biographical research, which has as its premise the investigation and reflection on significant experiences lived from the subjectivities of the participants. It brings the possibility through the different ways of narrating each individual, by revealing the symbolic that resides in each one. The way of telling these stories is as varied as possible through other languages, in addition to oral and written, as in the case of this research, which includes the language of playing. The resources used within this perspective were free observations, the narrative interview and photographs. At all times during the research, I used a methodological path used by Jung (1985) : let it happen; observe attentively and bend over, so as to be able to understand the experience that was taking place. Both the playing practices and the interviews were analyzed from the perspective of symbolic amplification, proposed by Jung (2012a) and which involves the use of parallels with myths, legends, fairy tales, and historical accounts in the different cultures. As a research locus, we had two open spaces of nature : "Praça Brincar" and "Backyard Dia Lindo", where children could experience free play. Participated in this study 8 (eight) children, aged between 6 (six) and 11 (eleven) years, from different neighborhoods of the city of Salvador. It is possible to conclude that, bringing to light the understanding of the archetype of playing, can contribute to an advance in the understanding that there is a psychic predisposition to the performance of universal ludic behaviors of children, necessary for the connection with life and shared in the culture of childhood.

Keywords : (Auto)biographical research; Childhood culture; Play archetype; Sensitivity Education; To play.

RESUMEN

PINHO, Mariana Carvalho Caribé de Araújo. **El arquetipo del juego: el hilo que une la cultura infantil.** 2023. 191f.

La investigación se originó a partir del 'Projeto Praça Brincar', configurado como una experiencia lúdica con niños en espacios abiertos, en Salvador (BA). El trabajo busca comprender el juego como arquetipo, a partir de la psicología junguiana, dada la universalidad y ancestralidad del juego como hilo conductor de la cultura de la infancia, tomando como interrogante la siguiente interrogante: ¿La experiencia del juego del niño, en además de las subjetividades específicas de cada uno, ¿habría una matriz universal común, que los conecta y une a todos? La tesis está anclada en los principios de la investigación cualitativa y la investigación (auto)biográfica, que tiene como premisa la indagación y reflexión sobre experiencias significativas vividas desde las subjetividades de los participantes. Trae la posibilidad a través de las diferentes formas de narrar cada individuo, al revelar lo simbólico que reside en cada uno. La forma de contar estas historias es lo más variada posible a través de otros lenguajes, además del oral y el escrito, como es el caso de esta investigación, que incluye el lenguaje del juego. Los recursos utilizados dentro de esta perspectiva fueron la observación libre, la entrevista y las fotografías. En todo momento de la investigación utilicé un camino metodológico utilizado por Jung (1985): dejar que suceda; observar atentamente e inclinarse, para poder comprender la experiencia que se estaba dando. Tanto las prácticas de juego como las entrevistas fueron analizadas desde la perspectiva de la amplificación simbólica, propuesta por Jung (2012a) y que involucra el uso de paralelismos con mitos, leyendas, cuentos de hadas y relatos históricos en las diferentes culturas. Como locus de investigación, tuvimos dos espacios abiertos de la naturaleza: "Praça Brincar" y "Backyard Dia Lindo", donde los niños podían experimentar el juego libre. Participaron de este estudio 8 (ocho) niños, con edades entre 6 (seis) y 11 (once) años, de diferentes barrios de la ciudad de Salvador. Es posible concluir que, traer a la luz la comprensión del arquetipo del juego, puede contribuir a un avance en la comprensión de que existe una predisposición psíquica para la realización de conductas lúdicas universales de los niños, necesarias para la conexión con la vida y compartida. en la cultura de la infancia.

Palabras clave: Cultura de la infância; Educación en sensibilidad; Investigación (auto)biográfica; Juega al arquetipo; Jugar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: BRUEGEL, Pieter. Jogos Infantis. 1560. Óleo sobre tela. 118 cm × 161 cm.	41
Figura 2: Elementos da Educação da Sensibilidade (Pereira, 2020a)	98
Figura 3: Praça Brincar. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).	116
Figura 4: Praça Brincar. Praça Nossa Senhora da Assunção, Pituba, Salvador (BA).	116
Figura 5: Roda de tambores. Praça Brincar. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).	119
Figura 6: Um gesto ancestral: crianças participantes da pesquisa construindo bonecas de pano <i>Abayomi</i> no Praça Brincar. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).	120
Figura 7: Crianças em roda compartilham suas bonecas <i>Abayomi</i> , no Praça Brincar. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).	120
Figura 8: Balangandã: brincadeira vivida no Praça Brincar. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).	121
Figura 9: O balangandã vira um arco-íris na mão de uma criança. Projeto Praça Brincar.	122
Figura 10: Pé de lata: brincadeira vivida no Praça Brincar. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).	122
Figura 11: Adultos e crianças brincando com Pé-de-lata, no Praça Brincar. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).	123
Figura 12: Manipulação com argila. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).	124
Figura 13: Manipulação com argila. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).	124
Figura 14: Quintal Dia Lindo, Patamares, Salvador (BA).	127
Figura 15: Crianças da roda de conversa.	128
Figura 16: Davi brinca com a areia, no Quintal Dia Lindo. Patamares, Salvador (BA).	134
Figura 17: Luan gira seu barangandã, no Quintal Dia Lindo. Patamares, Salvador (BA).	136

Figura 18: Berenice e o cubo mágico de argila, no Quintal Dia Lindo. Patamares, Salvador (BA). 137

Figura 19: Mateus e Camila nos seus Pés-de-lata, no Quintal Dia Lindo. Patamares, Salvador (BA). 138

Figura 20: Cecília e seu vaso, no Quintal Dia Lindo. Patamares, Salvador (BA). 140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDS	Centro de Desenvolvimento Social da Prefeitura de Salvador
CEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CEPF	Centro de Estudos Pesquisa e Formação
DEDCI	Departamento de Educação – <i>Campus I</i> , Universidade do Estado da Bahia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DOU	Diário Oficial da União
FACESA	Faculdade Evangélica de Salvador
HUPES	Hospital Universitário Professor Edgard Santos
OCA	Associação Aldeia de Carapicuíba
OMS	Organização Mundial de Saúde
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
SESAB	Secretaria de Saúde do Estado da Bahia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCSAL	Universidade Católica de Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: MEU QUINTAL É MAIOR DO QUE O MUNDO	16
2 VIDA CRIANCEIRA	26
2.1 INFÂNCIA, INVISIBILIDADES E A CRIANÇA COMO SUJEITO	27
2.2 A MUSICALIDADE E O BRINCAR: DA VIDA INTRAUTERINA À VIDA EXTRAUTERINA	30
2.3 REFLEXÕES SOBRE O BRINQUEDO	35
2.4 O BRINCAR SIMBÓLICO E A SUA UNIVERSALIDADE	36
3 JUNG E O BRINCAR: O PENSAMENTO DE JUNG E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS	44
3.1 UMA INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS DO PENSAMENTO JUNGUIANO	45
3.2 OS ARQUÉTIPOS DA CRIANÇA E DO BRINCAR	48
3.3 AMPLIFICAÇÃO SIMBÓLICA: UMA METODOLOGIA JUNGUIANA	54
4 NARRAR É HUMANO: POR UM CAMINHO QUALITATIVO DE PESQUISA	58
4.1 TIPO DE ESTUDO: ABORDAGEM QUALITATIVA	59
4.2 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: MODOS DE NARRAR E PESQUISAR	60
4.3 CAMPO DE PESQUISA E SEUS DIVERSOS CAMINHOS	64
4.4 DISPOSITIVOS DA PESQUISA QUE ME ALIMENTARAM	66
4.4.1 Entrevista	66
4.4.2 Fotografia: uma forma de transver o mundo	67
4.4.3 Observações livres do brincar	70
4.5 SOBRE AS ENTREVISTAS E OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS	70
4.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	71
5 OLHAR, SENTIR E ESCUTAR: POR UMA EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE	73
5.1 RODA BAIANA E RODA BRINCANTE: CULTURA DAS INFÂNCIAS NAS ONDAS DO RÁDIO	74
5.2 A CASA DAS 5 PEDRINHAS	75
5.3 PARQUE DA CIDADE: APRENDENDO A APRENDER SOBRE O BRINCAR NA NATUREZA	84
5.4 CASA REDONDA	93
5.4.1 Casa Redonda: como tudo começou	93
5.4.2 Casa Redonda: um modelo inovador de educação infantil	98
4.4.3 Experiências similares à Casa Redonda	105

6 TERRITÓRIO DO BRINCAR: O PROJETO PRAÇA BRINCAR	112
6.1 CONQUISTANDO UM ESPAÇO ABERTO PARA O BRINCAR LIVRE	113
6.2 O QUE AS FOTOGRAFIAS NOS CONTAM SOBRE O BRINCAR	117
7 ESCUTANDO AS CRIANÇAS E SEUS BRINCARES EM UM QUINTAL	126
7.1 O QUINTAL DIA LINDO: UMA OPÇÃO DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19	127
7.2 A CHEGADA NO QUINTAL DIA LINDO: UM REENCONTRO	128
7.3 PRIMEIRAS BRINCADEIRAS E NARRATIVAS	129
7.3.1 Brincando na areia	129
7.3.2 Brincando de argila	131
7.3.3 Brincando no quintal	132
7.4 OS BRINCARES SOB O OLHAR DA FOTOGRAFIA	133
7.4.1 Davi e sua Mandala	133
7.4.2 Luan e seu Barangandã Circular	136
7.4.3 Berenice e seu Cubo Mágico	137
7.4.4 Mateus e Camila nos seus Pés-de-Lata	138
7.4.5 Cecília e seu Vaso	139
7.5 ENTRE NARRATIVAS E ESCUTAS	141
7.5.1 Narrativa de Berenice	141
7.5.2 Narrativa de Camila	146
7.5.3. Narrativa de Cecília	150
7.5.4. Narrativa de Davi	153
7.5.5 Narrativa de Luan	155
6.5.6 Narrativa de Mateus	157
7.5.7 Narrativa de Saulo	158
7.5.8 Narrativa de Sophia	159
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
APÊNDICE A	180
APÊNDICE B	181
APÊNDICE D	184
ANEXO A	186

1 INTRODUÇÃO: meu quintal é maior do que o mundo

Quem anda no trilho é o trem de ferro. Sou água que corre entre pedras – liberdade caça jeito.

(Manoel de Barros)

O tema desta pesquisa surge como consequência das minhas experiências com o brincar na infância e das escolhas profissionais que fiz ao longo dos anos, nas quais o campo de estudos, de observação e as experiências sobre a criança e seus brincares sempre estiveram presentes. Posso dizer que este é o principal objeto que ilumina e inspira tanto a minha vida pessoal quanto profissional.

O fato de ter tido uma infância brincante me fez, na vida adulta, buscar entender e investigar essa forma de ser e de estar no mundo das crianças. Os anos mais importantes da minha infância foram um imenso quintal, onde o brincar era a experiência vivida e imaginada em primazia. Foi desse lugar simbólico e real que sementes floresceram na minha vida adulta e na minha trajetória profissional, o que me levou a um comprometimento com a cultura das infâncias.

Nesse imenso quintal onde vivi os anos mais importantes da minha pequenez, conheci duas amigas de meus pais que se tornam minha fonte de inspiração para olhar a infância, as crianças e o brincar como algo fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Em um primeiro momento, brinquei com elas; depois fui fazer seus cursos, ouvir suas palestras e nunca mais as deixei. Ganhei duas mestras do brincar que me ensinaram a olhar e a escutar a infância e as crianças de um modo sensível e respeitoso: uma delas é Lydia Hortélio¹ e a outra, Maria Amélia Pinho Pereira (Peo)². Elas me estimularam a estudar as manifestações da cultura das infâncias e, em especial, da cultura do brincar. Posso afirmar que desse encontro surgiu o meu interesse tanto por estudar Educação Musical como Pedagogia e Musicoterapia. O meu intuito com esses campos de estudo era o de, justamente,

¹ Lydia Maria Hortélio Cordeiro de Almeida (ou como sempre se apresentou: Lydia Hortélio) é baiana, graduada em Piano e Educação Musical em Salvador-Bahia. Complementou seus estudos na Alemanha, em Portugal e na Suíça, na área de Etnomusicologia. Dedicou a sua pesquisa a documentação da Cultura da Criança e da Música Tradicional da Infância. Fundou a Casa das 5 Pedrinhas, lugar de brinquedo, vivência, reflexão e irradiação da cultura da criança. Foi homenageada na Ocupação Itaú Cultural em São Paulo, em 2019.

² Maria Amélia Pinho Pereira – Peo, baiana, pedagoga com formação em Cinesiologia pelo Instituto Sedes Sapientiae – SP; sócia fundadora da Escola Vera Cruz – SP; Fundadora e orientadora do Centro de Estudos Casa Redonda – SP; Presidente do Instituto Brincante – SP; Fundadora da Oca (Associação Aldeia de Carapicuíba – SP). Algumas das suas publicações: “O professor: uma pessoa guardada e aguardada” – Ed. Vozes; “Uma experiência em Educação” - Imprensa Oficial, Bahia; “Educação da Sensibilidade” – Editora Universidade de Brasília; “Casa Redonda: uma experiência em educação com crianças” – Ed Livre, 2. ed. Destaco, também, alguns artigos publicados em revistas, como: Psicologia da USP, Revista Hermes do Sedes Sapientiae, Revista Crítica do Departamento de Educação da UnB.

exercer uma profissão que me colocasse próxima ao convívio com as crianças e seus brincares.

Lembrar da minha infância é quase sempre lembrar de brincar! Essa observação já foi em si um ponto de partida para a investigação que emergiu, empiricamente, para mim ao longo do meu trabalho com crianças, nos diversos âmbitos e nas diversas condições socioculturais. Nas escolas, clínicas, hospitais, praças públicas, plateias de teatro, percebi que, do mesmo modo, observar as crianças, sobretudo livremente, era quase sempre entrar em contato com algum brincar.

Essa constatação foi ganhando envergadura no decorrer desses anos quando passei a ter contato com outros profissionais e pesquisadores das diversas áreas que se debruçaram sobre essa categoria geracional que é a infância, a exemplo da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia e da Pedagogia. Um considerável número de pesquisadores alinha-se com a ideia de que o brincar se faz presente em todas as fases da vida do ser humano, mas, notadamente, é na infância onde encontramos a exuberância dessa expressão (Sarmiento, 2005; Nunes, 1999; Huizinga, 2014; Winnicott, 1975; Jung, 1981).

A partir dos anos 1990, a infância passa a ser reconhecida na Antropologia e na Sociologia como uma categoria de análise geracional, digna de investigação para se obter uma percepção mais ampla de uma dada sociedade (Nunes, 1999). Igualmente, os brincares das crianças passaram a ser reconhecidos como uma categoria própria da infância, ou seja, para melhor investigá-la nas suas diversas manifestações socioculturais temos que observar os seus brincares (Nunes, 2003).

Para Nunes (2003), não basta apenas reconhecer a infância como categoria de investigação antropológica, mas compreender o modo mais assertivo de investigá-la, isso é, identificar quais as categorias de análise melhor se prestam a esse estudo. Segundo a autora, pesquisar a infância exige um despojamento de uma atitude adultocêntrica para buscar uma nova atitude, ou seja, de um entendimento a partir do que as próprias crianças revelam. Além de utilizar as categorias analíticas clássicas que poderão ajudar na investigação sobre a infância, ela defende a ideia de que o brincar é uma categoria indispensável aos seus estudos e afirma que:

Em primeiro lugar, penso que precisamos descobrir como construir boas etnografias sobre a infância. Isto parece aparentemente simples, mas não o é, porque passa pela desconstrução da atitude

adultocêntrica que, tal como vimos, ainda domina simultaneamente o pensamento científico e o que rege a vida quotidiana de todos nós, e que tem constituído um dos maiores impeditivos à captação e ao entendimento de um mundo de referências próprio da infância. Precisamos descobrir “como e o que aprender com as crianças e sobre elas” (Nunes, 2003, p. 312).

Nesse sentido, Nunes nos alerta sobre a importância de uma desconstrução de um referencial adultocêntrico, inclusive no pensamento científico, para que de fato possamos passar a compreender a infância a partir dos seus próprios referenciais e aprender com as crianças sobre elas. Assim, aponta:

[...] Quer isto dizer que, da mesma maneira que categorias analítico-conceituais ocidentais não se aplicam, com a mesma rentabilidade, a contextos culturais não-ocidentais, talvez as categorias até agora aplicadas a contextos adultos, que são os que têm sido alvo privilegiado dos estudos antropológicos, não sejam as mais adequadas para apreender a infância (Nunes, 2003, p. 313).

E complementa:

[...] A observação e análise que o “brincar” enseja, aplica-se tanto a possibilidades intra como interculturais, o que de imediato confere a esta categoria um elevado potencial reflexivo. [...] Nos meus estudos continuarei a perseguir a ideia, portanto, de que o “brincar” e as “brincadeiras” constituem cruciais chaves de acesso ao universo da infância, em todas as suas variantes socioculturais e em todos os momentos históricos, quaisquer que sejam os temas que se queira explorar (Nunes, 2003, p. 319).

Nunes apresenta de maneira assertiva que o brincar é a forma mais completa e reflexiva para acessar o universo da infância em todas as suas variedades de expressão. As minhas experiências, tanto de cunho pessoal como profissional, o meu constante diálogo ao lado das educadoras Lydia Hortélio e Maria Amélia Pinho Pereira, como as observações e reflexões de pesquisadores com os quais pude entrar em contato, contribuíram para ratificar ainda mais o meu desejo de aprofundar e ampliar meus estudos sobre a cultura das infâncias e a cultura do brincar. Desse modo, adentrei no doutorado trazendo comigo a seguinte pergunta que volta e meia me inquietava: “Será que a experiência do brincar da criança, para além das subjetividades específicas de cada uma, teria uma matriz comum, que liga e une a todas elas?”.

Para estudar o tema proposto, escolhi como locus o espaço aberto, pois poderia ter contato com a criança em sua expressão mais livre e espontânea, visto

que o brincar, na escola, acontece de forma institucionalizada e em momentos pré-estabelecidos, perdendo muito do seu caráter genuíno, isso é, como uma atividade espontânea, sem um objetivo a priori. O brincar institucionalizado está a serviço de outros saberes, como o aprendizado de conteúdos formais, melhor dizendo, para atender a uma demanda curricular pensada para a criança, mas à sua revelia, sob uma concepção adultocêntrica. Nesse caso, poderíamos dizer que essas atividades não são brincadeiras. Como sistematiza Brougère, a brincadeira

[...] escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até de futilidade. E, na verdade, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada [...] (Brougère, 2004, p. 13-14)

Interessava-me, portanto, observar o brincar das crianças na sua participação ativa na construção da sua cultura: a cultura das infâncias. Em busca desse espaço aberto e fora da escola tive como primeiro locus da pesquisa o Projeto Praça Brincar, espaço no qual fiz a curadoria para promover o brincar livre das crianças na praça. Tal projeto fez parte de um outro maior chamado Boa Praça³, implementado nos espaços públicos das praças Nossa Senhora da Assunção e Ana Lúcia Magalhães, ambas situadas no bairro Pituba, Salvador (BA). Descreverei esse projeto mais detalhadamente adiante. Por conta da pandemia da Covid-19 o projeto foi interrompido no início de 2020. Com isso, no segundo semestre de 2021, com um arrefecimento da pandemia, consegui contactar algumas crianças que haviam participado da Praça Brincar e que aceitaram o convite de seguir participando da pesquisa. Nesse momento, o locus da pesquisa se deslocou para o Quintal Dia Lindo, espaço aberto e com características que pudessem lembrar a experiência da Praça Brincar, onde pude realizar a etapa conclusiva da coleta de dados.

Além disso, tinha em mãos o testemunho vivo e muito enriquecedor dessas duas educadoras citadas acima que não poderia excluir do conjunto dos estudos elucidativos dessa pesquisa. As suas narrativas, bem como o contexto no qual as

³ Boa Praça é um projeto da Prefeitura de Salvador que realiza eventos em praças públicas. Particpei do Boa Praça criando o Praça Brincar, um dos locus dessa pesquisa sobre o qual tratarei mais adiante, detalhadamente. Estive nesse Projeto Praça Brincar nas edições de 2019 e 2020, até a chegada da Pandemia da Covid-19, respectivamente, no início do último ano citado.

obtive, serão apresentadas mais adiante no decorrer desta introdução quando iniciar as descrições de cada Capítulo.

A pesquisa aqui apresentada segue uma linha investigativa que tem como objetivo geral reconhecer o substrato universal comum que liga e une os brincar das crianças para além das subjetividades específicas de cada uma, ou seja, o caráter arquetípico do brincar.

A fim de responder ao problema de pesquisa e para o alcance do objetivo geral, apresento os seguintes objetivos específicos, a saber: 1. Escutar as narrativas de duas mestras da cultura das infâncias: Lydia Hortélio e Maria Amélia Pinho Pereira; 2. Reconhecer as narrativas das crianças sobre a experiência do brincar, em espaços abertos, no Projeto Praça Brincar e no Quintal Dia Lindo, observando expressões de um substrato universal comum; 3. Apresentar as entrevistas realizadas com as crianças no Quintal Dia Lindo a partir da amplificação simbólica e 4. Analisar as fotografias, através da amplificação simbólica, para entender o que elas revelam sobre as crianças brincando e sua relação com imagens arquetípicas.

Diante do exposto, esta tese buscou olhar as crianças e os seus brincar a partir de premissas da cultura das infâncias, da Psicologia Analítica, da Educação da Sensibilidade, da Sociologia da Infância e do conhecimento oriundo das próprias crianças, colocando o brincar como chave de acesso a um conhecimento mais profundo e simbólico – o arquetipo do brincar – buscando, assim, contribuir com os estudos nessa área.

O segundo Capítulo “Vida Criançeira” é composto de quatro seções. Na primeira, “Infância, a sua invisibilidade e a criança como sujeito”, enfatizo a sua invisibilidade histórica, a evolução do conceito de infância, ou melhor, como ele foi historicamente construído e que perpassou pelo adulto em miniatura na Idade Média chegando à criança cidadã na contemporaneidade. Problematizo a divergência em relação aos termos culturas da infância e a cultura das infâncias e opto por este último. Na segunda, *A musicalidade e o brincar: da vida intrauterina à vida extrauterina*, ressalto que a relação do indivíduo com o brincar começa na vida intrauterina; o nascedouro da *musicalidade humana* e da *brincância humana* prossegue na vida extrauterina, desde o nascimento, bem antes de falar, quando a criança começa escutando com o seu corpo, o que denomino *espiral sonora brincante*. Portanto, é na infância que a criança inicia o seu relacionamento com o mundo. Na terceira, faço uma breve reflexão sobre o *brinquedo*, o *brincar simbólico* e a sua universalidade,

resgato um pouco da história dos brinquedos e da substância brincar como espaço simbólico, além da natureza interativa do brincar. Detenho-me um pouco mais na universalidade da cultura do brincar e das brincadeiras, ressaltando a força da criatividade e da imaginação no brincar.

No terceiro Capítulo, “Jung e o Brincar: o pensamento de Jung⁴ e seus principais conceitos”, trato do inconsciente pessoal, inconsciente coletivo, arquétipo e instinto ao refletir sobre eles. No item seguinte deste Capítulo, trago os conceitos do *Arquétipo da Criança* e o *Arquétipo do Brincar*. No último item da aplicação simbólica apresento uma metodologia de análise junguiana.

O quarto Capítulo, “Narrar é humano: por um caminho qualitativo de pesquisa” discute questões sobre a abordagem qualitativa e justifico a opção por essa perspectiva. Apresento a pesquisa (auto)biográfica como perspectiva epistêmico-metodológica para o desenvolvimento da pesquisa. Desvelo o campo de pesquisa e seus diversos caminhos. O primeiro momento do trabalho de campo: o reencontro com minhas mestras: Maria Amélia Pereira Pinho – Peo e Lydia Hortélio, o Praça Brincar como segundo momento de trabalho de campo e Quintal Dia Lindo como terceiro momento de trabalho de campo. Em seguida, discuto as fontes de pesquisa que me alimentaram, sistematizando questões sobre os dispositivos adotados na pesquisa, ou seja, as observações livres, as entrevistas e as fotografias. Quando falo do Quintal Dia Lindo, apresento também as crianças que consegui localizar, oriundas do Praça Brincar, para continuarem participando da pesquisa. Por fim, destaco os aspectos éticos da pesquisa.

No quinto Capítulo, entrego o “Olhar, sentir e escutar – por uma Educação da Sensibilidade”. No primeiro momento, trato dos programas Roda Baiana e Roda Brincante, da Rádio MetrÓpole, que discutiam a cultura das infâncias, incluindo o brincar, através de especialistas nestas áreas, entrevistadas por mim e pelo diretor destes programas. Em seguida, relato o trabalho e a pesquisa sobre o brincar e as culturas das infâncias de Lydia Hortélio, bem como o trabalho desenvolvido por ela: a “Casa das 5 Pedrinhas”, um projeto que valoriza e difunde as culturas das infâncias, com destaque para o brincar, que traz a possibilidade de autoria e de autonomia da criança. Na sequência, apresento as narrativas de Maria Amélia Pereira, Peo, com

⁴ Carl Gustav Jung (1875-1961) foi um psiquiatra suíço, psicoterapeuta, fundador da escola da Psicologia Analítica. Disponível em: https://www.ebiografia.com/carl_gustav_jung/.

destaque para a fundação da Casa Redonda, em São Paulo, a partir da experiência no Parque da Cidade, em Salvador (BA), e a proposta de uma Educação da Sensibilidade por ela criada, que incluem dimensões – natureza, dimensão humana, tempo da criança, brincar, escuta sensível e silêncio –, além de trazer uma reflexão sobre experiências similares à Casa Redonda. Peo destaca o papel do professor na Educação da Sensibilidade como parceiro de aprendizado junto às crianças e como brincar é um elemento constitutivo do ser humano e uma linguagem de conhecimento da infância. Este Capítulo se constitui no que considero o primeiro momento do trabalho de campo.

O sexto Capítulo, “Territórios do brincar: o Projeto Praça Brincar, centra-se na sistematização da experiência do Projeto Praça Brincar e da minha participação neste projeto, como curadora, a convite do diretor e produtor dos programas Roda Baiana e Roda Brincante. Narro como ocorreu a conquista desse espaço aberto e de natureza para o brincar livre, o que permitiu que o protagonismo das crianças que frequentavam a praça, com suas famílias, vindas de diferentes bairros de Salvador (BA).

Na segunda parte do Capítulo, dedico-me a apresentar o Praça Brincar, descrevendo e analisando as experiências do brincar das crianças através do registro fotográfico e de meus registros de memória. Este Capítulo apresenta o segundo momento do trabalho de campo.

No sétimo e último Capítulo, “Escutando as crianças e seus brincares num quintal”, apresento o Quintal Dia Lindo, o novo espaço para o reencontro das crianças que brincavam no Praça Brincar. Um lugar aberto na natureza, localizado no bairro de Patamares que muito se aproximava da atmosfera da praça. Vale ressaltar mais uma vez que a ida para esse lugar se deu pela chegada da pandemia da Covid-19, que interrompeu o projeto na praça.

Em um segundo momento, apresento o reencontro das oito crianças nesse novo local, que estava cheio de emoção e alegria por poder estarem juntos de novo para brincar. Também informo às crianças e aos familiares sobre a pesquisa, da livre participação delas e da assinatura dos termos. Em seguida, começo a trazer as observações livres das crianças fazendo as primeiras análises a partir da perspectiva da amplificação simbólica, método criado por Jung envolvendo o uso de paralelos míticos, históricos e culturais a fim de esclarecer, ampliar e aprofundar as narrativas. Em seguida, faço o mesmo processo com os registros fotográficos dos brincares e

com as entrevistas. Essa experiência no Quintal Dia Lindo se constitui no terceiro momento do trabalho de campo.

Por fim, nas Considerações Finais, trago à tona como a compreensão do arquétipo do brincar pode contribuir para um avanço no entendimento de que existe uma predisposição psíquica à atuação de comportamentos lúdicos universais das crianças, necessários à vinculação com a vida e compartilhados na cultura das infâncias.

Esse trabalho percorreu um caminho que se inicia com a premissa de pensar as crianças para além da visão adultocêntrica, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e construtoras de cultura – a cultura das infâncias. No centro dessa cultura está o brincar, a expressão mais genuína das crianças e sua forma de ser e de estar no mundo. Brincar que começa desde a vida intrauterina expresso em musicalidade e movimento, que segue a partir da vida extrauterina e acompanhará o ser humano até o fim de sua existência. O brincar é constitutivo e essencial para o desenvolvimento humano, mas é na infância que encontramos sua exuberância. Os brincares das crianças passam a ser reconhecidos como uma categoria própria das infâncias e, para compreender suas manifestações socioculturais, temos que observar o brincar de um lugar simbólico. Nesse caminho, algo sempre me inquietou: porque as manifestações do brincar, seus motivos lúdicos e os brinquedos apareciam em diversas culturas de forma muito semelhante e muitas vezes iguais? O que interliga e perpetua brincares e brinquedos por gerações e gerações? O que faz com que crianças de países diferentes, que não falam a mesma língua, brinquem das mesmas coisas quando se encontram? Como brinquedos que existiram no Egito existem até hoje no mundo contemporâneo? Todas essas reflexões me levaram à pergunta central dessa tese: reconhecer o substrato universal comum que liga e une os brincares das crianças para além das subjetividades específicas de cada uma, ou seja, o caráter arquetípico do brincar.

Para começar a responder essa pergunta sobre a universalidade do brincar recorri ao pensamento de Jung, especialmente aos conceitos de inconsciente coletivo e arquétipo. Fui estudar o já bastante conhecido conceito de arquétipo da criança e me debrucei a investigar sobre o arquétipo do brincar. Nesse percurso fui ao encontro de duas educadoras e defensoras da cultura das infâncias que também trazem o aspecto da universalidade do brincar através de uma Educação da Sensibilidade.

O trabalho de campo com as crianças aconteceu fora das escolas, em espaços abertos e com natureza para o brincar livre. Como caminho investigativo escolhi a pesquisa (auto)biográfica que prioriza a experiência e suas subjetividades através das narrativas. Trabalhei com as observações livres, entrevistas e brincar livre.

Nesse trabalho de campo foi possível escutar as crianças e seus brincares a partir da premissa do deixar acontecer, observar atentamente e debruçar-se sobre a experiência. A partir disso foi possível observar o surgimento de elementos simbólicos universais, através das modelagens e brincadeiras das crianças, que foram ampliados simbolicamente através dos paralelismos mitológicos e culturais e analisados através da amplificação simbólica, confirmando o entendimento sobre o arquétipo do brincar.

Acredito que trazer à tona a compreensão do arquétipo do brincar pode contribuir para um avanço no entendimento da existência de uma predisposição psíquica à atuação de comportamentos lúdicos universais das crianças, compartilhados através do brincar na cultura das infâncias.

2 VIDA CRIANCEIRA

O objetivo da vida é ser criança.

(Georg Groddeck)

2.1 INFÂNCIA, INVISIBILIDADES E A CRIANÇA COMO SUJEITO

A palavra infância vem do latim *infantia*, do verbo *fari*, falar, especificamente do seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*. Portanto, *infans* se refere ao indivíduo que ainda não é capaz de falar (Gagnebin, 1997a). Desde a sua etimologia, a palavra infância carrega o peso de ser silenciada. Historicamente isso se concretizou cristalizando as crianças como pessoas que não precisavam ser escutadas, pois não tinham o que falar ou as coisas que falavam não tinha a menor importância ou seriedade.

Sarmiento (2005, p. 368) entende que “[...] a etimologia da palavra infância propõe um sentido negativo, ao caracterizar infância como a idade do não-falante, remetendo à ideia do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo”. Esse significado, infelizmente, por longos anos fez-se uma realidade para as crianças que não eram consideradas como seres humanos que pudessem contribuir com a sociedade, pois *não tinham nada a dizer*.

Ariès (1981) tratou com profundidade desse assunto ao afirmar que, no Ocidente, desde a Idade Média, as crianças têm ocupado um lugar pouco privilegiado, sem direito à fala, um lugar de invisibilidade e de silenciamento. Elas nasciam e, logo depois, passavam a ajudar no trabalho da casa, na lavoura, no comércio. Vestiam-se como adultos e viviam o mundo dos adultos. As crianças viviam fora do universo histórico, social e cultural, não sendo consideradas construtoras de uma cultura, como devia e deve ser, mas como *miniadultos* a serviço dos adultos. “Nesse contexto, a criança não saía de uma espécie de anonimato” (Ariès, 1981, p. 10). A criança não era considerada como um sujeito de direito, nem tampouco um ator social que constrói cultura e que vive num determinado período do desenvolvimento humano, a infância, que tem demandas e características específicas.

Niehues e Costa (2012) concordam com o autor quanto ao conceito de infância ter sido historicamente construído, perpassando pela criança como *adulto em miniatura* na Idade Média e chegando à ideia de criança cidadã na contemporaneidade. Os autores complementam, afirmando que, até o século XII, não havia uma concepção nem um sentimento de infância, de modo que esse período da vida ficou encoberto, invisível. Nem mesmo as representações gráficas relacionadas à iconografia, que ilustravam as crianças com suas particularidades, eram conhecidas.

Foi no século XVIII que emergiu o sentimento de infância:

[...] a individualização do ser criança que se refere à percepção da criança como indivíduo, caracterizando-a com um mundo próprio. Nessa circunstância, os pais começaram a se preocupar com a educação das crianças e proporcionar a elas seu mundo próprio. (Niehues; Costa, 2012, p. 287)

É fato que o anonimato vivenciado pela criança ao longo da história, em épocas distintas, tem se manifestado de vários modos. Embora as formas de ignorar e de silenciar de hoje não sejam exatamente as mesmas de antes, elas ainda produzem, de alguma forma, o mesmo efeito de negar a existência da criança através do abandono afetivo, psíquico, social e cultural. Infelizmente, ainda vemos muitas crianças vivendo uma cultura adultocêntrica, sem vez e sem voz para expressar seus pensamentos, sentimentos e desejos de criança. Além disso, seguimos com um antigo problema – o trabalho infantil –, que rouba da criança o direito de viver a sua infância, de brincar e de estudar, apesar de esse fato ser considerado crime no nosso país. Por outro lado, é crescente o número de entidades de proteção à infância, como também de uma legislação própria, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei n. 8069/1990.

De outro lado, observa-se, além disso, avanços nos estudos sobre a infância e a criança em diversas áreas do conhecimento que colaboram positivamente para a transformação desse cenário.

Todavia, ainda precisamos caminhar mais no sentido de retirar as crianças desse silenciamento historicamente construído, pois, em pleno século XXI, elas ainda não ocupam, como podem e devem, um lugar de fala, como sujeitos de direito que têm um modo próprio e legítimo de ser e estar no mundo, além serem atores sociais e construtores de cultura – cultura das infâncias.

Esta minha preocupação se justifica porque o reconhecimento que legitima o território da cultura das infâncias é novo, embora possua um corpo de conhecimento próprio que, na maioria das vezes, a cultura adulta, a escola e os educadores desconhecem. O olhar para a cultura das infâncias é tão recente que somente a partir dos anos 1990, com a Sociologia e a Antropologia da Infância, os trabalhos de pesquisa nessa área começaram a ganhar espaço. Todavia, ressalto que, nos anos 1970 e 80, o filósofo e educador português naturalizado brasileiro, Agostinho da Silva⁵

⁵ George Agostinho Baptista da Silva foi um filósofo, poeta, ensaísta, professor, filólogo, pedagogo e tradutor português. O seu pensamento combina elementos de panteísmo, milenarismo e ética da renúncia, afirmando a liberdade como a mais importante qualidade

já apontava para a importância de se olhar a criança de forma cuidadosa e respeitosa, com o mínimo de interferência da cultura adulta:

O respeito pela personalidade infantil recusa toda a ação modeladora [...] o impulso vital da criança é soberano e o único capaz de construir o ser que se espera que surja [...] deixemos a criança livre das nossas pressões [...] toda intervenção sobre a criança, que não seja a criação de um ambiente favorável, é uma mutilação do futuro adulto, é uma violência que se exerce contra aquele que exatamente se quer proteger e educar [...] a criança é detentora de direitos e deve ter e ver defendido o seu tesouro do sonho, do jogo e criação, a sua espontaneidade (Silva, 2000, p. 27).

Este autor nos leva a uma reflexão sobre a criança e a sua forma de ser e de estar no mundo que exige um deslocamento radical da cultura adultocêntrica para um posicionamento de respeito, cuidado e busca de entendimento sobre a cultura da criança. De fato, é preciso, cada vez mais, pensar a criança como um sujeito que, além das marcas psicológicas, traz também marcas sociais, históricas e culturais que habitam num tempo chamado infância e que precisam ser respeitadas nas suas diferenças e peculiaridades, fazendo com que a cultura das infâncias se sobreponha à cultura adultocêntrica, que predomina no lidar, no conviver e no educar a criança.

Com a evolução do entendimento sobre a criança, segundo Gagnebin (1997b), procurou-se garantir na infância um local excepcional e único a fim de proporcionar felicidade e contato com a natureza e, desse modo, passou a ser obrigação do adulto reconhecê-la, priorizá-la e defendê-la. Assim,

[...] Uma vez reconhecendo, do ponto de vista teórico, a criança como agente social ativo e, com isso, podendo dispor das várias possibilidades de investigação sobre a infância, “é preciso ir mais adiante” e focar a atenção em saber qual o modo mais apropriado para tais investigações, a fim de tornar possível identificar de maneira mais assertiva quais os meandros deste processo de participação das crianças na vida social. Antes de qualquer coisa, torna-se necessário afastarmo-nos de uma visão adultocêntrica que vem permeando os estudos sobre a infância e buscar desvelar como e o que aprender com as crianças e sobre elas (Nunes, 2003, p. 312).

do ser humano. Nasceu em 13 de fevereiro de 1906, em Porto, Portugal, e faleceu em 3 de março de 1994, em Lisboa. Viveu no Brasil entre 1944 e 1969, onde participou da fundação da Universidade Federal Fluminense, em Niterói; da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis; da Universidade de Brasília e do seu Centro Brasileiro de Estudos Portugueses. Criou o Centro de Estudos Afro-Orientais, na Universidade Federal da Bahia, e idealizou o Museu do Atlântico Sul, em Salvador.

Dessa forma, saindo da visão adultocêntrica e buscando olhar a criança como um ser social ativo e produtor de cultura, debrucei-me sobre a complexidade dos termos *infância* e *cultura*. A partir disso, observei que alguns autores se referem às *culturas da infância* e outros à *cultura das infâncias*. Vale ressaltar que autores como Borba (2005) e Sarmiento (2005; 2009; 2014) se referem às *culturas da infância* e não à *cultura das infâncias*. Em sua tese fundamentada em estudos da Sociologia da Infância, Borba (2005) busca compreender como as crianças constituem as suas culturas da infância nas relações que estabelecem entre si e nas formas de ação social que constroem nos espaços-tempo do brincar. Sarmiento (2005, p. 368) defende que

[...] as culturas da infância são integradas tanto pelos jogos infantis, compreendidos como formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, como também pelos modos específicos de significação e de comunicação que se desenvolvem nas relações entre pares.

Nesta tese, assumo, operacionalmente, a expressão *cultura das infâncias* por entender não só que a infância é afetada por diferentes variáveis, tais como: situação socioeconômica, classe social, etnia, gênero e questões geográficas, como também, e principalmente, porque a cultura das infâncias, como assume Leite (2022, p. 1), diz “[...] respeito ao patrimônio material e imaterial das infâncias” e não de uma determinada infância. Nesse sentido pretendo defender aqui a ideia de que há nos brincares infantis das diferentes culturas aspectos universais que as unem, demonstrando que se trata de um arquétipo do psiquismo humano, numa perspectiva da Psicologia Analítica.

A cultura das infâncias, esse patrimônio material e imaterial, tem como sua maior e mais radical expressão o brincar, que é sua forma de ser e de estar no mundo, criando suas infinitas possibilidades de conhecimento de si e do outro. Sobre tal questão, afirma Hortélio (2019, p. 1) que é “[...] na infância que o ser criança inicia a sua relação com o mundo. Os aprendizados nessa etapa da vida nascem de experiências que são viabilizadas através do brincar, o movimento mais espontâneo que cada criança carrega dentro de si, naturalmente”. Brincar é a expressão mais genuína da criança e traz para ela uma possibilidade de autoria, autonomia e alteridade, deslocando-se de um lugar histórico de invisibilidade para a visibilidade.

2.2 A MUSICALIDADE E O BRINCAR: DA VIDA INTRAUTERINA À VIDA EXTRAUTERINA

A palavra brincar vem do latim *vinculum*, que deriva do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar. *Vinculum* virou *vrinco*, depois, *brinco* e originou o verbo *brincar*. A partir dessa etimologia, podemos compreender que é através do brincar que a criança cria laço, cria vínculo com o mundo, com o outro e consigo mesmo. A etimologia da palavra *brincar* trouxe para mim um entendimento ainda mais profundo e mais preciso sobre seu significado e importância no mundo, isto é, me possibilitou compreender que o vínculo com a vida vem do som e do brincar.

A relação do indivíduo com o brincar começa na vida intrauterina. É lá o nascedouro da musicalidade humana e da *brincância humana*. Defino a brincância humana como uma energia primordial e vital para o brincar, que levamos conosco até o fim da vida, junto com os inumeráveis modos de expressão do brincar.

Do mesmo modo que temos uma musicalidade que nos constitui, temos o que aqui chamo de *brincância humana*. Assim, começamos a brincar antes mesmo do nascimento, quando já existe muita vida: sensações, percepções, emoções, movimentos, sentidos. O feto, na vida intrauterina, já é um ser sensível aos estímulos externos: reage, brinca, sorri e, dizem alguns pesquisadores da vida fetal, que até sonha. Sobre essas experiências lúdicas, sonoras e sensíveis, Josgrilberg (2017, p. 297) argumenta:

No corpo do feto, o *sensível vivido* é a manifestação da relação de sentido que terá sequências em futuros e outros modos de intencionalidade (após o nascimento). A motricidade é fundamental na integração dos sistemas corporais e na formação de esquemas corporais. Além disso, a motricidade se constitui progressivamente como movimentos que dão direção à formação do corpo (relações originais de sentido), movimentos que se transformam em respostas a afecções externas e nos primeiros jogos ou modos de brincar e de prazer. O feto possui comportamentos que revelam a presença de uma psique pela qual ele reage a estímulos emocionais, ao gosto, ao som externo e ao som interno no útero, em especial ao som da voz modulada da mãe que repercute internamente e com o qual ele se familiariza. A motricidade das pernas e das mãos, essencial no desenvolvimento de partes do cérebro, abre a possibilidade de brincar/jogar já no útero.

Isso significa que somos todos nascidos para brincar. Nascemos com essa premência, com esse desejo, com essa propensão, com essa necessidade de brincar, pois, já no útero, começamos a sentir o pulsar da vida brincando, ou seja, o brincar

precede o nascimento humano. Portanto, como gosto de dizer, antes de nos tornamos seres humanos falantes somos *seres humanos sonoros e brincantes*⁶.

A construção do universo sonoro musical do humano se dá desde a vida gestacional, por volta da 21ª semana. Nesse tempo, o feto já tem uma estrutura auditiva capaz de captar as vibrações sonoras e memorizar sons e sensações. Dentro do útero materno, o feto entra em contato com um grande manancial sonoro, como os batimentos cardíacos da mãe, ruídos de movimentos peristálticos, ritmo da respiração, movimento das estruturas anatômicas, o fluxo sanguíneo, atrito das paredes uterinas etc. Antes que o sistema auditivo do feto esteja pronto, todo esse universo sonoro musical atinge a placenta, vibra no líquido amniótico e chega ao feto. Essas vibrações são percebidas pelo feto em sua pele e pelos seus ossos. Quando o sistema auditivo está apto, ele segue escutando pela pele, pela vibração óssea e pela audição (Pereira, 1996).

Nesse sentido, é pertinente destacar que este é um elemento muito representativo – o primeiro sistema a ficar pronto no desenvolvimento do feto é o auditivo e é o último sistema a se desligar: nas últimas horas, antes de uma morte natural, o cérebro moribundo responde a estímulos sonoros. Uma outra expressão igualmente representativa dessa relação constitutiva do ser humano com a musicalidade – e conseqüentemente com o brincar – é o choro ou o grito, primeira expressão sonora ao nascermos, quando, ao inspirar, o ar entra nos pulmões do bebê e a última ao morrermos, quando há o som da última expiração, em que o ar deixa de circular nos nossos pulmões.

Com o amadurecimento do sistema auditivo, o feto, além de escutar os sons internos, também escuta a voz da mãe, do pai ou de algum cuidador que desempenhe o papel materno durante a gestação além de alguns outros sons externos. Por isso, é muito importante que a mãe, o pai ou quaisquer pessoas que exerçam essas funções comuniquem-se com o feto cantando, falando, contando histórias, pois, apesar de não reconhecer as palavras, ele identifica o timbre, a vibração sonora e tais experiências ficam registradas em sua memória.

Dessa maneira, antes de nascer estamos mergulhados num universo sonoro diversificado, como indica Bruscia (1999, p. 2):

⁶ Defino essa expressão como a condição natural de nascermos com um corpo humano que produz som, que é o instrumento musical mais ancestral que conhecemos, e brincantes pela condição de nos vincularmos à vida pelo brincar.

O feto vivencia a sua própria batida cardíaca como o núcleo central e a fonte mais forte de vibrações. Entretanto, isto é imediatamente vivenciado em relação ao batimento cardíaco da mãe. Assim, o feto aprende cedo que um batimento estável é uma indicação de vida – do bem-estar físico da pessoa [...]. Não é de surpreender, no entanto, que o pulso musical seja o resultado do “suporte do ambiente”, a matriz de vida, é o mais importante sinal de sobrevivência e existência. Pelo fato de o batimento cardíaco ser o resultado da conexão com a vida, o pulso na música é o elemento pelo qual nós experienciamos a nossa individualidade física ou real. A segunda vibração mais forte que passa pelo líquido amniótico ocorre no cordão umbilical, através do qual o feto recebe a alimentação da mãe.

Na vida gestacional, o feto experimenta a pulsação do seu coração junto à pulsação do coração da mãe, que é estável e significa para ele sinônimo de vida, de segurança, de estabilidade. Como na música, o pulso é o centro, é o que rege, é o sentido de vida, a expressão musical. Sem a pulsação, não há música; sem a pulsação cardíaca, não há vida.

Bruscia (1999, p. 3) afirma ainda que:

[...] o feto clareia a sua voz e faz soar a sua primeira expressão musical: o grito de raiva e alívio! Nesse primeiro grito, estão unidas a respiração da vida, uma responsabilidade de sobrevivência como uma entidade física, e a experiência da separação – a responsabilidade da individuação como uma entidade psicológica.

É fato que todos nós temos, na nossa constituição, esse *algo*: a musicalidade. Neste sentido, Queiroz (2003, p. 14) informa que:

Zuckerandl (1976) defende que a musicalidade não é propriedade de indivíduos, mas atributo essencial da espécie humana. A implicação é que alguns homens são musicais enquanto outros não o são, mas que o homem é um animal musical, isto é, um ser predisposto à música e com necessidades de música, um ser que para sua plena realização precisa expressar-se em notas musicais e deve produzir música para si mesmo e para o mundo. Neste sentido, a musicalidade não é algo que alguém pode ou não ter, mas algo que, junto com outros fatores, é constitutivo do homem.

Esse atributo, parte da constituição humana, proporciona ao homem uma propensão aos sons, à música e se expressa, naturalmente, através do *nós*. Isso se apresenta na Língua Tupi Guarani, na qual o ser humano é denominado de *tupy*, *tu* = som e *py* = assento. O ser humano é, portanto, compreendido como “[...] o assento do som criador [...] um ser que soa” (Ignacio, 2004, p. 3).

Se somos *um ser que soa*, podemos ampliar essa concepção criando uma analogia, imaginando o ser humano como um grande instrumento musical, composto por outros tantos instrumentos musicais, dos quais se produzem os mais variados timbres, ritmos, melodias e harmonias, além de inúmeros fenômenos sonoros que o nosso corpo humano produz: inspirar, expirar, suspirar, murmurar, gritar, chiar, deglutir, gargarejar, espirrar, bater os pés, sapatear, bater as palmas das mãos uma contra a outra, esfregar, assobiar, cantar, cantarolar. Na vida cotidiana, geralmente, só tomamos consciência de que nosso corpo é um corpo que soa quando usamos nossa voz, as nossas mãos e os nossos pés, mas todo o nosso corpo é um corpo humano sonoro musical.

Ter essa consciência amplia a nossa relação sonora musical com o nosso corpo e dele com o mundo. Por exemplo, podemos cantar e percutir o nosso corpo em diversas regiões com sonoridades diferentes. Para Benenzon (1988), o corpo humano é o instrumento musical mais completo, possuindo, em si mesmo, muitas alternativas sonoras.

Ao nascer, a criança já construiu memórias sonoras, conhece esses timbres e chega a reconhecer a mãe pela voz e todas as outras vozes de pessoas com as quais conviveu intensamente durante a vida intrauterina, bem como os sons e as vibrações com os quais estabeleceu relação durante a gestação. Esses sons são aqueles com os quais a criança agora vai estabelecer novas formas de contato. Para isso, extrai do seu arquivo sonoro, iniciado na gestação, as memórias sonoras para começar a trilhar o seu novo caminho sonoro.

Essa nova experiência de brincar e soar fora do útero funciona de modo contínuo de dentro para fora, da intimidade para a amplitude, num movimento em espiral, inventivo, criativo e investigativo. Portanto, bem antes de falar, a sua forma de comunicação com o mundo é a linguagem sonora musical: choros, gritos, balbucios, vibrações, vocalizações, escutando com os ouvidos e com todo o seu corpo. A criança começa a brincar de olhar, depois com as mãos, com o móvel ou com um paninho pendurado à sua frente, ou com o pé, entre outras possibilidades. Nessa dinâmica, que chamo de *espiral sonora brincante* a criança vive uma experiência criativa de autoconhecimento, de vinculação com o outro e com o mundo que irá levá-la a construir as trilhas para uma vida socialmente compartilhada.

A *espiral sonora brincante* é definida como o brincar consigo mesmo e com o outro, através de um repertório próprio, que une o individual e o coletivo, a partir do

repertório das brincadeiras e cantigas da tradição oral da cultura das infâncias. Essa *espiral sonora brincante* começa com os acalantos que a criança ouve ainda no ventre, depois as cantigas de berço, e segue com os brincos, parlendas, cantigas de roda com movimentos imitativos, cantigas de roda de verso, brincadeiras de mão, brincadeiras cantadas, brincadeira de elástico, brincadeira de pular corda, jogos cantados e não cantados, adivinhas, trava-línguas, histórias e histórias cantadas, construção de brinquedos, brincadeiras de imaginação.

Toda essa caminhada sonora brincante que as crianças fazem ao nascer são o que chamo de *espiral sonora brincante*. Todo esse repertório faz parte da cultura das infâncias e vai passando de geração a geração, de forma dinâmica, agregando novas variantes a cada vez que se brinca. O fim desse espiral não posso descrever, pois é infinito. Não podemos prever o poder da inventividade de cada criança que brinca trazendo o seu repertório, deixando sua contribuição para o patrimônio imaterial da cultura das infâncias.

2.3 REFLEXÕES SOBRE O BRINQUEDO

Até aqui venho priorizando reflexões em torno do brincar. Todavia, o campo do brincar agrega o brinquedo, seja ele feito pela própria criança ou comprado, um elemento muito importante da cultura das infâncias. É preciso deixar claro que o brincar não depende do brinquedo. A criança, acima de tudo, brinca. Até nas situações mais adversas, como nos campos de concentração, nos campos de refugiados ou na extrema pobreza, a criança brinca sem precisar de brinquedo: brinca de imaginar. Quem pode entrar na cabeça de uma criança para saber do que ela está brincando ao imaginar? Ninguém! Mas ela está brincando. Imaginar é uma das formas imateriais de brincar. Certa vez, eu chamava o nome de uma criança. Estávamos só nós no espaço da casa, mas ela não respondia, até que fui ao seu encontro e ela estava parada, muito concentrada. Então, eu perguntei: “Por que não me respondia?”, ela disse: “Shiuuuu! Você está atrapalhando o filme que estou vendo na minha cabeça”.

Voltando para o brinquedo e sua história, trago uma das referências mais importantes nessa área: Walter Benjamin. Tratarei aqui, especialmente, de duas de suas obras falando sobre o brinquedo (Benjamin, 1987; Benjamin, 2009). Fazendo uma reflexão sobre tipos de brinquedos, Benjamin (2009) observa a existência de uma relação antinômica e considera que, por um lado, nada é mais adequado à criança do

que irmanarem suas construções aos 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. O autor ressalta que madeira, ossos, tecidos, argila são materiais importantes e que já eram utilizados quando o brinquedo era a peça de produção que ligava pais e filhos. Lembra que, mais tarde, vieram metais, vidro, papel e, até mesmo, alabastro.

Uma questão importante trazida por este autor é que o conteúdo imaginativo é aquele que dá vida ao brinquedo e não o contrário. Benjamin (2009, p. 93) explica:

A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. Conhecemos instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária [...].

Este autor lembra que bola, arco, roda de pneus, pipa são autênticos brinquedos, mas nem sempre vistos assim pelo adulto. Com isso, trata da simplicidade dos brinquedos que devem estar, não na sua forma, mas na transparência do seu processo de produção e que, além disso, varia conforme as diferentes regiões. A criança deseja exatamente isto: imaginar como os brinquedos são construídos para estabelecer uma relação viva com eles. É isto que importa.

2.4 O BRINCAR SIMBÓLICO E A SUA UNIVERSALIDADE

Seguindo nossas reflexões sobre o assunto, Winnicott (1975, p. 63) também trata do brincar como um fenômeno universal. Para ele, “[...] a brincadeira é universal [...] o natural é o brincar [...]”. Brincar aqui é entendido como universal, pois é um atributo inato aos seres humanos, sendo natural para todos essa forma de se expressar no mundo desde muito cedo, além do fato de não existir cultura no mundo onde o brincar não esteja presente.

Esse brincar é carregado de simbolismo, pois é a forma como ele se manifesta no mundo. Todo brincar é simbólico, como nos diz Green (2013, p. 49). Em poucas palavras, brincar, fantasiar, criar ficções, contar histórias e até imaginar sonhos que aparecem no brincar pertencem todos ao mesmo mundo.

Winnicott (2019, p. 92-93) também entende que:

[...] é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança e adultos conseguem ser criativos e utilizar sua personalidade e, somente sendo criativo, o indivíduo pode descobrir o *self* [...] é com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem.

Winnicott (2019) me faz refletir que é no brincar que crianças e adultos se reencontram num território comum: o da criatividade e da atemporalidade. Para o adulto, que guarda em si uma criança interior, o brincar se torna uma forma de voltar ao estado de criatividade primordial e potente da infância e para a criança, é poder ser ela mesma em liberdade e plenitude. Ambos, adulto e criança, estão em busca do seu fio inteiro, o seu ser inteiro, o *Self*, a totalidade. Penso que, desde que nascemos, começamos essa jornada em busca da totalidade de cada um e o brincar sem dúvida é um dos principais caminhos nessa direção, pois nos vinculamos à vida brincando e seguimos brincando até morrer.

Winnicott (2019, p. 166) denomina

[...] espaço potencial, o espaço existente entre quem brinca e o brincar, ou seja, um espaço intermediário entre o objetivo e o subjetivo, entre o mundo interno e o externo, um espaço imaginário, simbólico, atemporal, fora do tempo lógico.

Moreno (2019) concorda que o espaço do brincar é um espaço do simbólico, um lugar no qual as emoções podem encontrar suas representações e serem elaboradas, um espaço em que há a mistura de elementos pessoais e coletivos. O brincar é uma modalidade expressiva que está profundamente inscrita na psique, que acompanha toda a existência do indivíduo. Ao brincar, o indivíduo cria e recria o mundo, ordena o caos e se recria. Assim sendo, considera-se o brincar como uma das formas de reorganização psíquica.

Hortélio (2012), por sua vez, defende também que o brincar e, conseqüentemente, toda a criação que nasce desse saber intrínseco está presente em qualquer criança. Todas as crianças nascem sabendo admirar o mundo e encantar-se com ele. Até então, o mundo é um lugar completamente desconhecido que, a partir do brincar, começa a ser explorado e, assim, a criança passa a viver em contato com o que está sendo criado e oferecido, compondo um universo cultural de saberes e fazeres apreendidos através do brincar.

Esse brincar simbólico é interativo, um processo que se constrói, principalmente, sob a égide do coletivo e da partilha. Com isso, o brincar se transforma

em atividade propiciadora da aprendizagem da sociabilidade e um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância (Sarmiento, 2002).

Em relação a essa interação, Borba (2005) afirma que culturas construídas através das brincadeiras realizadas em grupos que partilham um cotidiano são reveladas por formas comuns de se relacionar, pelo respeito às regras estabelecidas coletivamente e por uma cumplicidade que surge do objetivo principal das crianças: brincar junto, brincar com o outro. Na visão da autora, brincando juntas, as crianças constroem uma convergência cultural e uma interação, compartilhando significações, gestos, formas de falar, regras e valores.

Destacando esses aspectos, Sarmiento (2014, p. 8) trata a universalidade do que denomina culturas da infância:

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. As crianças portuguesas pertencem à cultura (heterogênea e complexa) portuguesa, mas contribuem ativamente para a construção permanente das culturas da infância. Nesse sentido *há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança* (com grifos da autora).

Sarmiento (2009; 2014) afirma que é incontestável a existência da *universalidade* das culturas infantis, incluindo a cultura do brincar, que ultrapassa os limites da inserção cultural, local, de cada criança, pois, por maior que seja a diferença socioeconômica, étnico-racial e cultural, há *uma marca distintiva essencial*: a criança não perde as suas características e ela é e sempre será criança, interagindo com outras crianças ou adultos através do brincar. O autor traz a seguinte reflexão sobre o que estamos falando:

Entre a criança desejada, que se quer livre, amada, espontânea, sonhadora e depositária do futuro e da esperança e a criança rejeitada, abandonada ou enviada para as instituições de custódia, perturbadora do quotidiano dos adultos, comprada e seduzida, mas, ao mesmo tempo, temida na turbulência que leva à escola ou à família; entre a criança romântica e a criança da crise social; entre a criança protegida e a criança violentada; entre a criança vítima e a criança vitimadora; entre as crianças de Birmingham e as crianças de Liverpool; entre uns e os outros, afinal, há um universo inteiro de diferenças, sem que, todavia, não se dissipe nessa diferença uma marca distintiva essencial: é sempre de crianças que estamos a falar [...] (Sarmiento, 2009, p. 7).

O autor aponta para algo muito interessante e importante para esta tese, que é a compreensão de que existe uma *matriz comum* que une e conecta as crianças do mundo. É essa *matriz comum* que vincula as crianças a um *substrato universal que é o brincar, sem negar, em nenhum momento, as suas singularidades e subjetividades*, como foi dito acima. Esse *substrato comum* faz com que as crianças de países e de culturas diferentes se reconheçam e se comuniquem independentemente de falarem idiomas distintos, pois a linguagem comum que as une é o brincar. É no brincar e pelo brincar que as crianças se encontram e se reconhecem em qualquer lugar do mundo.

Winnicott (1975, p. 63) também trata do brincar como um fenômeno universal e o relaciona com a saúde. Para ele, “[...] a brincadeira é universal e é própria da saúde: o brincar facilita o crescer, logo, a saúde [...]”.

Dialogando com Winnicott, posso dizer, a partir de tudo que já vimos até aqui, que a cultura do brincar é parte do desenvolvimento e da manutenção da saúde das crianças e é universal, já que esse fenômeno do brincar acontece em todas as culturas. Nascemos *seres brincantes*⁷, potencialmente saudáveis, logo, algo ainda mais curioso aparece aqui: as crianças só brincam quando estão saudáveis. É muito comum ouvirmos as mães relatarem para os pediatras coisas como, por exemplo: “Doutor, ele está tão doente, não quer nem brincar”. Essa é uma fala de milhares e milhares de mães que, de forma inconsciente, revelam essa relação intrínseca do brincar com a saúde, como nos disse acima Winnicott (1975). A saúde na infância é sinônimo de bem-estar, de alegria, de criatividade e de disposição. A criança não brinca se estiver indisposta ou doente. As crianças vivem no território da brincadeira – lugar que tem como força motriz a inteireza, a espontaneidade, a liberdade, que são partes fundamentais desse estado *de ser e estar no mundo com saúde*.

Tratando de mais um aspecto da universalidade do brincar, Pereira (2013, p. 44) afirma: “[...] a criança se inicia no domínio de sua língua universal: o brincar. Essa língua pertence à cultura humana, e a natureza dotou a criança de uma maestria sem par nessa linguagem do conhecimento”. Complementa: “A língua do brincar conecta as crianças de várias culturas através dos seus repertórios próprios: as brincadeiras”. É fato que é no brincar e pelo brincar que as crianças se encontram e se reconhecem. Isso configura a universalização da cultura do brincar, das brincadeiras universais.

⁷Seres brincantes, isso é, seres com predisposição para o brincar e com necessidades de brincar para se inserir no mundo, se desenvolver e entender a si mesmo.

Considerando esta compreensão sobre *a língua do brincar* e o seu papel na conexão das crianças, peço licença ao professor Silvio Roberto Carvalho para lançar mão de um extrato do seu relato durante o meu segundo Exame de Qualificação, que confirma o entendimento da autora citada:

[...] os gêmeos estavam com 1 ano, 2 anos, no máximo. Nós recebemos a visita de um casal francês, nosso vizinho, durante a gravidez da mulher, o nascimento do menino deles e mais 6 meses. Depois de 6 meses eles voltaram para a França, onde ficaram um ano mais ou menos. [...] um vizinho de porta. Um cuidava do outro. Quando ela saía, a gente cuidava do menino e eles brincavam juntos. Aí, eles foram para a França. 2 anos depois, o menino já estava grandinho, uns 3 anos, por aí. Eles voltaram e marcaram pra gente visitar, mas o menino só falava francês [...] então, ele não entendia o que os meus filhos diziam e os meus filhos não entendiam o que ele dizia e ficavam, assim, meio afastados. Como os meus eram gêmeos, um começou a brincar com o outro ali em casa e a mãe, preocupada, dizia: “Olha, seu amiguinho”, ela falava isso para o menino em francês e os meus não entendiam nada. A mãe do vizinho falava em português e ele não entendia nada, mas quando os gêmeos começaram a brincar no chão, o outro chegou, assim, e, de repente quando a gente viu, estavam os três rindo, brincando [...] é a linguagem que você falou, linguagem do brincar que está no inconsciente e que está nessa perspectiva da cultura da infância que você fala [...] a gente vê como brincar é importante.

Hortélio (2012) também trata a cultura do brincar como universal. Nas suas pesquisas, a autora encontrou semelhanças no brincar, para além das diferentes culturas e épocas. No trabalho intitulado “A criança nova, a criança eterna: imagens da cultura infantil através dos tempos, paralelos com o Brasil contemporâneo”, Hortélio (2012) elucida que diversas motivações lúdicas surgem e ressurgem como um fio condutor, como aspectos universais que constituem a cultura das infâncias através dos tempos e nas mais diversas sociedades e culturas.

Em entrevista ao Projeto Memórias do Futuro, Hortélio (2012, p. 1) reitera:

As descobertas e aprendizados que fazem os meninos do mundo entre eles mesmos, desde sempre, constituem o que podemos chamar de a cultura das infâncias, ou seja: o acervo das experiências em plenitude e liberdade do ser humano ainda novo.

Ao entrar em contato com esta cultura, o adulto tem a possibilidade de se abrir a uma compreensão mais profunda sobre o modo de ser e de estar no mundo das crianças, além de constatar que no brincar estão presentes os seguintes elementos: a ancestralidade, as histórias locais, os costumes, a geografia, os contextos de vida, dentre outros. São múltiplas as maneiras de viver as infâncias no mundo, todavia, elas

têm um lastro em comum, o que nos leva a compreender a dimensão da universalidade da cultura das infâncias.

Para contribuir com essa reflexão sobre a universalidade do brincar e esse repertório de brincadeiras trago o quadro “Jogos Infantis”, de Pieter Bruegel (1560), no qual ele retrata 230 crianças brincando em uma praça da cidade, perfazendo um total de 83 brincadeiras. Esse quadro se encontra no Museu da História da Arte, em Viena, Áustria. Nessa obra, é possível identificar brinquedos e brincadeiras que usamos até os dias de hoje, como pernas de pau, roda, pular corda, rodar aros, cavalo de pau, cata-vento, cabra-cega, pular, esconde-esconde, jogar castelo, andar de cadeirinha, boneca, pião, cavalinho, boca de forno, bolhas de sabão, cabo de guerra, e outros tantos mais.

Figura 1: BRUEGEL, Pieter. Jogos Infantis. 1560. Óleo sobre tela. 118 cm × 161 cm.



Fonte: <https://artsandculture.google.com>. Acesso em: 5 maio 2023.

O trabalho “A infância na percepção do artista Pieter Bruegel na obra: jogos infantis” (Fernandes *et al.*, 2019) tem como uma das finalidades revelar, historicamente, a característica própria da infância. O brincar, segundo as autoras,

Independentemente de época e de contextos mais variados, a criança, em sua singularidade, apresenta sua interação com o meio bem como com as pessoas [...]. Ainda sobre o brincar, podemos afirmar que esta é a primeira atividade social da criança que tem, é a especial característica de permitir a construção e reconstrução das relações sociais, culturais, artísticas e históricas (Fernandes *et al.*, 2019).

Segundo Silva, Oliveira e Bittencourt (2015), “Jogos Infantis” expressa artisticamente o momento lúdico de um contexto histórico-social que se aproxima do contexto lúdico-contemporâneo. Em todos os momentos, vemos representação de jogos, brinquedos e brincadeiras, assim como dos processos criativos de manifestações presentes no cotidiano das pessoas, desde o início da humanidade.

Em suma, isso revela que o brincar torna-se parte da condição humana, merecendo uma atenção especial.

A obra de Bruegel corrobora o que venho afirmando nesta tese, em dois aspectos: primeiro, que somos nascidos para brincar e, em segundo, que a universalidade do brincar se revela com o seu caráter atemporal e intergeracional. Crianças de todas as épocas brincam e as brincadeiras e brinquedos se perpetuam como patrimônio imaterial guardado no inconsciente coletivo da humanidade, atravessando essas épocas.

No documentário “Tarja Branca - a revolução que faltava”⁸ (2014), dirigido pelo cineasta Cacau Rhoden⁹, ao comentar sobre a brincadeira de empinar pipa, Maria Amélia Pinho Pereira afirma que brincar é usar o fio inteiro de cada ser. Penso que quando Peo recorre a essa metáfora, aponta para a possibilidade que o brincar tem de ser uma experiência integrativa, de conexão com a nossa unidade interior, em outras palavras, com o nosso *Self*.

Peo nos fala do brincar como uma experiência profunda e integrativa, nos levando a uma conexão interior tão grande que chegamos a sentir essa unidade interna, o *Self*, a ponto de podermos, por um momento, *esquecer* a nossa personalidade e ficarmos em contato com o que há de mais essencial em nós.

Pereira (2013, p. 30) nos leva a aprofundar essa reflexão sobre o sentimento de unidade e de inteireza ao brincar quando assinala que:

Conviver com crianças brincando nos estimula a compartilhar daquela condição de comunhão e unidade que se manifesta como uma presença a ser reverenciada. Tocados por essa atmosfera sentíamos brotar dentro de nós uma nostalgia que reunia passado, presente e futuro num só tempo, identificado como uma aspiração interna ao reencontro com aquele estado de plenitude. O arquétipo da unidade

⁸ “TARJA BRANCA – A revolução que faltava” (2014), a partir dos depoimentos de adultos de gerações, origens e profissões diferentes, o documentário discorre sobre a pluralidade do ato de brincar e como o homem pode se relacionar com a criança que mora dentro dele. Por meio de reflexões, o filme mostra as diferentes formas como a brincadeira, ação tão primordial à natureza humana, pode estar interligada com o comportamento do homem contemporâneo e seu *espírito lúdico*. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-229187>. Acesso em: 5 maio 2023.

⁹ Cacau Rhoden é cineasta e diretor, parceiro da Maria Farinha Filmes desde 2012. Entre seus últimos filmes, dirigiu o longa “Tarja Branca”, premiado como melhor documentário no Festival de Toronto; o longa “Nunca me Sonharam”, premiado como melhor documentário no festival de Los Angeles e exibido na sede da ONU em NY; e a série “Corações & Mentes – escolas que transformam” para o canal GNT. Disponível em: <https://academiabrasileiradecinema.com.br/socios-acad/cacau-rhoden/>. Acesso em: 5 maio 2023.

presente na entrega da criança ao seu brinquedo ou às suas brincadeiras cunhava em nós a complexidade desse tema. Estávamos nos iniciando a uma compreensão profunda do que acontecia verdadeiramente naqueles gestos que reuniam o menino e o brinquedo numa coisa só.

No Capítulo seguinte, continuo esta discussão, pois, de certa forma, ela se relaciona com as noções de inconsciente coletivo, arquétipo e amplificação simbólica, que são algumas das ideias basilares do pensamento de Jung, necessárias à compreensão do tema desta pesquisa.

3 JUNG E O BRINCAR: O PENSAMENTO DE JUNG E SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS

O Homem só é inteiro quando brinca e é somente quando brinca que ele existe na completa acepção da palavra homem.

(Friedrich Von Schille)

3.1 UMA INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS DO PENSAMENTO JUNGUIANO

No livro “Memórias, Sonhos e Reflexões” (1975), Jung narra como ele se reconecta com o brincar, na fase adulta, a partir do contato com as suas memórias de infância. Diz o autor:

A primeira coisa que se produziu foi o aparecimento de uma lembrança da infância, talvez dos meus dez ou doze anos. Nessa época eu me entregara apaixonadamente a brinquedos de construção. Lembrei-me com clareza de que edificara casinhas e castelos, com portais e abóbadas, usando garrafas como suportes. Um pouco mais tarde, utilizei pedras naturais e terra argilosa como argamassa. Durante longos anos essas construções me haviam fascinado. Para minha surpresa, essa lembrança emergiu acompanhada de uma certa emoção. “Ah, ah!”, disse a mim mesmo, “aqui há vida! O garoto anda por perto e possui uma vida criativa que me falta. Mas como chegar a ela?” Parecia-me impossível que o homem adulto transpusesse a distância entre o presente e meu décimo primeiro ano de vida. Se eu quisesse, entretanto, restabelecer o contato com essa época de minha vida, só me restava voltar a ela acolhendo outra vez a criança que então se entregava aos brinquedos infantis. [...] pus-me, então, a colecionar pedras, trazendo-as da beira do lago ou de dentro d'água; depois comecei a construir casinhas, um castelo, uma cidade. Esse momento marcou um ponto crucial no meu destino. Todos os dias depois do almoço, se o tempo permitisse, eu me entregava ao brinquedo de construção. Situações deste tipo repetiram-se na minha vida. Sempre que me sentia bloqueado em períodos posteriores, eu pintava ou esculpia uma pedra [...]. (Jung, 1975, p. 154-155 com grifos da autora)

O retorno à infância e o contato com imagens arquetípicas, através do brincar e da atividade artística, tiveram uma ação terapêutica em Jung e trouxeram novos *insights* para sua teoria. A experiência da revivescência da criança permitiu que ele afirmasse a realidade da criança interior. Todos nós carregamos uma criança interior, uma criança eterna e essa criança simbólica também nos carrega. Carrega quem fomos, o registro de nossas experiências de formação e dos nossos brincares.

Para seguir com essas reflexões acerca do brincar inspiradas em Jung, gostaria aqui de trazer quatro conceitos principais: psique, inconsciente pessoal, inconsciente coletivo e arquétipo. Por psique, entendo a totalidade dos processos psíquicos, tanto conscientes quanto inconscientes (Jung, 2012, p. 424), sendo estes últimos passíveis de serem divididos entre o inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo.

Enquanto o *inconsciente pessoal* é formado por conteúdos que já foram conscientes, e que sucessivamente foram removidos da consciência, os conteúdos do *inconsciente coletivo* nunca estiveram na consciência, porquanto nunca foram adquiridos individualmente, devendo sua existência à hereditariedade (Jung, 2012a).

Assim, segundo Jung (2012b), o inconsciente coletivo, que é a matriz de nossa vida psíquica, abrange toda a vida psíquica de nossos ancestrais, retroagindo até os primórdios da humanidade, determinando as manifestações de sua vida consciente.

Jung segue nos falando sobre o inconsciente coletivo:

O inconsciente coletivo é um segundo sistema psíquico, de que nossa consciência é gerada, que é idêntico em todos nós, mas que não se desenvolve individualmente, pois é herdado. Sua natureza é coletiva, universal e impessoal, e isto não poderia ser compreendido independentemente do correlato indispensável do inconsciente coletivo, correlato este que, é o conceito de arquétipo (Jung, 2012a, p. 51 com grifos da autora).

Sobre o conceito de arquétipo, Jung nos diz:

O conceito de arquétipo, indica a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo tempo e em todo lugar. A pesquisa mitológica denomina-as “motivos” ou “temas” [...] de representações coletivas na psicologia e de “categorias da imaginação” na antropologia[...] A partir dessas referências torna-se claro que a minha representação do arquétipo – literalmente uma forma preexistente – não é exclusivamente um conceito meu, mas também é reconhecido em outros campos da ciência. (Jung, 2012a, p. 51-52)

Quando a Psicologia Analítica se refere ao arquétipo não se refere à existência de uma imagem concreta no espaço e no tempo, mas a *uma imagem interior ou expressão simbólica* que opera em nossa psique. Esta pode se manifestar em nossos sonhos, em nossas fantasias, e sua reprodução pode ser encontrada nas realizações criativas, nas obras de arte, nos mitos da humanidade, nos rituais religiosos, nos contos de fada ou – e é o caso que nos interessa mais detidamente aqui – no brincar.

O aparecimento do arquétipo e seus efeitos podem ser observados ao longo de toda a história. O arquétipo determina as disposições de nossa consciência, suas propensões, tendências e os padrões herdados e pré-formados segundo os quais a vida e a história se desenvolvem.

De acordo com Jung, o inconsciente é a fonte de todas as forças instintivas da psique e encerra as formas ou categorias que a regulam, quais sejam: precisamente os arquétipos. Todas as ideias e representações mais poderosas da humanidade remontam aos arquétipos (Jung, 2012a).

Há tantos arquétipos quantas são as situações típicas da vida (Jung, 2012a) como o *Self*, a *Grande Mãe*, a *Criança*, o *Velho Sábio*, a *Sombra*, a *Anima*, o *Animus*,

ou o *Herói*. Eles representam situações típicas que cada um de nós pode encontrar na sua existência e que encontramos registradas e repetidas ao longo da história, nos sentimentos, nos pensamentos e na vida emocional dos seres humanos. O arquétipo se manifesta nos mitos, sonhos, criações artísticas e nas fantasias sob a forma de imagens simbólicas que são percebidas e elaboradas pela consciência.

Nosso instinto nada mais é que uma disposição de se comportar de determinadas maneiras (Jung, 2012a) que remetem a uma essência universal humana, o potencial herdado que Jung chamava de arquétipo. Nesse sentido, a dinâmica do arquétipo guia a vida do indivíduo, conferindo a ele suas propensões específicas, e determina o comportamento humano de maneira inconsciente, segundo *condições a priori* que regulam seus padrões. Para Jung, todo o conjunto dos arquétipos é a estrutura que contém toda a herança psíquica da evolução humana (Jung, 2012a). Assim, através do arquétipo a energia do instinto é transformada na vida simbólica da psique.

Para Jung, o que é herdado é a disposição para termos certas imagens ou ideias e não as próprias ideias e imagens. Isso é, são os arquétipos em si que são herdados e não seu conteúdo. Os arquétipos em si (Jung, 2012a) não são determinados quanto ao seu conteúdo, mas apenas quanto à sua forma. O que é herdado é o próprio arquétipo em si, que é uma estrutura vazia e puramente formal, uma possibilidade de representação dada a priori, como a estrutura de um cristal, ou como o leito de um rio, que predetermina e estrutura aprioristicamente a maneira como as águas fluirão dentro dele. O arquétipo, como é em si, é, para Jung, um conceito limite e, portanto, é algo incognoscível.

O arquétipo é a disposição para um certo repertório de atividade psíquica que, contudo, não limita o comportamento, mas proporciona um leque de possibilidades no interior do qual tornam-se possíveis determinados tipos de expressões psíquicas e variedades de comportamentos, segundo os variados contextos e circunstâncias da cultura e da história.

A psique se encontra intimamente ligada às condições ambientais e, portanto, é necessário prestarmos atenção ao contexto cultural, social e histórico em que esta se desenvolve, para que possamos compreender a maneira como os temas arquetípicos universais se manifestam para o indivíduo.

3.2 OS ARQUÉTIPOS DA CRIANÇA E DO BRINCAR

Em todo adulto espreita uma criança – uma criança eterna, algo que está sempre vindo a ser, que nunca está completo, e que solicita cuidado, atenção e educação incessantes. Essa é a parte da personalidade humana que quer desenvolver-se e tornar-se completa. (Jung, 1981, p. 175).

Para o melhor entendimento das proposições desta pesquisa, faz-se necessário refletir sobre dois arquétipos que estão no centro do nosso estudo. São eles: o arquétipo da criança e o do brincar. Antes de prosseguir em sua investigação, vale lembrar, como já dito, que “[...] os arquétipos em si não são determinados quanto a seu conteúdo, mas apenas quanto à sua forma” (Jung, 2012a, p. 87).

Jung dedicou bastante atenção ao Arquétipo da Criança e, ao referir-se a ele, disse que: “O arquétipo da criança não representa algo que existiu num passado longínquo, mas também algo presente: não é somente um vestígio, mas, um sistema que funciona” (Jung, 2012a, p. 164).

Mais adiante, ele segue continua seu desenvolvimento acerca do arquétipo da criança dizendo: “[...] a criança é o futuro em potencial, por isso o arquétipo da criança na psicologia do indivíduo significa em regra geral uma antecipação de desenvolvimento futuros. [...] A vida é um fluxo, um fluir para o futuro” (Jung, 2012a, p. 166).

Quando “uma criança nasce, tudo torna a começar”, diz o grande escritor Guimarães Rosa. A criança traz em si várias imagens arquetípicas. Ela é portadora do novo, da esperança, da jovialidade, da futuridade. Também a espontaneidade, ingenuidade e confiança são características suas. Ela inaugura um novo ciclo e traz em si a plenitude. É uma potência de vida, símbolo que interliga o passado e o futuro, o frágil e o poderoso, o pueril e o sábio. Nesses casos, compreendemos a criança como um símbolo do *Self* que se constela onde é necessário. Sobre isso, Jung (1975) refere-se ao arquétipo da criança como a mais poderosa e inelutável ânsia de cada ser humano realizar-se a si próprio.

Em vários dos relatos mitológicos, a criança é apresentada como um ser indefeso, frágil, exposto a perigos e, por outro lado, dotado de poderes superiores aos encontrados na humanidade comum. Isso se deve ao fato psicológico de a criança, como arquétipo, não ser apenas uma criança comum e sim possuir traços divinos ou

heroicos característicos da criança arquetípica. Sobre isso, Jung (2012a, p. 163) esclarece:

A ideia mitológica da criança, insisto, não é uma cópia da criança empírica, mas um símbolo claramente identificável como tal; é uma criança maravilhosa, uma criança divina, concebida, nascida e criada em condições extraordinárias – não é uma criança humana [...] Além disso, a criança mitológica varia: ora é Deus, ora um gigante, ora o Pequeno Polegar, o que aponta para uma casualidade que é tudo, menos racional ou concretamente humana.

Entrelaçado com o Arquétipo da Criança, temos o arquétipo da Criança Divina, a Criança *dentro de nós*, que se expressa tanto coletivamente quanto através de nossa vida interior. Como já foi referido, Jung descreve no seu livro “Memórias, Sonhos e Reflexões” (1975) um dos momentos que ele considera mais marcantes na sua vida. Na ocasião, havia rompido com Freud e se encontrava em grande sofrimento psíquico. Naquele momento, do seu inconsciente brotaram lembranças de um encontro com sua criança interior, através de imagens, sensações corporais e do impulso para brincar.

Como já apontado, o Arquétipo da Criança aparece em muitos mitos, lendas de diversas culturas, na arte e nos nossos sonhos e fantasias. Esse motivo mitológico da criança é encontrado em diferentes épocas e culturas, das quais cito algumas: Grécia, Roma, Índia, África, Portugal, Brasil e tantas outras. Como já foi dito, o arquétipo vai sendo preenchido com características de cada cultura, assim, a imagem da Criança Divina, o motivo mitológico da criança aparece de diversas formas, quer seja através de mitos, lendas ou contos de fadas.

Temos na nossa cultura brasileira diversos exemplos nos quais a manifestação da Criança Divina se dá através de mitos, símbolos e festas, tais como o mito do nascimento do Menino Jesus, o mito de São Cristóvão, a Festa do Divino Espírito Santo, dentre outras. A Festa do Divino, por exemplo, ocorre no dia de Pentecostes e a Criança Divina é sua figura central. Essa festa tem séculos de história e o ponto alto do ritual é a coroação de uma criança como Imperador do Mundo, numa alusão ao fato de que seria uma criança quem deveria governá-lo. No dia da festa, a Criança Imperador concede o *indulto a dois presos* e há distribuição de comida para todos.

Outro exemplo do Arquétipo da Criança na cultura popular brasileira pode ser agregado a esse relato. Em entrevista no Roda Brincante, Lydia Hortélio nos diz que inicia a sua pesquisa sobre as manifestações da cultura popular gravando as bandas

de pífano da Zona Rural do município de Serrinha (BA). As bandas saíam tocando nas Noites de Natal para festejar a chegada do Menino Jesus. E assim, percorrendo esse universo simbólico que permeia as celebrações natalinas em torno da Criança Divina em outros lugares do Brasil, Lydia nos oferece um acervo extraordinário de registros fotográficos e sonoros, bem como de memórias e aprendizados sobre a cultura das infâncias.

A pesquisadora conclui, a partir disso, que cada criança possui um reinado dentro de si, o vindouro, assim como o Deus Menino. Ela diz que basta olharmos com sensibilidade para os seus brincares que encontraremos muitos saberes imersos neles¹⁰. Ela atenta ainda para as motivações lúdicas universais que são representadas em vários lugares do Brasil em torno do Baile do Menino Deus, modo como é chamado o presépio na Região da Grota Funda, em Serrinha (BA). Segundo ela, tal comunidade se utiliza da expressão *brincar de presépio* quando estão organizando esse festejo.

Mais uma representação da Criança Divina – especificamente calcada na cultura cristã – pode ser encontrada, para além das manifestações populares, no poema *O Guardador de Rebanhos*, de autoria do heterônimo de Fernando Pessoa chamado Alberto Caeiro (1965, p. 210). Nele podemos ler:

Ele mora comigo na minha casa a meio do outeiro.
 Ele é a Eterna Criança, o deus que faltava.
 Ele é o humano que é natural.
 Ele é o divino que sorri e que brinca. [...]
 E a criança tão humana que é divina
 É esta minha cotidiana vida de poeta,
 E é porque ele anda sempre comigo que eu sou poeta sempre.
 E que o meu mínimo olhar
 Me enche de sensação,
 E o menor som, seja do que for,
 Parece falar comigo.
 A Criança Nova que habita onde vivo
 Dá-me uma mão a mim
 E outra a tudo que existe
 E assim vamos os três pelo caminho que houver,
 Saltando e cantando e rindo [...]
 A Criança Eterna acompanha-me sempre.
 A direção do meu olhar é o seu dedo apontado.
 O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
 São as cócegas que ele me faz, brincando, nas orelhas.
 Damo-nos tão bem um com o outro
 Na companhia de tudo

¹⁰O trabalho e pesquisa de Lydia Hortélio sobre o Baile do Menino Deus, pode ser encontrado no livro intitulado “O presépio ou o baile de Deus Menino: um Natal Brasileiro” e será mais uma vez mencionado no decorrer do trabalho, mais precisamente no capítulo 4.

Que nunca pensamos um no outro,
 Mas vivemos juntos e dois
 Com um acordo íntimo
 Como a mão direita e a esquerda.
 Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas
 No degrau da porta de casa,
 Graves como convém a um deus e a um poeta,
 E como se cada pedra
 Fosse todo o universo
 E fosse por isso um grande perigo para ela
 Deixá-la cair no chão.

Na nossa cultura afro-brasileira, temos uma manifestação da Criança Divina com a festa dos irmãos Cosme e Damião, que fazem referência aos Ibeji – divindades gêmeas encontradas na cultura de iorubana – e aos Erês, espécie de manifestação infantil dos orixás, que se manifestam através do transe em diversas manifestações religiosas afro-brasileiras. Sobre essa celebração nos diz Simas (2019, p. 54):

[...] chegou o dia de Cosme e Damião [...] Dia de igreja aberta, de missa. Terreiro batendo, criança buscando doce [...] Dia de comer caruru na rua. A tradição brasileira de Cosme e Damião é a mais festiva do mundo. O bom, nessas horas que antecedem as folganças dos santos gêmeos, é vadiar no clima da folia [...] e ouvindo umas cantigas bonitas sobre os protetores dos meninos. É hora de bater samba de roda pra Dois-Dois, na palma da mão e no ponteio da tirana. Aqui em casa toquei alvorada lembrando as cantigas mais bonitas que conheço em homenagem aos gêmeos. É de comover pedra. Quando ouço as louvações pros santinhos, tenho forte desconfiança de que ainda morro um dia de tanta belezura do Brasil.

Castro (2001) nos conta que os Ibeji são conhecidos como os gêmeos ou *mabaças*, identificados com São Cosme e São Damião, e representam os espíritos infantis Erês que são festejados no dia 27 de setembro na Bahia com missa e caruru. De acordo com Fonseca (1995), *erê*, criança, nomeia espíritos infantis no candomblé, uma abreviação da palavra Yorubá *Kekerê* (pequeno).

Os Erês têm a missão de servir como intermediários entre as pessoas e os orixás. Agem como crianças traquinas, falam com a voz infantil, adoram diversão, doces e brincadeiras e fazem de tudo para trazer a alegria e o sorriso.

Ao estudar as culturas das infâncias, observando a disposição natural das crianças para o brincar, Huizinga (2014, p. 7) afirma que “[...] as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, marcadas pelo brincar”. Estudando sobre o Arquétipo da Criança e observando por muitos anos crianças brincando me veio a pergunta: o brincar pode ser arquetípico?

Para começar a responder essa pergunta, dialogo com Schillirò (1997) que aborda o brincar como sendo uma necessidade psicológica e presente em diversas culturas. O autor cita Heráclito, o qual afirma que: “[...] a vida é uma criança que brinca” (Schillirò 1997, p. 4) e Platão, que considera “[...] os seres humanos como sendo o brinquedo dos deuses” (Schillirò, 1997, p. 4). Segundo Schillirò (1997) e demais autores, como Jung (1961; 1975), Weinrie (1993), Ammann (2002) e Jacoby (2010), o brincar é uma atividade plena de sentidos. Trata-se uma categoria do espírito que ultrapassa a liberação de uma tensão ou de realização de um desejo, pois o brincar encontra nele mesmo sua razão de ser.

No brincar há uma suspensão do tempo: quando a pessoa entra no espaço do brincar, ela abandona-se numa dimensão de inteireza, de entrega, de prazer, de divertimento, semelhante aos contos de fadas, aos mitos, às imagens coletivas, que *conversam* direto com nosso inconsciente (Moreno, 2002). Brincar e imaginar parecem ser os instrumentos para dar forma às profundas emoções que habitam a nossa psique.

Examinado a cultura do brincar existente em diversos ambientes diferentes e culturas, Schillirò (1997) levanta a hipótese da existência de *um arquétipo do brincar*, como dito anteriormente – esse Arquétipo do Brincar seria algo que pode estruturar e modelar a psique. Ela acrescenta o brincar como sendo ligado ao imaginário, precisando do corpo para a sua execução. A necessidade de brincar parece ser arquetipicamente determinada, tendo suas raízes na mente e no corpo, diz a autora.

Em sua autobiografia, Jung (1975) escreve que o brincar favorece a transformação e a criatividade. O autor admite que o brincar seria um fator conectado tanto com a capacidade criativa do indivíduo quanto com a possibilidade de abertura à transformação e considera a experiência lúdica como um instrumento que possibilita uma ligação do mental que estaria radicada numa predisposição arquetípica.

A partir dessas premissas, Schillirò (1997) retoma a hipótese do *arquétipo do brincar* como sendo uma predisposição psíquica à atuação dos comportamentos lúdicos, sendo estes necessários à manutenção da vida. Tal predisposição psíquica é vista com muita clareza nos brincades das crianças em diversas culturas, por várias gerações, através de um repertório imenso e dinâmico de brincadeiras e brinquedos universalmente conhecidos, tendo como motivação a ludicidade. Esses lúdicos são repetidos de forma universal, ao longo de épocas e culturas, e carregam um gesto ancestral, como exemplo: puxar, empurrar, pular, saltar, subir, descer, escorregar,

equilibrar, rolar, correr, deslizar, carregar, pulsar, soar, girar, saltitar etc. Esses motivos e os brincares das crianças se perpetuam como patrimônio imaterial guardado no inconsciente coletivo da humanidade, o que representa o Arquétipo do Brincar. Como nos diz Pereira (2020b), nada é aleatório no repertório das brincadeiras das crianças, pois elas carregam dentro de si uma memória do passado e do futuro vivendo no presente.

Isso reforça a hipótese de que a predisposição psíquica à atuação dos comportamentos lúdicos se relaciona à existência de uma matriz comum que une e conecta as crianças do mundo e que essa matriz comum está atrelada a um substrato universal, que é o brincar. Esse *substrato comum* faz com que as crianças de países e culturas diferentes brinquem das mesmas coisas, que repitam motivos lúdicos, que brinquem com os mesmos brinquedos, que criem brinquedos e brincadeiras muito semelhantes, que se comuniquem, que se encontrem e que se reconheçam através do brincar. O brincar funciona, assim, como uma espécie de língua franca da infância, cuja expressão encontramos em Manoel de Barros (2019, p. 23), que nos fala muito lindamente sobre a língua do brincar: “Isso é língua de raiz, língua de faz de conta, *língua de brincar*”.

Contribuindo com a reflexão acerca do Arquétipo do Brincar apresento o mito Yorubá, através da leitura de Prandi (2001), no qual se narra uma história passada com os Ibeji, orixás dos quais já falamos anteriormente, ao citarmos os festejos de Cosme e Damião. O mito intitulado “Os Ibeji – os irmãos que enganam a morte” é aqui escrito a partir da minha leitura, como segue:

No tempo onde não havia tempo, numa aldeia em África, viviam os Ibeji, Irmão gêmeos que passavam a vida a se divertir. Viviam brincando e tocando tambores mágicos por onde passavam, sempre levando alegria.

Nessa mesma época vivia Iku, a morte. Ela adorava colocar armadilhas em todos os caminhos dessa aldeia, pegando de surpresa homens, mulheres, velhos e crianças, querendo levar antes do seu tempo todos de uma vez – velhos e novos.

O medo se alastrou naquela aldeia! Sacerdotes, bruxos, curandeiros, adivinhos já tinham sido chamados para derrotar Iku, mas era em vão. Nenhum deles conseguiu vencer as armadilhas de Iku.

Até que um dia resolveram chamar os Ibeji para tentar resolver esse problema e eles prontamente aceitaram o desafio e armaram um plano para pegar Iku. Um dos irmãos gêmeos seguiu pela trilha perigosa da mata tocando o seu tambor enquanto o outro seguiu escondido pelo outro lado da mata.

O Ibeji que ia pela trilha perigosa tocava o seu tambor com muito gosto e alegria, brincando com o tempo – ora tocava mais rápido, ora tocava

mais devagar. Iku ficou maravilhada com aquele som e não quis mais que o Ibeji morresse e então o avisou da armadilha! O som mágico do tambor tomou Iku e ela dançava sem parar. Completamente hipnotizada pelo som do tambor do menino.

Quando um irmão ficava cansado, dava uma piscadinha para o outro irmão e trocavam de lugar numa brincadeira sem que o som do tambor parasse. Como eram gêmeos iguaizinhos, Iku não percebia a troca entre os irmãos e o tambor continuava a soar, sem pausa. E Iku dançava, dançava, dançava sem parar! Ainda que ela estivesse muito cansada, ela seguia dançando. E o tambor continuava soando com seu som irresistível.

Mas Iku começou a ficar esgotada, exausta. E, num certo momento Iku não aguentou e ela pediu: parem a música por um instante por favor! Mas os Ibeji não pararam! Então os irmãos propuseram a Iku um pacto – nós paramos de tocar, mas só se você jurar que vai tirar para sempre todas as armadilhas espalhadas pelos nossos caminhos. Não tendo escolha, Iku concordou e retirou todas as armadilhas do caminho, e a morte foi embora daquela aldeia, que voltou a ser um lugar de vida, música, alegria e brincadeira. E foi assim que os Ibeji venceram! Salvaram todos os homens, mulheres, velhos e crianças das armadilhas de Iku e ganharam fama de muito poderosos! Mas eles nem ligavam para esses títulos; o que eles gostavam mesmo: é de brincar (Prandi, 2001, p. 375).

Brincar é a forma como nos vinculamos à vida e isso acontece desde a origem da palavra, como já foi dito anteriormente. Esse mito nos traz de forma bem clara que a morte é vencida através do brincar do Ibeji. Esse brincar é tão potente que espanta a morte. Tal fato acontece através da brincadeira de tocar tambor, de brincar com o tempo da música, ora mais rápida, ora mais lenta, de brincar de esconde-esconde, quando os irmãos brincaram de trocar de lugar um com o outro, sem que Iku percebesse. Esse mito traz o Arquétipo do Brincar expresso na sua narrativa.

3.3 AMPLIFICAÇÃO SIMBÓLICA: UMA METODOLOGIA JUNGUIANA

Este enfoque da compreensão das expressões psíquicas e artísticas tem sua fonte na teoria hermenêutica de filósofos como Friedrich. Schleiermacher (1768-1834), Wilhelm Dilthey (1833-1911) e Hans Georg Gadamer (1990-2002). Segundo a hermenêutica, compreender um ser humano significa não apenas observar seus movimentos, mas inclui participar, através de uma experiência vivida, do querer, do sentir, do imaginar e do fantasiar da outra pessoa (Gadamer, 2005). A interpretação somente é possível através dessa fusão de horizontes, que inclui o reviver em mim mesmo a experiência do outro, que se apresenta ao interpretante através de palavras, imagens, gestos corporais etc.

Nesse sentido, nas Ciências Humanas não deve haver o distanciamento do objeto, como é próprio das Ciências Naturais. No fenômeno da expressão criativa, característica dos seres humanos, o observador não se encontra em frente a um objeto que deve ser conhecido de maneira imparcial, como aconteceria segundo a metodologia científica convencional. Nas Ciências Naturais, por exemplo, há um observador que tenta se distanciar ao máximo do fenômeno observado para tentar apreendê-lo da maneira mais objetiva e neutra. No fenômeno de compreensão da pessoa humana, o interpretante está necessariamente incluído na experiência do fenômeno que aí se expressa porquanto ele pode entender somente a partir de sua própria perspectiva histórica e cultural, que é um elemento necessário para essa compreensão. É esta a característica, por exemplo, do método utilizado pelo historiador da arte, do crítico literário, do antropólogo, do sociólogo e do educador, pois os atos humanos são como textos que podem ser lidos a partir de múltiplas perspectivas.

A hermenêutica é uma teoria da interpretação que permite a compreensão de um texto além de sua superfície, além da gramática, além da língua, além da aparência. *Hermes* é o nome do deus grego que podia alcançar o significado profundo e transmiti-lo para os seres humanos, sendo sua função a de transformar tudo aquilo a que a compreensão humana não podia chegar para torná-lo mais claro. Segundo Gadamer (2005), a Hermenêutica proporciona o reconhecimento de verdades, pois não existe uma única verdade e, como tal, faz parte de um todo da experiência humana, como a Ciência, a Arte, a História, e a Filosofia. A Hermenêutica, segundo Gadamer (2005), impregna não somente todas as referências humanas ao mundo, mas apresenta uma validade própria também no terreno da Ciência sem, no entanto, poder ser classificada como método científico em sentido estrito. Na metodologia científica convencional (Gadamer, 2005), o observador tenta se evadir de seu próprio contexto histórico esforçando-se para que sua compreensão própria não entre no processo, o que é impossível, uma vez que o sujeito não é nada além de seu conteúdo e contexto histórico. Essa tentativa seria mera ilusão, além de ser um preconceito contra o preconceito.

Um método em sentido estrito pode ser formalizado, ensinado e apreendido através de leitura, mas a Hermenêutica, que não é um método, requer mais que isso, pois ela é um ato histórico. Por isso, está sempre relacionada com a minha atitude no momento presente. Essa atitude requer, como preparação, a conscientização de que,

como intérprete, eu pertenço a uma tradição cultural, exatamente como o texto que estou interpretando, e *compreender*, segundo Gadamer (2005), inclui o significado de um saber fazer, de ter uma capacidade para desempenhar esta tarefa prática de me autoconscientizar e me apropriar de minha pertença histórica.

Ainda segundo Gadamer (2005), compreender um gesto ou uma expressão do rosto é mais do que aprender diretamente seu significado imediato; é descobrir o que está escondido na alma e aprender, a partir de então, como deveríamos nos ocupar dela. Este *saber como se ocupar de* não pode seguir nenhum método, pois se trata de uma atitude e é uma experiência do intérprete. A consciência do pertencimento a uma história ocorre de modo contingente no sentido de que não é possível fazer uma previsão do que na história poderá se oferecer ao nosso conhecimento num momento sucessivo.

Assim, uma primeira diretriz da Hermenêutica de Gadamer é a necessidade do interpretante de reconhecer e assumir para si mesmo a sua pertença histórica como condição necessária para a interpretação – ele próprio faz parte de um processo histórico em transformação – e como um preconceito legítimo que orienta nossa compreensão.

Há, sucessivamente, segundo Gadamer (2005), um segundo passo hermenêutico, chamado de *Fusão dos Horizontes*, que requer um tipo de diálogo que acontece não somente entre o presente e o passado histórico, mas em que há lugar também para a relação entre os participantes. Semelhantemente, o próprio Jung afirmava que o médico é parte integrante do processo psíquico do paciente e está exposto, ele também, a influências transformadoras em virtude do diálogo com o seu próprio passado e do diálogo com a pessoa que se encontra no processo de transformação (Jung, 2022). Fundir os horizontes significa reconhecer o horizonte histórico do intérprete sem que isso impeça o acolhimento do horizonte presente no texto a ser interpretado. As variadas perspectivas presentes na situação concreta precisam se fundir para que a tensão que pode ser gerada entre o intérprete e o texto não seja vista como uma luta entre polos opostos, mas seja harmonizada, permitindo, assim, a abertura do intérprete para a opinião do texto. Essa atitude pode gerar uma transformação do próprio intérprete.

A terceira importante ideia que funda a Hermenêutica de Gadamer e a fenomenologia do intérprete e do texto é a do Círculo Hermenêutico (Gadamer, 2005). Segundo essa ideia, há uma relação de circularidade entre o todo e suas partes. Ainda

conforme o autor, o significado antecipado em um todo se compreende por suas partes, mas é à luz do todo que as partes adquirem a sua função esclarecedora. Por exemplo, ao tentar montar um quebra-cabeça é preciso primeiro ter uma compreensão prévia da imagem total que eu preciso construir, como a totalidade da relação entre o interpretante e o texto, para sucessivamente modificar esta compreensão através da inserção, no interior da imagem total, das peças do quebra-cabeça. Desse modo, eu posso começar o processo inserindo apenas uma peça na imagem total, depois a removo e faço o mesmo com as outras peças até chegar a reconhecer um padrão que as peças seguem.

Dessa maneira, chego a compreender a relação de cada peça com a imagem total através de um processo circular de inserção do particular dentro do geral. Jung, quando falava da necessidade de examinar as imagens simbólicas dos sonhos no contexto mais geral de um mito ou de um conto de fadas, seguia um processo análogo ao do círculo hermenêutico em Gadamer.

Precisamos tentar extrair sentido dos elementos dos sonhos a partir do contexto histórico e cultural em que podemos inseri-los. Esse processo, que nunca tem um fim definitivo e que era chamado por Jung de *processo de amplificação simbólica* requer uma oscilação contínua entre o *sonho* e o seu contexto mitológico ou histórico ou entre texto e contexto. Através do processo circular da amplificação, chegamos a compreender a relação das imagens simbólicas da psique em virtude de sua relação com o contexto mais geral de um mito. Dessa forma, aproprio-me da noção de amplificação simbólica como um guia para as análises das narrativas e das fotografias sobre a experiência do brincar com as crianças.

4 NARRAR É HUMANO: por um caminho qualitativo de pesquisa

Nós não temos outra maneira de descrever o tempo vivido a não ser na forma de uma narrativa.

(André Vieira e Tânia Sperb)

4.1 TIPO DE ESTUDO: ABORDAGEM QUALITATIVA

A abordagem qualitativa surgiu na Antropologia e na Sociologia, mas ganhou espaço em áreas como a Psicologia e a Educação. Seu foco de interesse é amplo e dela fazem parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação sob estudo. A maioria das pesquisas no campo da Educação é de natureza descritiva, reflexiva e o foco essencial dessas pesquisas reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, seus problemas, seus valores etc. (Triviños, 1994).

Nessa abordagem, há a aceitação explícita da influência de crenças e de valores sobre a teoria, a escolha de tópicos de pesquisa, o método e a apresentação de resultados, considerando suas características fundamentais: flexibilidade e adaptabilidade. Ao se considerar como objeto de estudo, a variabilidade do comportamento e dos estados subjetivos, pensamentos, sentimentos e atitudes são pontos fundamentais.

Destaco algumas características da abordagem qualitativa assumidas por Lüdke e André (1986), Triviños (1994) e Neves (1996): o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como instrumento chave; a ênfase no caráter descritivo, no significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida e no enfoque indutivo; a preocupação com o processo sendo maior do que com o produto; a inexistência de uma visão isolada das partes, de modo que o pesquisador tenha ampla liberdade teórico-metodológica para estruturar o seu trabalho.

Há algumas possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa: etnografia, pesquisa documental, estudo de caso e pesquisa narrativa (Godoy, 1995). Dentre essas, optei pela pesquisa narrativa por seu potencial em Educação. De acordo com Souza e Meireles (2017, p. 168), “A aderência da pesquisa narrativa no âmbito da abordagem qualitativa ganha força e se configura num diálogo interdisciplinar, por entendermos que tem nas experiências uma das bases de seu estatuto epistemológico”.

Justamente pelo fato de a pesquisa narrativa ter como uma de suas bases a experiência, traz para esta tese sentido e caminho, pois carrega a possibilidade de escutar cada narrativa, cada experiência, a partir do lugar da subjetividade.

4.2 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: MODOS DE NARRAR E PESQUISAR

Ao buscar um caminho investigativo, encontrei na pesquisa (auto)biográfica a possibilidade de aprender com as crianças sobre elas mesmas, sobre a cultura das infâncias, sobre os seus modos de ser e de estar no mundo, seus *modos crianceiros* de ser.

Souza e Meireles (2017, p. 169) esclarecem que:

A autonomia e o estatuto epistemológico da pesquisa narrativa ou do que se convencionou chamar no Brasil de abordagem (auto)biográfica, notadamente no campo educacional, ganham visibilidade e diferentes modos de apropriação nos espaços acadêmicos e de formação, por compreendermos os avanços e as contribuições da pesquisa narrativa como dispositivo epistêmico-político de empoderamento e de reinserção dos sujeitos, através de suas próprias histórias de vida-formação.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa narrativa não se filia a uma linha teórica. Ao contrário, abre-se para uma visão multicêntrica, buscando associações com lógicas múltiplas, as quais devem ser compreendidas como mestiçagens conceituais que, através de atitude crítica animada por conflitos e paradoxos, estimulam contatos com diversas epistemologias e práticas investigativas (Martins; Tourinho, 2017). Tais autores defendem que a pesquisa narrativa nos ajuda a compreender que, como humanos, não apenas damos significado à nossa experiência ao narrar nossas vidas, mas também temos o poder de representar nossos relatos graças ao conhecimento que temos deles. Por isto, Martins e Tourinho (2017, p. 158) afirmam que “[...] a validade de um relato [...] pode ser determinada por aquilo que ele provoca ou evoca no sujeito porque é ele que pode considerar a experiência crível, possível e contaminada com algum valor”. E complementam:

Na prática da pesquisa narrativa, a epistemologia da experiência e da percepção são deslocadas associando-se a uma epistemologia da linguagem. Van Manem (2003, p. 58-59) situa a linguagem como espaço de manifestação e expressão reflexiva no qual “somos capazes de recordar e refletir sobre nossas experiências. [...] A experiência humana só é possível graças ao fato de termos uma linguagem desenvolvida”. Ela aciona trânsitos entre experiência e ação reconstruindo-as através de narrativas que nos dão a possibilidade de refletir sobre a importância que os indivíduos dizem ter quando fazem/contam algo. (Martins; Tourinho, 2017, p. 159)

A pesquisa (auto)biográfica configura-se como um método investigativo que permite o reconhecimento das singularidades sem desconsiderar as relações socioculturais. Cada pessoa, na sua subjetividade, carrega uma história pessoal para contar, mas essa história também está entrelaçada à história social e cultural, como defende Delory-Momberger (2011, p. 340-341):

Se existe, pois, um poder, encontra-se na narrativa [...] A narrativa narra histórias! Perturbadora evidência e quase-tautologia! É verdade, todavia, que essa evidência e essa tautologia modificam tudo quando o objeto, a matéria da narrativa, é a vivência humana, a experiência humana, e quando o narrador é quem narra sua própria vida [...] A narrativa, como gênero discursivo, constitui não somente o meio, mas também o lugar; a narrativa dá lugar à história de vida. O que dá forma à vivência e à experiência dos homens são as narrativas que delas se produzem. Assim, a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem expressar o sentimento de sua existência: a narração é também o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida.

O ato de narrar nos constitui como sujeitos. Ao narra o ser humano começa a conhecer mais de si e de sua relação com o mundo, tomando consciência de si mesmo e do percurso de sua história. A narrativa traz a história de vida para o lugar da experiência humana mais profunda, dando a ela sentido e significado.

Souza e Meireles (2017), assim como Suarez (2017), assinalam que a pesquisa narrativa aceita uma variedade de fontes de pesquisa: biografias, autobiografias, videobiografias, fotobiografias, memoriais, escritas de formação, diários, cartas, webgrafias etc.

O início do processo de narrar começa na recuperação da experiência própria ou alheia. Para isto, há vários caminhos, inclusive o das

[...] narrativas biográficas em que a memória desempenha um papel central para se aventurar na exploração do nosso objeto de estudo. A elaboração de narrativas requer a construção de pontes que nos permitam contar, narrar, construir casos em torno das experiências, vivências dos sujeitos. (Castañeda; Morales, 2017, p. 91)

Narrar é humano! É algo espontâneo que, naturalmente, as crianças fazem desde bem pequenas. Todavia, na maioria das vezes, o que lhes falta é uma escuta atenta e sensível dos adultos para acolher o que elas têm a nos contar. Historicamente, as crianças têm pouco espaço de fala na nossa sociedade, haja vista a própria etimologia de *infância*, como observamos no Capítulo 2. Para escutá-las, é preciso silenciar o mundo adulto vigente porque, normalmente, os adultos estão

sempre falando, escutando pouco e conduzindo excessivamente os caminhos de fala da criança. Quando passamos a escutar a criança como um ser social e protagonista de seu discurso, exercitamos a nossa re-alfabetização na língua da infância.

Furlanetto (2016, p. 190) entende que

[...] ao narrar, a criança se percebe parte do cotidiano familiar, capaz de desempenhar papéis nas histórias que se desenrolam ao seu redor e, também, se torna capaz de contar o que lhe acontece e, nessa perspectiva, se insere no campo da produção de cultura. [...] A criança é capaz também de inventar histórias e dessa maneira ela interpreta e recria a realidade. Penetrando no território do “faz de conta” ela inventa novos mundos nos quais os possíveis se alargam.

A narrativa possibilita que o indivíduo ative memórias, experiências, buscando explicações e refletindo sobre acontecimentos de sua vida pessoal e coletiva. “Contar histórias [...] é uma capacidade universal [...]”, como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91).

Conceitualmente, o ato de narrar não é algo restrito a uma descrição de fenômenos, cenários, relações ou acontecimentos, pois

[...] narrar é também um tipo de interpretação, tanto o conhecimento como a compreensão dos episódios, são, de certa forma, uma interpretação. Na cultura, praticamente tudo pode ser percebido e interpretado como narrativa. Num sentido amplo, podemos dizer que a narrativa tem como foco a experiência humana, busca que sempre envolve ações cognitivas e afetivas, entrecruzadas. Clandinin e Connely (2000, p. 17) explicitam essa concepção com clareza e explicam que: “[...] a vida – como chega a nós e aos outros – é construída por fragmentos narrativos vividos em momentos contados no mesmo tempo e espaço sobre os quais refletimos e compreendemos em termos de unidades e descontinuidades narrativas. (Martins; Tourinho, 2017, p. 153)

Esses autores entendem que contexto, temporalidade e espaço/territorialidade são elementos centrais nas narrativas. São eles que geram tensão e ação. Lembram que sem personagens, sem indivíduos que tenham visto, ouvido ou contado, não há narrativa. Por isso, o contexto sempre abraça a história e é, portanto, parte do corpo de qualquer narrativa. Ademais, sendo o contexto temporal, espacial/territorial e cultural, os tipos de ações que circunscrevem pressupõem outras pessoas em interação, imaginação e lembrança.

Martins e Tourinho (2017, p. 159-160) concordam que “[...] o ponto de convergência da pesquisa narrativa é a experiência. Experiência como aquilo que

acontece, aquilo que sucede às pessoas e, em decorrência, as trocas, as marcas de diversas maneiras”.

Larrosa (2015, p. 115), diz-nos que experiência é “[...] aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca [...]”, sendo algo difícil de nomear e cada vez mais rara em tempos atuais por causa do excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e excesso de trabalho.

Algo que acompanha e termina qualificando o conceito de experiência é a continuidade, quer dizer, a noção de que experiências geram outras experiências e promovem mais experiências, como ensinam Clandinin e Connelly (2011, p. 2). Esse critério torna evidente a relação entre continuidade e interação:

Continuidade, como um tipo de passagem que possibilita o fluxo de informações, ideias, saberes e fazeres entre passado, presente e expectativa de futuro, um trânsito que nos permite revisitar, analisar e criticar experiências anteriores; interação, como locus de relações intrapessoais, interpessoais e sociais, criadora de significados e sentidos para as experiências do mundo vivido. Continuidade e interação operam a partir de uma situação, uma noção de lugar geográfico, histórico, psicológico, social, político, econômico e afetivo (Martins; Tourinho, 2017, p. 160).

Diante do exposto, a narrativa é um ótimo caminho metodológico, especialmente para pesquisas com crianças, pois elas são naturalmente afeitas a contar e a escutar histórias, isso lhes é natural. É uma forma de conhecerem a si mesmas e o mundo que as cerca. Entendo que para ouvir uma boa história contada por uma criança a pesquisadora/entrevistadora deve exercitar a escuta sensível que exige a menor interferência possível do adulto.

Ao tratar desse assunto, Passeggi (2016) levanta algumas questões: o que aprendemos com as crianças, sobre elas mesmas e sobre as infâncias, ao se tomar como objeto de estudo suas próprias narrativas? Como essas narrativas tornam visíveis dimensões esquecidas, minimizadas, silenciadas que compõem as histórias de vida das crianças?

Atribuir primazia ao sujeito a partir da sua narrativa é poder escutá-lo sem julgá-lo, sem pressa em analisá-lo, buscando compreender suas construções subjetivas, suas impressões de mundo, suas formas de pensar e sentir que se expressam em palavras, gestos e silêncios. Dessa forma, em relação à pesquisa com crianças, a abordagem biográfico-narrativa (ou, simplesmente, a pesquisa narrativa) se torna forte

aliada, pois legitima um lugar de protagonismo e autoria da sua própria história, da sua própria cultura – a cultura da infância, nesse mundo adultocêntrico. A criança passa, assim, a ser vista como uma *contadora de histórias* da sua cultura.

Nesse sentido, entendo que a escuta deve ser sensível e que as dimensões relevantes na vida dos sujeitos sejam percebidas e consideradas. Nesta pesquisa, essa escuta sensível aconteceu a partir de entrevistas, fotografias e observações livres.

4.3 CAMPO DE PESQUISA E SEUS DIVERSOS CAMINHOS

Dei início ao primeiro momento do trabalho de campo desta pesquisa no Programa Roda Brincante, parte do Programa Roda Baiana, na Rádio MetrÓpole, quando fiz, com minhas mestras, entrevistas gravadas em vídeo. Dessas entrevistas, três foram realizadas com a Prof.^a Maria Amélia Pereira Pinho – Peo (Pereira, 2020a; Pereira, 2020b) e uma com Lydia Hortélio (Hortélio, 2019; 2020), as quais compõem o Capítulo seguinte. A partir desse momento, transcrevi as entrevistas na íntegra e fiz leituras flutuantes destas. Para o segundo exame de qualificação me detive no mérito de cada uma, mas, só depois desse exame, a partir de sugestões da banca examinadora, reconstruí o Capítulo devolvendo a essas entrevistas o que de fato são: narrativas.

No segundo momento do trabalho de campo, participei, como curadora, do Projeto Praça Brincar (vide Capítulo 6), implementado nas Praças Ana Lúcia Magalhães e Nossa Senhora da Assunção, ambas no bairro da Pituba, em Salvador (BA). Esse momento contribuiu para observar o ambiente, as pessoas e, principalmente, as crianças que frequentavam as praças e identificar aquelas que passariam a se constituir sujeitos desta pesquisa; definir, inicialmente, o locus da pesquisa; construir roteiros de pesquisa, a partir de entrevista, fotografias e observações livres; e avançar nos estudos sobre o tema.

Foi na Praça Ana Lúcia Magalhães, um espaço público, localizado na Pituba, em Salvador (BA), que pude observar, livremente, crianças fora da escola, apenas como crianças, pois ao entrar na escola elas agregam outra categoria: a de alunos. Isto ocorreu entre outubro de 2019 e março de 2020. A maioria das crianças vinha da vizinhança, mas havia aquelas oriundas de bairros mais distantes, uma vez que é rara a existência de espaços públicos em Salvador nos quais qualquer criança tem acesso

a um brincar livre e com segurança. Além disso, algumas crianças eram filhas dos trabalhadores e trabalhadoras da praça: da pipoqueira, do guardador de carro, do vendedor de picolé, do vendedor ambulante de brinquedos.

Com a pandemia da Covid-19, os encontros com as crianças no Projeto Praça Brincar foram suspensos (em março de 2020), mas, em 2021, entrei em contato com pessoas que frequentavam a Praça Ana Lúcia Magalhães e localizei 8 das crianças que lá brincavam, sendo quatro meninas – Berenice, Camila, Cecília e Sophia – e quatro meninos – Davi, Luan, Mateus e Saulo. Esses são nomes fictícios para preservar suas identidades. Elas residiam em diferentes bairros da cidade: Cabula, 2 crianças, de 5 e 6 anos; Trobogy, 1 criança, de 8 anos; Patamares, 1 criança, de 7 anos; Graça, 3 crianças, de 8, 9 e 11 anos; e Caminho das Árvores, 1 criança, de 9 anos. Portanto, a idade variou entre seis e onze anos.

Escolhi essas oito crianças com base em dois critérios: participaram do Projeto Praça Brincar e aceitaram participar da pesquisa. A partir da seleção dessas crianças como sujeitos da pesquisa, fiz contato por telefone com as respectivas famílias, expliquei a pesquisa e pedi para elas repassarem a informação para suas crianças e perguntassem se elas gostariam de participar, obtendo de sua parte respostas afirmativas.

Esses dois momentos – no Roda Brincante e no Projeto Praça Brincar – foram essenciais para a elaboração do anteprojeto desta tese, para a sua transformação em projeto e para me colocar mais próxima ao acesso do doutorado.

Considerando que a Praça Ana Lúcia Magalhães não estava aberta para encontro de grupo, a primeira ideia, quando localizei as crianças, foi realizar o terceiro momento, a roda de conversa, por meio de mediação tecnológica. No entanto, diante da evolução positiva da pandemia em Salvador e da retomada das atividades presenciais nas escolas, pude promover a roda de conversa – que incluiu entrevista, fotografias e observações livres – presencialmente, no Quintal Dia Lindo, no bairro de Patamares, também em Salvador (BA), em setembro de 2021. O encontro se realizou num sábado, seguindo os protocolos de segurança da Covid-19, uma vez que a pandemia não estava – como ainda não está, mesmo agora em janeiro de 2023 – sob controle absoluto.

Nesse dia, a dinâmica foi a seguinte: as crianças chegaram e brincaram livremente, conversaram entre si, compartilharam informações etc. Antes de dar início à roda de conversa, expliquei, mais uma vez, a finalidade, os objetivos e as condições

de participação na pesquisa. Depois, sugeri que fossem para uma pequena sala, onde projetei algumas fotos de experiências do Praça Brincar, as quais capturei na Praça Ana Lúcia Magalhães, para que elas se reconectassem com as experiências vividas anteriormente. Nesse momento, iniciei a roda de conversa, fotografei as crianças brincando, conversando e realizei observações livres.

4.4 DISPOSITIVOS DA PESQUISA QUE ME ALIMENTARAM

4.4.1 Entrevista

Utilizei a entrevista não estruturada como um dos dispositivos da pesquisa, influenciando o mínimo possível nas narrativas e valorizando a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias por parte das crianças. Gravei as entrevistas, o que permitiu contar com o material fornecido pelos participantes da pesquisa, tanto na forma de se comunicar como na linguagem utilizada, contribuindo para transcrever, na íntegra o conteúdo das entrevistas e como cada entrevistado se comunicou. Considerei o tempo dedicado a cada uma e as transcrevi imediatamente após a sua realização.

Nas entrevistas, embora a respectiva transcrição possa tomar as mais variadas formas, lancei mão da transcrição literal das entrevistas gravadas, com a inclusão de sinais indicando entonações, sotaques, regionalismos e até *desvios* de fala. Esta é a transcrição mais completa, mais informativa e, também, a mais cara em termos de tempo e de dinheiro, como afirma Günther (2006).

Sendo assim, através da entrevista os sujeitos são impulsionados, mobilizados a recuperarem elementos de suas histórias pessoais e sociais, interpretando-as de uma maneira singular. (Souza; Meireles, 2017).

A opção pela entrevista torna possível a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam e justificam as ações dos sujeitos e tem como base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos participantes.

Quando já havia realizado as entrevistas, tive acesso a Shütze (2017) que propõe a construção da entrevista a partir de três partes centrais, que resumo a seguir: a) com uma questão orientada autobiograficamente, desencadeia-se a narrativa autobiográfica inicial; b) em seguida, explora-se o potencial transversal tangencial de

fios temáticos narrativos que foram cortados na fase inicial; c) procede a descrição abstrata de situações, de percursos e de contextos sistemáticos que se repetem, bem como da respectiva forma de apresentação do informante, além do estímulo a perguntas teóricas do tipo “por que” e suas respostas argumentativas.

A realização das entrevistas com as crianças, em forma de conversa, possibilitou aprofundar questões sobre suas experiências com o brincar e como narram as suas histórias com a Roda Brincante.

4.4.2 Fotografia: uma forma de transver o mundo

Para Souza e Meireles (2017, p. 129-130),

[...] a fotografia é compreendida como um *objeto de memória*, uma imagem produtora de expressão, de certo modo, “doadora de ser” (Bachelard, 1993). A partir dessa noção, a fotobiografia escolar, como fonte de pesquisa, configura-se como um conjunto de fotografias capazes de grifar/registrar/narrar modos de constituição de escolas [...]. Trata-se, portanto, de contar a história e a vida da escola também por memórias fotográficas, ou seja, outro modo de narrar a vida humana.

Esse primeiro ponto trazido pelos autores sobre a fotografia é muito interessante, pois que esta é vista como uma forma de contar histórias, como uma fonte de pesquisa, já que através das imagens é possível revelar os vários modos de grafar a vida, com destaque para a área educacional:

[...] observa-se a ampliação do uso de fotografias como fonte em diversas pesquisas no âmbito educacional, assiste-se à consolidação epistemológica e metodológica do uso de fotografias como fonte de pesquisa. Assim, a fotografia tem se firmado como [...] a filha do mundo aparente, do instante vivido, e como tal guardará sempre algo do documento histórico ou científico (Souza; Meireles, 2017, p. 131)

A ampliação do uso das fotografias como fonte de pesquisa na Educação se configura como um grande avanço, pois assume um lugar tão potente quanto o texto escrito para revelar as subjetividades dos indivíduos, guardando em uma só imagem, por exemplo, uma infinidade de narrativas que muitas vezes não seriam tão bem desveladas apenas pelo registro escrito.

Ainda conforme os autores:

A fotobiografia (Delory-Momberger, 2006) tem sido empregada no âmbito dos estudos sobre a utilização das narrativas (auto)biográficas como metodologia de pesquisa e de formação. Configura-se, portanto, como um conjunto de procedimentos que utilizam imagens fotográficas como elemento desencadeador de conhecimentos diversos a partir de conteúdos que narram e revelam histórias de vida pessoais e institucionais. (Souza; Meireles, 2017, p. 131)

Estes autores entendem que

A fotografia e a fotobiografia podem ser tomadas como formas de escritura da realidade: “[...] representa uma categoria de experiência que permite ao lado de outras formas de percepções vividas [...]”, interpretar situações e acontecimentos [...]” (Souza; Meireles, 2017, p. 133)

Aqui os autores trazem mais um ponto importante para reflexão: a fotografia e a fotobiografia na pesquisa como formas de escritura da realidade, tanto desencadeando conhecimento diversos a partir dos conteúdos que revelam como categoria de experiência que permite interpretar o vivido.

Fernandes e Caputo (2021) denotam preocupação com o uso de imagens de crianças, do respeito que se deve ter à autoria da criança enquanto sujeito ativo de direitos:

A investigação com crianças tem vindo a consolidar-se ao longo das últimas três décadas, sendo que neste percurso têm sido dados passos significativos para *respeitar a imagem da criança enquanto sujeito ativo de direitos*. Alguns desses passos têm acentuado a importância de, nos processos de pesquisa, se *respeitar a autoria da criança*, mobilizando, para tal, metodologias amigáveis que se sustentem nas linguagens diversas que as crianças utilizam para comunicar [...] sendo a este propósito muito significativa a discussão sobre modos responsáveis de respeitar a criança, a visibilidade das suas vozes e imagens (Fernandes; Caputo, 2021, p. 1).

No entanto, entendem que

[...] escrever a respeito de imagens em pesquisas com crianças sem trazer algumas imagens seria, na nossa opinião, contraditório, uma vez que toda a argumentação se sustenta no uso de metodologias visuais sobre e com crianças. (Fernandes; Caputo, 2021, p. 10)

Esses pontos trazidos pelos autores acima são de extrema importância, em especial para esse trabalho, haja vista o quanto se faz necessário respeitar a imagem da criança como protagonista das suas narrativas, que se dão através das múltiplas linguagens e incluem, além da fala, a imagem. A imagem da criança tem muito a dizer e promove um lugar de visibilidade para esse grupo social historicamente

invisibilizado. É absolutamente contraditório trabalhar com pesquisa que utiliza metodologicamente a imagem e colocar, por exemplo, a criança com uma tarja preta cobrindo seu rosto. O que de fato torna esses avanços na pesquisa com crianças e imagens é trazê-las inteiras, como protagonistas que são, da sua expressão visual através da fotografia. Claro que uso todos os procedimentos éticos de uma pesquisa, o que inclui os termos de concessão de imagem pelas famílias ou responsáveis.

Mais adiante, perguntam: “Por outro lado, podemos questionar: que cuidados devemos ter na interpretação das fotos realizadas por crianças, de modo a evitar uma análise adultocêntrica das mesmas?” (Fernandes; Caputo, 2021, p. 12). Esses autores abordam a proteção legal do direito à própria imagem:

O direito à imagem adquiriu relevância jurídica a partir da invenção da fotografia, por esta ter aumentado o uso abusivo da imagem alheia. Foi, portanto, a partir das normas de direito autoral que surgiu a discussão internacional sobre a *proteção legal do direito à própria imagem*, inclusive no Brasil, onde o debate sobre ética em pesquisa tem sido intensificado nas duas últimas décadas, motivado pela ampliação do controle social sobre as pesquisas, sendo um de seus marcos a promulgação, pelo Ministério da Saúde, da Resolução N.º 196, em 1996, e de sua substituta, a Resolução N.º 466, de 2012, que regula a pesquisa com seres humanos no Brasil. (Fernandes; Caputo, 2021, p. 13)

É fato que a fotografia é muito usada nas pesquisas etnográficas e nas pesquisas narrativas e, mais recentemente, no âmbito da Educação através das documentações pedagógicas, que ajudam alunos e professores a construir juntos suas trajetórias de aprendizagem. A ampliação do uso de fotografias como fonte de pesquisa no âmbito educacional, ou seja, a consolidação epistemológica do uso de fotografias como fonte de pesquisa evoca um encantamento, pois nos conecta a muitas situações da vida humana e pousa nas nossas memórias.

Nos encontros com as crianças, tanto no Praça Brincar quanto no Quintal Dia Lindo, valorizei, como fonte de pesquisa, a fotografia e a fotobiografia, o que ampliou as minhas possibilidades de compreender as narrativas, especialmente aquelas relacionadas com o brincar e com as brincadeiras. Busquei captar a conexão com as crianças e, entre elas, com suas situações de vida atual ou com aquelas que estavam guardadas na memória, como ensina Delory-Momberger (2006).

Para *escutar* as crianças sob a lente fotográfica me orientei por algumas questões: as crianças brincavam sozinhas, em subgrupos ou no grupo; tipo de comportamento gerado pela brincadeira compartilhada;

sensação/sentimento/simbolismo percebido nas crianças fotografadas enquanto brincavam; imagens gestuais e corporais observadas nas fotografias; o que consegui *escutar* que mais chamou a minha atenção nas fotografias; sendo seres *brincantes*, como as crianças encararam o encontro com o brincar sob as lentes da câmera fotográfica, na minha perspectiva; o que aprendi com as crianças sobre elas mesmas, através das fotografias.

4.4.3 Observações livres do brincar

Realizei observações livres, não padronizadas, com o entendimento de que observar livremente não é simplesmente olhar, mas destacar, de um conjunto, algo específico, prestando atenção nas suas características. Para proceder às observações livres das crianças, orientei-me, especialmente, por alguns elementos: a linguagem corporal ou gestual, a linguagem sonora musical, modos de brincar, modos de falar; modos de se relacionar com os brinquedos, a maneira singular de cada uma delas realizar suas ações, a forma como as crianças lidavam umas com as outras – elementos esses que também foram observados na roda de conversa. Para isso, considerei dois aspectos: tempo – dia e horário da roda de conversa, que incluiu entrevistas narrativas, fotografias e observações – e anotações – registro das observações –. Vale esclarecer, contudo, que não fiz registros das observações no Praça Brincar, mas, apenas, no Quintal Dia Lindo, onde realizei a roda de conversa.

Nesses momentos, o meu interesse esteve voltado para as experiências das crianças ao brincar, do desenrolar das brincadeiras e nos brinquedos produzidos por elas. Com isto, estive atenta às suas percepções, através de entrevistas narrativas e às suas ações, através de fotografias e de observações livres.

4.5 SOBRE AS ENTREVISTAS E OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Grande é a poesia, a bondade, e as danças, mas a coisa melhor do mundo são as crianças.

(Fernando Pessoa)

Eu dispunha, no meu arquivo pessoal, de todas as entrevistas gravadas e transcritas, tanto das especialistas na cultura das infâncias, das crianças quanto das

fotografias com as crianças realizadas no Praça Brincar e no Quintal Dia Lindo e do registro das observações que fiz neste último espaço.

Em relação às entrevistas com as especialistas da cultura das infâncias e do brincar, como foram constituídas de longas narrativas das suas experiências de uma vida inteira, que fizemos a partir de perguntas que eu e um outro entrevistador realizamos durante o Roda Brincante e mantive na íntegra as partes importantes para essa pesquisa (vide Capítulo 5).

Quanto às fotografias das crianças, fiz primeiro uma leitura flutuante de todas elas; descartei as que não estavam visíveis e aquelas que não poderiam ser publicadas por falta de consentimento dos atores; separei as fotografias em dois blocos: as que tirei no Praça Brincar e as do Quintal Dia Lindo. Dei especial atenção àquelas que revelam brincadeiras e brinquedos realizados nesses dois espaços relacionados com a cultura do brincar.

Com base em Delory-Momberger (2006), busquei captar a conexão com as crianças e entre elas, com suas situações de vida atual ou com aquelas que estavam guardadas na memória. Com isto, apresento nos Capítulos 6 e 7 imagens que consegui capturar.

Interessante ressaltar que o próprio ato de fotografar “[...] uma determinada experiência, já inclui a ‘transcrição’ de uma ideia em uma representação, no caso visual. As imagens já se encontram concatenadas”, como sugere Günther (2006, p. 205-206).

A amplificação simbólica trabalha na perspectiva interpretativa, por meio do processo de estabelecer paralelos através dos mitos, contos, história de tradição oral, contos de fada e relatos históricos de diferentes culturas. Esses paralelos amplificam e intensificam as expressões do inconsciente manifestadas através dos símbolos ou imagens arquetípicas. Nessa pesquisa a amplificação simbólica será utilizada dessa maneira para a análise das narrativas e dos brincades das crianças. Vale a pena ressaltar mais uma vez que esse trabalho não tem como objetivo aprofundar o tema e a teoria da amplificação junguiana nos seus detalhes, mas utilizá-la como caminho de análise dos conteúdos encontrados nessa pesquisa.

4.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Atenta aos princípios éticos da pesquisa, antes de realizar o trabalho de campo, encaminhei ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEB, para apreciação e aprovação, o projeto de tese, bem como o Termo de Compromisso da Pesquisadora (Apêndice A) e o Termo de Confidencialidade (Apêndice B). Após confirmada a respectiva aprovação, através do Parecer Consubstanciado do CEP – Plataforma Brasil (Anexo A), solicitei aos responsáveis pelas crianças, sujeitos da pesquisa, e às próprias crianças, respectivamente, a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices C e D), autorizando a realização de entrevista, da observação livre e de fotografias.

Além desses cuidados, respeitei outros preceitos éticos previstos na Resolução N.º 466, de 12 de dezembro de 2012, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 2013, que considera pesquisa envolvendo seres humanos aquela que “[...] individual ou coletivamente que tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos [...]” (Brasil, 2013, p. 2)

Dentre os elementos essenciais desta Resolução, informei às crianças e aos responsáveis os objetivos da pesquisa. Feito isso, como dito anteriormente, providenciei a assinatura das crianças e dos seus responsáveis nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) (Apêndices C e D), onde se encontram explicitados o consentimento livre e esclarecido de ambos para a participação na pesquisa, além da permissão para retirada de fotos. Ademais, coloquei-me à disposição para prestar assistência às crianças e aos seus responsáveis diante de necessidades apresentadas; apresentei a relevância social da pesquisa; garanti o respeito às crianças e aos seus responsáveis em sua dignidade, autonomia, nos seus valores culturais e sociais; a confidencialidade das informações prestadas, o que inclui a não identificação das crianças e dos seus responsáveis; o uso de métodos e técnicas adequados e seguros; a prevenção de danos tanto para crianças quanto para seus responsáveis e a plena liberdade para se recusarem a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

5 OLHAR, SENTIR E ESCUTAR: por uma educação da sensibilidade

A cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens.

Paulo Freire

5.1 RODA BAIANA E RODA BRINCANTE: CULTURA DAS INFÂNCIAS NAS ONDAS DO RÁDIO

Roda Baiana¹¹, um programa da Rádio MetrÓpole (FM 101.3) de Salvador (BA), transmitido simultaneamente pelo *YouTube*, permaneceu no ar durante 14 anos com grande audiência. Era realizado diariamente e considerado uma revista de arte, cultura e diversão. Durante o período de 30 de julho de 2019 a 8 de dezembro de 2020 uma de suas pautas era o encontro semanal chamado Roda Brincante, que ocorria às terças-feiras, das 13h00 às 14h00. Esse encontro se dava no modelo de entrevista com convidados, cujos participantes eram o diretor e produtor¹², Andrezão, Simões, eu, Mariana Caribé, e diferentes convidados.

Roda Brincante era um programa totalmente dedicado à cultura das infâncias e, através dessas diferentes narrativas compartilhadas, contribuiu para ampliar a compreensão sobre a criança e o brincar como a sua expressão mais genuína. Vale a pena ressaltar a importância dessa iniciativa e a atitude de vanguarda dos seus produtores e da Rádio MetrÓpole em acolher, como programa regular, um debate em torno de um tema tão relevante para a Educação e, muitas vezes, sem a devida atenção que ele merece.

Dentre as educadoras que participaram do programa Roda Brincante escolhi me debruçar sobre as experiências de Lydia Hortélio (Hortélio, 2019; 2020) e Maria Amelia Pinho Pereira – Peo (Pereira, 2020a; 2020b), mestras que inspiraram meu caminhar na cultura das infâncias e do brincar.

Dando início ao primeiro momento do trabalho de campo, realizamos as entrevistas com essas mestras, cuja análise encontra-se neste Capítulo. Em seguida, no Capítulo 6, apresento a experiência do Projeto Praça Brincar, segundo momento do trabalho de campo; e, no Capítulo 7, apresento a experiência do Quintal Dia Lindo, terceiro momento do trabalho de campo. Esses três Capítulos tratam das análises dessa pesquisa.

A bancada do programa Roda Brincante era sempre constituída pelo diretor e produtor do programa, por mim e pelos convidados que possuíam proximidade com o tema.

¹¹ Criado por Andrezão Simões, Jonga Cunha e Fernando Guerreiro.

¹² O então diretor e produtor, Andrezão Simões, desligou-se da Rádio MetrÓpoleno dia 11 de dezembro de 2020 e com a sua saída o encontro Roda Brincante também se encerrou.

As gravações das entrevistas com a convidada Lydia Hortélio aconteceram nas seguintes datas: 13 de agosto de 2019, 19 de novembro de 2019 e 8 de dezembro de 2020. Já as gravações com a convidada Maria Amélia Pereira (Peo) aconteceram em 14 de janeiro de 2020 e a segunda entrevista, em 27 de outubro de 2020.

Transcrevi os vídeos dessas entrevistas, na íntegra, respeitando a forma, a linguagem e as narrativas, como já descrito no Capítulo dedicado à metodologia. Durante essa transcrição, procurei selecionar apenas os momentos nos quais as entrevistadas abordavam temas relacionados com o objeto desta pesquisa, como a cultura das infâncias e o brincar, com ênfase na natureza e na Educação da Sensibilidade.

De agora em diante, apresentarei os trechos selecionados com as respectivas análises sobre o tema da pesquisa que serão organizadas com subtítulos para uma melhor compreensão do leitor. Ao analisar esse material, busquei complementar as narrativas dessas educadoras com trechos de suas obras publicadas, que são por elas mencionadas nessas entrevistas, como forma de auxiliar o leitor a obter uma melhor compreensão do que elas estão a comunicar. Além disso, ajudará nessa elucidação o fato de estabelecer com essas mestras um convívio próximo, desde a minha infância, assim, resgato o que tenho guardado em minha memória, os ensinamentos preciosos que ouvi.

5.2 A CASA DAS 5 PEDRINHAS

Brincar é o último reduto de espontaneidade que a humanidade tem.

(Lydia Hortélio)

Antes de falar sobre a *Casa das 5 Pedrinhas*, não posso deixar de apresentar a sua criadora, Lydia Maria Hortélio Cordeiro de Almeida ou, como sempre preferiu ser chamada, apenas Lydia Hortélio. Essa breve apresentação biográfica de Lydia já nos aproxima de modo sensível daquilo que veio a se tornar o seu principal objeto de estudo: a cultura das infâncias. O resultado desse seu estudo há muito contextualiza e ratifica o objeto dessa tese.

Lydia Hortélio é baiana, cresceu em Serrinha, cidade do interior da Bahia, onde descobriu o universo lúdico constitutivo dessa cultura local. Desde pequena, dedicou-se à música. Graduada em Piano, complementou seus estudos em Etnomusicologia

na Alemanha, em Portugal e na Suíça, até ser tocada pelo desejo de se deter nas cantigas que a embalam e que embalam as crianças do Brasil (Hortélio, 2019).

Ao voltar ao Brasil e às suas raízes a referida autora iniciou sua pesquisa coletando o que pôde encontrar das manifestações da cultura rural do Sertão Baiano, sobretudo do seu universo musical e das brincadeiras. Nesse permanente diálogo que estabelecia entre o Brasil e a Europa, foi ampliando essa pesquisa, de modo a chegar, também, a um levantamento da música da cultura infantil da Hungria.

Sob a influência dos estudos do compositor húngaro Béla Bartók, percebeu que havia um paralelo com o material registrado no Brasil e, desde então, vem documentando e coletando tudo o que encontra sobre a música tradicional da infância e seus brinquedos nas diversas regiões brasileiras. Desse modo, ela percebe nítidos traços de herança indígena, outros ibéricos e outros africanos nos nossos brincares. Nesse seu estudo, Lydia contribui para evidenciar o aspecto universal e arquetípico da cultura das infâncias, das suas expressões musicais, dos brinquedos e brincadeiras. Ela também recolheu representações do fenômeno brinquedo na pintura, em achados arqueológicos, em músicas tradicionais da infância e em objetos-brinquedos inventados por crianças, como criados pelos fazedores de brinquedo.

Essa autora aponta para a compreensão de que existe uma matriz comum que une e conecta as crianças do mundo, que vincula as crianças a um substrato universal sem negar, em momento algum, as singularidades locais e subjetivas. Esse substrato universal faz com que elas se reconheçam quando se encontram, sem que seja preciso falar o mesmo idioma, pois a linguagem comum é o brincar. É no brincar e pelo brincar que as crianças se encontram e se reconhecem. Isso configura a universalização da cultura do brincar, das brincadeiras universais.

Lydia Hortélio (2012, p. 2), após seus achados na cultura popular e em diversas culturas pelo mundo, faz a seguinte indagação:

[...] o que levaria, por exemplo, os meninos da Pérsia a puxarem os mesmos carrinhos de lata que os meninos das periferias das nossas cidades brasileiras puxam? E as bonecas de pano, tão presentes, até hoje, na vida de tantas crianças brasileiras? E as pipas, presentes no Brasil e na Ásia? E a brincadeira de casinha? E as brincadeiras de elástico, pega-pega, picula, amarelinha, todas presentes em vários continentes?

E, em outro texto podemos encontrar uma linha que liga suas reflexões a esta pergunta colocada:

Assim veremos, como ponta de um novelinho que se desenrola há muito tempo, que os carrinhos de lata puxados pelos meninos nas periferias de nossas cidades se movem pela mesma vontade que animava os meninos da Pérsia há mais de 1100 anos a.C. Consideremos o brinquedo de cavalinho, cujo movimento leva a criança a transpor-se, ser veloz, passar além, voar. Vemos, então, que ele está presente em várias épocas e lugares, servindo aos cavaleiros do sonho, aos artífices do novo. As bonecas de pano que encontramos entre nós nas feiras do interior, também estão em Luxor, ao lado das Pirâmides (Hortélio, 2008, p. 21).

Quando essa autora fala sobre as descobertas e aprendizados que acontecem entre meninos e meninas de todo o mundo, está se referindo à produção de conhecimento e de cultura específicos da criança, constituídos por um acervo de experiências tecidas na interação dela consigo mesma, com seus pares e com o mundo da infância. No âmago dessa cultura está o brincar, como se fosse um *fio invisível* que liga crianças de todo o mundo; fio que une o singular e o plural, a unidade e a multiplicidade, entrelaçando distintas histórias de vida. Esse fio invisível, presente em todas as culturas, de todas as crianças, tece um repertório próprio que denomino de *cultura do brincar*.

Ao entrar em contato com esta cultura, o adulto tem a possibilidade de se abrir a uma compreensão mais profunda sobre o modo de ser e de estar das crianças no mundo, além de constatar que no brincar estão presentes inúmeros elementos: a ancestralidade, as histórias locais, os costumes, a geografia, os contextos de vida, dentre outros. São múltiplas as maneiras de se viver as infâncias no mundo, entretanto, elas têm um lastro em comum, o que nos leva a compreender a dimensão da universalidade da cultura das infâncias.

Hortélio (2012, p. 2) defende, ainda, que

[...] brincar estimula o imaginário infantil e, conseqüentemente, toda a criação que nasce do saber intrínseco e essencial presente em qualquer menino. Todas as crianças têm a capacidade de admirar-se com o mundo, até então desconhecido, para, a partir daí, explorá-lo e, assim, passar a viver em contato com o que está sendo criado e oferecido, compondo um universo cultural de saberes e fazeres apreendidos através do brincar.

Continuando a sua luta pela defesa da cultura das infâncias, Hortélio (2011) criou A Casa das 5 Pedrinhas, uma concepção original de um espaço pensado para acolher a cultura das infâncias. É pela sua relevância, dentre as diversas contribuições

desta autora para o estudo da cultura do brincar e da cultura das infâncias, que busco empregar seu nome – deste espaço – como título desta seção.

A Casa das 5 Pedrinhas nos é apresentada pela sua criadora do seguinte modo:

Um sonho, inspirado em um poema de Fernando Pessoa, no qual ele, menino, poeta, está brincando – e não jogando, como se diz – as cinco pedrinhas com o menino Jesus, Deus e divino: *“Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas / no degrau da porta de casa, / graves como convém a um Deus e um poeta, / como se cada pedra fosse todo o universo / e fosse por isso um grande perigo para ela / deixá-la cair no chão”*. Então, é preciso jogar as cinco pedrinhas para saber o que ele está dizendo, para entender a compreensão que ele tem da criança, do divino e do ser humano. Naquele poema, o ser humano é criança e é divino. E, nisso, encontra tudo o que busca.

“A Casa das 5 Pedrinhas” é um lugar imaterial, de brinquedo, de vivência, de reflexão e de irradiação da cultura da criança, entendido como as experiências, as descobertas, o fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interação com o mundo, ou seja, toda a multiplicidade e riqueza dos brinquedos de criança. *Uma CASA cujas paredes serão o ar e a luz. O teto, o infinito... Plantada no chão do mundo e molhada com o orvalho de todas as manhãs do Sol Dentro* (Hortélio, 2011).

Lydia continua a sua narrativa apresentando a forma que encontrou para colocar seu sonho em prática. A transcrição do relato dessa trajetória é relevante, pois nos fornece, além de tudo, pistas para um caminho de preservação de memória viva da infância. Nos diversos cursos de Lydia Hortélio, a sua atitude é sempre a de ativar a memória emotiva do público, fazendo-o entrar em contato com a sua infância recôndita. Desses encontros, ela saía cheia de novos registros e impulsionava, sobretudo, os educadores a continuarem fazendo o mesmo para, assim, sensibilizá-los a acolher os brincar das crianças com a importância que eles merecem. Ela diz:

O projeto *“A Casa das 5 Pedrinhas”* nasceu de um dos meus sonhos: *criar uma instituição que valorizasse e difundisse a cultura das crianças*. A ideia inicial era ter um espaço físico que abrigasse a minha pesquisa de anos de caminhada pelo mundo aprendendo com as crianças. Mas o destino foi me apresentando um novo caminho e a casa passou a ser interna. Carreguei o meu sonho por onde passava e ia contagiando pessoas pelo caminho. Muitas delas foram tocadas e algumas se reconheceram como parte do sonho, passando a realizar as 5 pedrinhas em seus locais de atuação. Uma pessoa [sonhadora] de Minas Gerais e [outra] de São Paulo se assumiram pedrinhas, somando suas ações às minhas ações em Salvador, onde transformei a minha casa em um verdadeiro *museu da criança*. Há pedrinhas espalhadas por todo o Brasil (Hortélio, 2020, p. 1 com grifos *da autora*).

Em relação à forma que encontrou para sensibilizar a memória emotiva das pessoas e dinamizar esse espaço, Lydia Hortélio costuma fazer o seguinte convite reflexivo:

E agora, como quem se senta no degrau da porta da casa, convida sua criança eterna e prepare-se para brincar com cinco pedrinhas e, entre uma jogada e a próxima, experimente o novo e desfrute de um conhecimento sensível que teve início assim: “era uma vez uma menina...” (Hortélio, 2020, p. 3).

É exatamente essa imagem de *museu vivo da criança* que me vem à memória quando pude frequentar de forma assídua a sua casa, examinando todo um material de que ela dispunha, enquanto fui sua aluna de música. Ali entrava em contato com um acervo dinâmico, tanto material como imaterial. Ela não apenas comunicava de forma sensível sobre a importância do brincar e apresentava a sua coleção de brinquedos das várias partes do mundo; ela dinamizava esse acervo quando me fazia visitar a minha infância, recolhendo as brincadeiras das quais me lembrava, só que, agora, atenta às suas peculiaridades, ao seu caráter. Ensinava-me a identificar as categorias de análise das brincadeiras que só pude perceber quando passei a estudar de forma mais sistemática, dentro de um aparato científico, o brincar. Ela me entregou um caderninho e me disse: “*Você se lembra das cantigas de quando era criança que tinham motivos de pássaros? E das brincadeiras que tinham ritmo? De agora em diante, tudo o que se lembrar, anote aqui*” (citação de memória). E, assim, ia me ensinando a observar os aspectos singulares e, ao mesmo tempo, universais das brincadeiras.

Uma de suas falas eu nunca me esqueci e até hoje me serve como norteadora para me aproximar das crianças:

Antes de qualquer coisa, é necessário fazer silêncio e escutar o que as crianças têm a dizer. Elas indicam o caminho, elas sabem o que querem, é só a gente aprender a escutar. No que se refere, sobretudo, a brinquedo, o caminho é inverso: nós, adultos, é que devemos ser re-alfabetizados pelas crianças! A música começa antes, no silêncio! E assim, também, é a brincadeira (citação de memória).

Dessa maneira, vejo Lydia caminhando com o seu projeto da Casa das 5 Pedrinhas apreendendo-o, como ela própria o anuncia: um museu dinâmico, vivo, cujo acervo se multiplica a cada vez que uma pessoa é tocada, passando a conversar com a sua *criança eterna*. Green (2013, p. 29-30) já reforçava a ideia de incrementar projetos dessa natureza, nos quais fosse valorizada a cultura da criança, pois

Não há cultura sem o brincar, não há período da história do qual o brincar esteja ausente. O brincar, esta atividade universal, pertence a um atributo inato da mente que toma formas, não somente em grupos distintos, mas, também, em diferentes indivíduos.

O grande eixo condutor na transmissão do seu trabalho, ou seja, um dos principais caminhos que ela aponta para uma compreensão renovadora da infância, não é outro, senão o de aproximarmo-nos do universo lúdico iniciando com a nossa própria infância, rememorando o nosso acervo de brincadeiras adormecidas e voltar a brincar. Reaprender a brincar, brincando! E fazê-lo, afinal, como fazem as crianças. No que tange ao universo musical, ela sugere que lembremos as nossas brincadeiras cantadas para reaprender a reproduzir as fórmulas rítmicas e a observar a riqueza melódica das suas canções.

Ao abrir o acervo fotográfico da Casa das 5 Pedrinhas, contendo imagens de crianças, das várias regiões do Brasil e do mundo, brincando, ela costuma chamar a atenção para observamos com cuidado a riqueza dos seus gestos e movimentos, instigando-nos a tentar descobrir as motivações lúdicas dessas brincadeiras, como, por exemplo, se essas contêm o puxar, o empurrar, o cantar, o escorregar, o montar, o imitar etc. Atenta para a importância de observar as manifestações e expressões corporais, plásticas, visuais, sonoras, orais, dentre outras, contidas nas brincadeiras. Sobretudo, nos chama atenção para a importância de adquirir uma acuidade para sentir o caráter, a atitude, a nuance que cada brincadeira requer, o seu aspecto subjetivo, melhor dizendo, a sua qualidade anímica.

Ela nos ensina a observar, também, além do seu aspecto universal, o dinamismo que havia na cultura infantil a partir das mudanças – ora sutis, ora não – que as brincadeiras apresentavam de uma região para outra, de uma cidade para outra, de uma infância para outra, quer fossem em suas regras, no modo como as suas canções eram cantadas ou no modo como as suas histórias eram contadas.

Voltando-nos ao que Nunes (2003) nos incita a refletir acerca de sabermos encontrar o melhor modo de investigação da infância, reconhecendo a brincadeira como a categoria de análise mais importante nessa investigação, faz-se necessário buscar as categorias de análise das brincadeiras. O que observar? Como observar? Quais as motivações lúdicas que unem os brincarés das diversas infâncias?

É exatamente esse olhar que Lydia Hortélio busca ensinar. Nos movimentos corporais: o puxar, o empurrar, o correr, o encher, o esvaziar, o arremessar, o

encaixar, o esticar, o rolar, o subir, o descer. Na musicalidade: as cantigas, os motivos rítmicos, a dança. Na oralidade: os diversos temas presentes nas cantigas, nas histórias, nas adivinhas, parlendas. A sazonalidade das brincadeiras no seu estreito vínculo com a natureza. E essas categorias de análises são múltiplas, sendo difícil esgotá-las.

Esse modo de olhar as brincadeiras extrai a riqueza de expressões que estão ligadas especificamente a cada uma delas, reconhecendo serem estas provenientes de um impulso próprio, de uma sabedoria própria, de um contexto próprio¹³. Esse modo de olhar, em suma, foi um precioso e singular legado que esta pesquisadora vem deixando para poder melhor nos aproximar e estarmos com as crianças. Como Hortélio bem profere, esse olhar nos permite renovar a reflexão sobre o valor da infância: “Não podemos perder as Crianças de vista. Elas têm a alma em frente e a disposição incondicional para a Vida. Estejamos prontos para formar com elas a Roda das Crianças do Mundo [...]” (Hortélio *apud* Adelsin, 1997, p. 5).

Lydia Hortélio fez algumas publicações, que foram mencionadas ao longo deste trabalho, assim como participou de diversas entrevistas, além das que pude registrar no programa Roda Brincante. Com uma dessas entrevistas é possível entrar em contato assistindo ao documentário “Tarja Branca – a revolução que faltava” (2014), que não poderia deixar de trazer para o corpo de análise deste Capítulo por conter informações preciosas das suas experiências sensíveis sobre a cultura das infâncias.

Nesse documentário, Lydia Hortélio assinala que torce pela “revolução que falta, a revolução da criança”. Para ela, é isso que vai nos tirar deste mal-estar, desta tristeza generalizada que vemos nas pessoas, dessa falta de alegria que estamos vivendo. Lydia Hortélio traz à tona reflexões acerca da nossa saúde mental e se alinha com o pensamento de Winnicott (1975), como já fora mencionado em Capítulo anterior, quando este diz que o brincar é a própria saúde.

A falta do espírito lúdico na vida adulta, na contemporaneidade – na qual prevalecem o consumo exacerbado e o ritmo acelerado de trabalho, e cujas marcas são a eficiência e a produtividade, a precarização das relações comunitárias – resulta na ausência cada vez maior de espaços subjetivos, acabando por distanciar os adultos da possibilidade de se reconectar com a sua criança interior. Esse distanciamento acaba influenciando o modo como os espaços são pensados para as

¹³ *In: Uma Experiência em Educação* – Equipe do NEASC – Prefeitura de Salvador, 1982.

crianças: estas são cada vez mais disciplinadas dentro de uma lógica adultocêntrica da produtividade, levando-as a vivenciar, de forma precoce, uma vida marcada pelo desempenho, de modo que as crianças vêm sendo, desde cedo, submetidas a espaços onde o brincar é de fato silenciado. Esse contexto, segundo Lydia Hortélio, leva ao adoecimento.

O próprio título do filme em que aparece essa entrevista de Hortélio, “Tarja Branca” (2014), já é, em si, uma provocação no que diz respeito ao que estamos presenciando nos dias atuais: o excesso de medicalização da vida como um caminho de resgate da saúde. Esse *modus operandi* vem se estendendo às próprias crianças, tendo em vista que temos assistido a um avanço considerável do adoecimento mental na infância, como o surgimento de depressão, ansiedade, fobias, hiperatividade, transtornos variados.

O filme aponta um caminho, através dos entrevistados, que não se encerra apenas na eliminação do sintoma, como comumente agem os psicotrópicos, mas indicando um caminho na busca por eliminar a causa das nossas angústias e tristezas. Uma das causas mais relacionadas aos problemas de saúde mental na contemporaneidade, destacada pelo documentário, é, justamente, a falta cada vez maior do componente lúdico da cultura nas relações cotidianas. Lydia Hortélio defende, do mesmo modo, a presença do espírito lúdico como o resgate de uma vida mais saudável. No filme, ela narra que brincar

[...] é afirmar a vida. É, antes de mais nada, a alegria! É viver em plenitude e liberdade. E é no brinquedo e é no brincar que a gente vive isso. Tem gente que morre e que uma ou duas cordas foram acionadas e as outras ficaram em silêncio a vida inteira... e é no brincar, brincando que você dedilha a lira inteira.

A música, o movimento, a dança, o teatro, a literatura é outra coisa preciosa você examinar: as formas literárias dos brinquedos das crianças. É precioso! [...] O ser humano ainda novo, ele é inteiro. Então sentir, pensar, querer, ir além, são juntos, são uma unidade. (Hortélio *In: TARJA BRANCA*, 2014)

O ponto para o qual Lydia Hortélio busca chamar atenção é o quanto é importante que a criança possa brincar, pois essa expressão a mantém na sua inteireza, portanto, numa condição de saúde mais plena. Ela considera fundamental

[...] oferecer às crianças do mundo esse tempo de infância, onde o brincar é sagrado! Tempo este com a qualidade, serenidade e a contemplação que lhes é de direito. Um tempo sem pressa, de paz, de relações saudáveis, de amor, alegria e muito respeito.

[...] não apenas para a garantia do seu futuro, mas principalmente para a vida no seu presente, para que cada menino tenha a possibilidade de entender o mundo como ele realmente se apresenta, agregar ao seu conhecimento todas as suas cores, formas, cheiros, sons e texturas, agregando ao seu saber elementos essenciais à vida! Só assim, em contato com a natureza, a criança estará completa e poderá crescer, com qualidades e saberes fundamentais para compor um ser humano digno, saudável e feliz! (Hortélio, 2012, p. 2).

Quando a nossa sociedade compartimenta a vida em vários segmentos, nos quais nem sempre podemos reconhecer uma relação de sentido, a não ser o de responder a uma demanda cada vez mais mercadológica, temos como resultado o adoecimento. Essa sua reflexão se estende também aos adultos. É essa revolução da criança que ela tenta enfatizar como um caminho assertivo para a humanidade: o brincar é a saída para as contradições da nossa vida cotidiana. Na ocasião da Ocupação do Itaú Cultural¹⁴, a autora dá ainda o seguinte depoimento:

[...] se vocês brincarem de roda, terão uma experiência que, para mim, é uma maravilha. Eu esqueço de mim. Você dá a mão ao outro, começa a rodar e a cantar. Não sou mais Lydia, não sou mais mãe, avó, nada. Você esquece de você. É um elo daquela roda. Isso é tão salutar, tão bom que [você] nem volta a lembrar de que tem conta para pagar, artigo para escrever, tem isso, tem aquilo. Quando está mão na mão, você é feliz completamente, esquece de tudo (Hortélio, *in*: LYDIA, 2019).

Gostaria de concluir com mais um relato de Lydia Hortélio durante a entrevista no Programa Roda Brincante, no qual reitera a sua crença de que a grande revolução está na criança e nos seus brincarés:

Quando você brinca, você se esquece de si mesmo e faz parte do todo. Na hora, você não tem consciência disso, você é feliz, vive uma inteireza. Brincar é, para mim, o último reduto de espontaneidade que a humanidade tem. É a língua do ser humano (Hortélio, 2020).

¹⁴ O Itaú Cultural criou, em 2009, o Projeto Ocupação, com o objetivo de fomentar o diálogo da nova geração de artistas com os criadores que a influenciaram. Uma exposição física somada à imersão *on-line*, proporcionada pelo conteúdo aqui disponibilizado, amplia a difusão de um importante recorte da produção cultural brasileira e estreita esse diálogo. Por isso, a Ocupação Itaú Cultural celebra nomes de diversos Estados do Brasil e, através de livros, contos, crônicas, charges, poemas, músicas, filmes, apresenta suas biografias ao público.

5.3 PARQUE DA CIDADE: APRENDENDO A APRENDER SOBRE O BRINCAR NA NATUREZA

A segunda entrevistada que tivemos no Roda Brincante é Maria Amélia Pinho Pereira, também conhecida como Peo. Baiana, pedagoga com formação em Cinesilogia pelo Instituto Sedes Sapiente (SP), foi sócia-fundadora da Escola Vera Cruz (SP) e presidente do Instituto Brincante (SP). Um dos seus grandes investimentos foi o Centro de Estudos Pesquisa e Formação Casa Redonda, localizado em Carapicuíba (SP), que em 2022 completou 40 anos. Ela também criou e administrou a Oca Escola Cultural. Essa educadora demonstra, na sua trajetória profissional, ao longo dos anos, a concreta possibilidade do reconhecimento do brincar como fio condutor na Educação com crianças. A importância desse testemunho é o de apresentar a práxis de uma *educação sensível*, pondo-a em diálogo com alguns autores.

Darei início à transcrição das principais narrativas de Maria Amélia Pereira (Peo) na sua primeira entrevista ao Roda Brincante, no dia 14 de janeiro de 2020 (Pereira, 2020a). Inicialmente, ela nos fez trilhar os caminhos que a levaram a colocar em prática o seu projeto de uma educação pela sensibilidade. Diz ela:

Minha régua e meu compasso nasceram aqui e nasceram, justamente, de um projeto que se iniciou na década de 80, na gestão do então prefeito [Renan Baleeiro]. A então coordenadora do Centro de Desenvolvimento Social (CDS) da Prefeitura de Salvador me convidou para fazermos uma experiência no Parque da Cidade, frequentado aos sábados e domingos por crianças das classes média e alta e, durante a semana, por pessoas que moravam no Nordeste de Amaralina, antes conhecido como uma encosta vizinha ao referido parque, hoje, como bairro da cidade de Salvador. Isso foi em 1982.

Aceitei o desafio proposto pelo CDS ao saber que, anteriormente, a prefeitura de Salvador teve um projeto de Arte e Educação, mas as crianças acabaram evadindo e, diante deste fato, a então Coordenadora do CDS foi categórica ao dizer que queria um projeto que agregasse as crianças porque não dispunha de tempo hábil para fazer creche e escola.

Então, propus, primeiro, conhecer aquela população, famílias recém-chegadas que estavam se apropriando, ainda, de um espaço para viver. A partir daí, eu e o grupo que me acompanhava, elaboramos um projeto. No entanto, quando as crianças chegaram no parque, o projeto foi descartado porque elas não estavam interessadas no verde do parque, mas na parte cimentada, ou seja, no corredor onde o caminhão ia buscar o material resultante da limpeza do parque pois era ali que elas levavam seus carrinhos de lata, aros e onde corriam. Os pedagogos presentes no encontro lamentaram: – Poxa, coitadas dessas crianças! Elas não têm condições de apreciar o belo. Elas

poderiam tá indo para o gramado e estão indo pro cimento! – Olha gente, criança não faz nada aleatório. Toda criança faz o que tem um sentido. Nós é que não sabemos ler o que ela está fazendo (Pereira, 2020a).

A autora segue narrando:

[...] uns 12 dias depois retornei com o grupo ao Parque da Cidade para perguntar por que as crianças gostavam daquela parte cimentada e elas disseram que ali podiam correr livres. Muitas daquelas crianças moravam na encosta e, por isto, os seus corpos estavam acostumados ao declive, a experiências em ladeiras. Assim, o único espaço que havia ali, e que elas podiam estar livremente no plano, era aquela estrada que permitia a elas uma nova experiência corporal. Nesse momento fiz reflexões, como: – Não sabemos de nada. Vamos aprender com esses meninos daqui. Felizmente, surgiu um primeiro núcleo, uma oficina onde as crianças consertavam os seus brinquedos e criavam brinquedos novos para elas. O projeto cresceu com o apoio da então coordenadora do CDS, que acreditava no professor, na sua coragem. (Pereira, 2020a)

Já nesse momento da entrevista, Peo nos convoca a pensar sobre a importância da qualidade de uma escuta sensível para todo e qualquer trabalho que se queira realizar com crianças. Essa escuta requer, justamente, colocar-se aberto ao novo, a um estado de *não saber*, como se precisássemos nos esvaziar de todas as nossas crenças e compreensões sobre o aprender e o ensinar.

Ela deixa claro que a criança tem um modo próprio de funcionamento, uma linguagem própria que se expressa através do brincar e, se o educador não estiver conectado com o *caminho do coração*, nada de importante e transformador acontecerá.

Esta atitude de Peo me faz lembrar Carlos Castañeda em seu livro “A Erva do Diabo” (2013), citando um ensinamento de Don Juan, líder de um grupo de xamãs do México:

Um caminho é só um caminho, e não há desrespeito a si ou aos outros em abandoná-lo, se é isso que o coração nos diz... Examine cada caminho com muito cuidado e deliberação. Tente-o muitas vezes, tanto quanto julgar necessário. Só então pergunte a você mesmo, sozinho, uma coisa... Este caminho tem coração? Se tem, o caminho é bom, se não tem, ele não lhe serve. Um caminho é só um caminho (Castañeda, 1968, p. 67).

Outro ponto muito importante que Peo nos traz é que as necessidades corporais das crianças se tornam impulsos que acabam por levar à formação dos seus brincares, então, o motivo lúdico que ali se apresentou foi correr livremente. A

necessidade de correr era latente. O espaço plano, cimentado, dava vazão a isso. Outro ponto de interesse que aquele espaço apresentava era possibilitar às crianças reciclarem embalagens de materiais de limpeza que eram deixadas ali para serem levadas pelos caminhões de lixo. Com eles, as crianças inventavam seus brinquedos, a exemplo dos carrinhos de lata. Havia a possibilidade de elas expressarem o seu potencial criativo. Tudo estava carregado de sentido. Ao longo dos encontros outros aprendizados, brincades e criações surgiram. Como assinala Benjamin (2009, p. 57-58),

[...] 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 de construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas e somente para elas. [...] Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande (com grifo da autora).

Nesse exemplo, podemos mais uma vez evidenciar, também, que as brincadeiras são os registros mais favoráveis à comprovação de que as crianças são sujeitos ativos na construção da cultura. Elas exerceram um modo de apropriação tanto do tempo quanto do espaço, diferente daqueles pensados pelos adultos. Contudo, não são menos frutíferos para o seu desenvolvimento e aprendizado. Os adultos, nesse caso, foram levados a repensar as suas diretrizes e as crianças puderam participar ativamente da construção desse projeto. Elas foram, de fato, as protagonistas desse projeto porque os adultos resolveram escutá-las, diferentemente do que comumente ocorre nas instituições escolares, em que é comum se produzir um distanciamento da cultura lúdica das crianças em favor de um currículo mais conteudista. Faz-se necessário conciliar os dois caminhos com mais acuidade, ou seja, que os adultos aprendam a buscar estabelecer um diálogo equitativo com a criança. Neste sentido, Paulo Freire (1996, p. 43-44) nos adverte:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino, lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este caso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós

que foi aprendendo socialmente, que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar.

Nessa mesma entrevista, a autora diz a frase mestra, norteadora para aquilo que estamos defendendo aqui como prática escolar que valoriza o brincar e a cultura das infâncias: “[...] aprender com os meninos daqui” (Pereira, 2020a). É imprescindível compreender que as crianças de cada tempo e lugar têm interesses e curiosidades próprias e, assim, a cultura das infâncias vai se constituindo. O sentido nos será oferecido, sobretudo, pelas crianças. Elas têm algo a dizer, a ensinar sempre. Vimos, no exemplo dado por Peo (Pereira, 2020a), que seus impulsos não a levaram à desorganização e ao caos, ao contrário, a levaram a buscar um contorno, um limite diante da imensidão do parque: um espaço cimentado, delimitado onde podiam se agrupar melhor, estar com seus pares. Além disso, puderam criar os seus mundos, os seus brinquedos.

A presença de uma escuta sensível, no caso de Peo e de sua equipe, que confiou no saber e no conhecimento intuitivo da criança, fez uma grande diferença. Esse projeto deu muitos frutos! Contudo, poderia ter se encerrado no primeiro encontro, caso as necessidades das crianças, naquele momento, não tivessem sido compreendidas. Isso nos leva a refletir com muita relevância sobre a importância da qualidade do contato com a criança e as posturas que a favorecem, seja qual for o contexto. A primeira delas, e talvez a mais importante, seja deixar as crianças brincarem livremente, depois observar, com o *coração aberto*, sem teorias pré-concebidas e sem julgamentos, a criança e o seu brincar e, por fim, refletir sobre esses brincares. Tal postura de Peo frente às crianças e seu brincar me fez lembrar de postura terapêutica que Jung (1985, p. 19-21) criou:

Pensando a partir de três verbos da língua alemã: *geschehen lassen* que a tradução é deixar acontecer; O verbo *lassen* combina o duplo sentido passivo e ativo com o *geschehen* que significa acontecer. O segundo verbo, *betrachten*, significa observar atentamente. Frente ao que aparece, Jung não recorre a esquema de análises. E o terceiro verbo *sich auseinandersetzen*, significa debruçar-se. Tomar distância e considerar sem a priori o que acontece.

Essas são atitudes que devemos ter frente às crianças, em qualquer contexto em que se trate do brincar: deixar acontecer, observar atentamente e debruçar-se sobre o fenômeno para tentar compreendê-lo.

Jung (2009), ao viver a sua experiência de contato com o inconsciente e com as diversas imagens arquetípicas, constatou o quanto esta postura de abertura, observação cuidadosa e esvaziamento é importante diante daquilo que não sabemos e queremos conhecer. Sobre isso ele também nos diz: “Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas, ao tocar uma alma humana, seja apenas uma alma humana” (Jung, 2009, p. 32).

Desse modo, poderíamos dizer que para estar e brincar com crianças é preciso que o adulto esteja inteiro, numa postura atenta e cuidadosa. Essa é a base da *Educação da Sensibilidade* proposta por Peo. A autora continua seu relato:

Lá no Parque da Cidade, houve uma experiência de um menino que foi considerado pela comunidade como perigoso para as outras crianças. Esse menino passou um tempo em cima de uma árvore olhando o que acontecia ali. Ele já tinha sido expulso da escola e tinha por volta de 9 anos. Acho que estava, ali, vendo assim, “esses adultos, aqui, são iguais aos meus professores ou não são?!”, pra poder ele descer da árvore. E ele foi começando a confiar no lugar. E num dia que a gente fez uma proposta..., porque a gente não tinha muito dinheiro, não tinha material, era muito difícil aquele período, a gente disse, então: “bom, a gente tá na natureza com um bosque aqui perto, vamos trabalhar com o que tem no chão do bosque”, que começamos a fazer esse trabalho. [...]

Foi um trabalho assim superinteressante! O que nos chamava atenção é que à medida que eles trabalhavam com esses elementos da natureza, brotava de dentro deles uma sensibilidade, tá entendendo?! Eles não estavam com carteira pra sentar-se, eles não tinham a obrigação de estudar coisa nenhuma, apenas de se expressar, e expressaram o mundo interno deles com aqueles materiais naturais que estavam ali. E houve essa criança que nesse dia desceu da árvore e acompanhou a turma e criou uma coisa extraordinária! (Pereira, 2020a)

O que Peo nos ajuda a refletir, quando chama a atenção dessa criança inicialmente por encontrar-se em cima da árvore, fato que poderia ter passado despercebido pelos adultos, é que o olhar que a criança experimenta sobre as coisas é sempre inaugural e nisso podemos observar a sua postura corporal, o modo como lida com as várias posições espaciais, com a exploração sensória das texturas, dos cheiros. Olhar à espreita, por trás, embaixo, do alto... A realidade se expande aos seus quereres mais genuínos quando tem a possibilidade de apreender e explorá-la com a calma necessária.

Ela continua:

Depois que ele construiu durante 1 hora e pouco, toda aquela estrutura harmoniosa, com materiais da natureza, que estava dentro dele e que ele se deu direito pela liberdade que ele tinha de expressar, quando ele termina de fazer, com a presença inclusive de todas as outras crianças, que começaram a brincar de roda ao redor do círculo ou mandala, que ele tinha feito. No final ele acaba indo para o centro daquela roda e dança, dança e vai destruindo a mandala, claro! Um outro meninozinho menor pegou a perna dele e segurou, e Lydia Hortélio, que estava fotografando, começou a dizer: – “Não faça isso não, Maurício!”, e ele com muita calma vira-se e diz assim: “não faz mal não, pró, já acabou!”, ou seja, o processo de criação e expressão daquele menino se cumpriu dentro! O que vai para fora é uma parte desse processo mais profundo que, inclusive, mobiliza as pessoas que estão vendo a, também, sintonizarem com aquilo, ali, mas é muito maior o que está dentro do ser humano, a riqueza da imaginação humana é fantástica!

É que, na verdade, a natureza traz, na matéria dela, uma essencialidade que na verdade nenhum plástico substitui, nenhum projeto de brinquedos organizados dá condições pra esse imaginário. Pois é o imaginário da humanidade – quer dizer uma mandala saiu dali porque é um arquétipo que está dentro da consciência humana. (Pereira, 2020a)

Esse episódio contém um universo de percepções a respeito das crianças e seus brincares, mas gostaria de destacar o fato de ter se dado com um menino que, no testemunho de Peo, já tinha sido expulso da escola e que oferecia risco para as outras crianças. Foi justamente ele que conduziu o grupo a uma integração naquele dia, através da brincadeira de catar sementes, folhas secas, pedrinhas, areias, galhos secos e mais elementos que havia ali no parque, para fazer estruturas circulares no chão. Ele foi deixado em paz nos seus pensamentos, com sua imaginação, olhando do alto o que se passava, harmonizando-se com o lugar. Talvez, se os adultos o tivessem tirado dali para seguir com o grupo, ele não fosse capaz de expressar o que expressou naquele dia.

Lydia Hortélio, que era a responsável pela coordenação e fotografia da Pesquisa/Ação do Brinquedo, ainda sob o efeito da frase mobilizadora daquela criança, pôs-se a analisar o material fotográfico daquela manhã. Depois de muito analisar, resolveu dispor as fotografias na sequência em que elas foram registradas e percebeu a riqueza da experiência que havia sucedido, ali. Para além de muitas preciosidades que descobriu, percebeu que aquela criança no seu brincar espontâneo havia feito uma Mandala¹⁵.

¹⁵ O relato e a documentação fotográfica do processo relativo à experiência dessa criança são possíveis encontrar na publicação feita por Lydia Hortélio no livro “História de uma manhã” (Hortélio, 1987). Lydia Hortélio fazia parte do Núcleo Experimental de Atividades

A Mandala é um símbolo universal presente em muitas culturas. Jung (1992) percebeu que essas representações, encontradas em várias civilizações e em diversos períodos da história da humanidade, exerciam um potencial organizador da psique, ou seja, essa expressão surgia como uma busca por integração. Em períodos de crise de uma sociedade originária, essas formas circulares estavam presentes nos desenhos rupestres como forma inconsciente, um impulso na busca por encontrar saídas e soluções. Os desenhos circulares simbolizam a ideia de que a vida nunca acaba e tudo está conectado. Mandala representa, também, o universo e o contato com o *Self*, a unidade, a inteireza:

Jung usou a palavra hindu *mandala* (círculo mágico) para designar este tipo de estrutura, que é uma representação simbólica do “átomo nuclear” da psique humana – cuja essência não conhecemos. É interessante observar que o caçador Naskapi não representa pictoricamente o seu Grande Homem como um ser humano, mas como um *mandala*.

Enquanto os Naskapi, sem a ajuda de ritos ou doutrinas religiosas, alcançam uma experiência direta e ingênua do centro interior, outras comunidades usam o motivo *mandala* para restabelecer o equilíbrio perdido. Por exemplo, os índios Navajo tentam por meio de pinturas na areia, às quais dão a estrutura da *mandala*, trazer uma pessoa doente a harmonizar-se consigo mesma e com o cosmos – e, portanto, a restabelecer a sua saúde.

Nas civilizações orientais são utilizadas imagens análogas para consolidar o ser interior ou favorecer uma meditação profunda. A contemplação de uma *mandala* deve trazer paz interior, uma sensação de que a vida voltou a encontrar a sua ordem e o seu significado (Jung, 1992, p. 213).

O conceito de Mandala se faz presente em diversos livros da obra Jung, pois era grande o seu interesse por este símbolo. Em 1918-1919, teve uma experiência viva e direta que relata em “Memórias, Sonhos e Reflexões” (Jung, 1975, p. 174):

Todas as manhãs, esboçava num livro de notas, um pequeno desenho de forma redonda, uma Mandala, que correspondia à minha situação interior. Com base nestas imagens pude observar, dia após dia, as transformações psíquicas que em mim ocorriam. Desenhei muitas mandalas nesta época e me perguntava para onde me leva este caminho. Compreendi que na Mandala, tudo convergia para um ponto, o centro, o caminho da individuação.

Jung dedicou muito tempo para compreender essas experiências psíquicas e esse símbolo:

Só pouco a pouco compreendi o que significa propriamente a Mandala exprime o *Self*, a totalidade da personalidade que se tudo está bem, é harmoniosa, mas que não permite o autoengano, meus desenhos de Mandalas eram criptogramas que me eram comunicados, diariamente, acerca do estado do meu si mesmo. Podia verificar como a minha totalidade estava em ação (Jung, 1975, p. 173).

A partir dessa constatação, Jung passa a utilizar, bem como a observar, de forma bastante cuidadosa as expressões circulares dos seus pacientes no *setting* terapêutico. Quando elas apareciam, normalmente coincidiam com momentos de grande desequilíbrio psíquico do paciente.

Essa criança, à qual Peo se refere (Pereira, 2020a), construiu a Mandala com os elementos mais primordiais da natureza, que estavam à disposição das crianças no chão e nas árvores. Ela foi sendo construída do centro para a periferia num padrão quaternário e foi se expandindo. Ao finalizar, todos os presentes deram-se as mãos e foram dançar e cantar cantigas de roda ao redor dessa forma circular, numa atitude ritualística. Em determinado momento, a própria criança foi ao centro da roda e começou a desmanchar todo o desenho que havia feito. Ao ser interpelada por um dos adultos, ela lhe respondeu: “Não faz mal não, pró, já acabou”. Qual o simbolismo que há por detrás do desmanchar a Mandala, após esta ser finalizada e contemplada, como fez esta criança? Como atenta Jung (1992, p. 165-166):

Uma criança, na sua adaptação ao mundo exterior, sofre muitos choques psicológicos. [...]. Para se proteger contra tais choques, a criança faz desenhos ou pode sonhar com algum motivo circular, quadrangular ou nuclear simbolizando o centro de importância vital, a psique. [...].

É uma referência ao núcleo psíquico, que já mencionamos antes, o centro vital da personalidade do qual emana todo o desenvolvimento estrutural da consciência.

Algo se cumpriu no interior daquela criança, como nos falou Peo, porque foi permitido a ela dar vazão aos seus impulsos de forma simbólica através do brincar. Podemos dizer que houve ali a busca por uma integração psíquica e expansão da consciência. Tudo o mais fica reservado aos mistérios da vida, dos quais as crianças sabem bem. Como sugere Benjamin (2009, p. 142): “[...] onde as crianças brincam existe um segredo enterrado”. Daí a importância de seguirmos o fluxo das brincadeiras das crianças. Peo segue narrando:

E a essência do brincar, é a iniciação do processo criador. E se a gente abre mão disso na construção do ser humano, está abrindo mão da essência dele. Em cada criança, há um núcleo intacto dentro dela esperando a hora de se expressar. Educação para mim é isto (Pereira, 2020a).

Nesse momento da narrativa, Peo faz alusão, mesmo que empiricamente, ao novo paradigma da compreensão do psiquismo humano, formulado por Jung, onde o *Self* (Si-Mesmo) é a totalidade da psique. Anteriormente, o *Ego* era compreendido como o centro da personalidade, onde o *Self* era uma espécie de invólucro. Para Jung, o *Ego* emerge do *Self*, que já existe, previamente (Clarke, 1993). Poderíamos dizer que o núcleo que Peo diz ser intacto trata-se do *Self*.

O *Ego* é apenas a parte central da consciência e o *Self* abarca todos os conteúdos da psique, consciente e inconsciente. O *Ego* emerge da troca dinâmica que se estabelece entre o inconsciente e o meio externo e vai se desenvolvendo, promovendo o amoldamento do sujeito ao meio, portanto, não é estático. Ele funciona, também, como um filtro que regula a passagem do material do inconsciente para a consciência. Esse jogo de forças que se dá entre o *Ego* e o inconsciente é imerso em tensão, na qual a posição dominante entre essas esferas sempre varia (Clarke, 1993).

Para Jung, a noção do inconsciente também é ampliada, ou seja, ele reconhece que ele não se constitui apenas de conteúdos das nossas experiências pessoais que são recalçadas ou esquecidas, esse material do inconsciente, Jung designa como *Inconsciente Pessoal*. Para ele, há conteúdos que provém de camadas mais profundas, inatas que dizem respeito ao que ele chama de *Inconsciente Coletivo* e que é universal, a exemplo dos mitos, rituais religiosos, lendas e outros (Hall; Nordby, 2014).

Portanto, a consciência é uma parte bem pequena da psique que pode se manifestar e que provém do *Self*. Esse material consciente já foi inconsciente e surgiu, justamente, da faculdade do ser humano de criar a consciência. “A imaginação criativa nasceu do ser total da psique, tanto consciente como inconsciente” (Clarke, 1993, p. 143). A psique cria a si mesma, nesse processo de luta pela integração dos opostos, consciente e inconsciente. A esse movimento Jung deu o nome de *Individuação* e se dá por toda a vida. É o próprio caminho do desenvolvimento humano e exige uma imersão no centro da psique (Clarke, 1993).

Os conteúdos do *Inconsciente Coletivo* são chamados de arquétipos, predisposições sem conteúdos que se manifestam através de imagens arquetípicas –

símbolos – a partir da experiência consciente e que são predominantemente universais. Ao se expressarem, passam a ser conteúdos conscientes (Stein, 2011). “O arquétipo é uma fonte primária de energia¹⁶ e padronização psíquica. Constitui-se a fonte essencial de símbolos psíquicos, os quais atraem energia, estruturam-na e levam, em última instância, à criação de civilização e cultura” (Stein, 2011, p. 81).

O brincar pode ser reconhecido como arquétipo, uma vez que serve de fio condutor para a formação da cultura das infâncias. Ele se manifesta através de imagens arquetípicas presentes nas brincadeiras das crianças e dos adultos. Trata-se de um fenômeno psíquico imanente ao ser humano, fundamental para a sua existência. O brincar é um arquétipo e as brincadeiras são as ideias e imagens arquetípicas que se manifestam e se tornam conscientes através de vários impulsos, ou predisposições.

Peo (Pereira, 2020a), na sua fala, traz também de forma empírica a compreensão do brincar como arquétipo, uma vez que reconhece que as crianças trazem predisposições lúdicas, carregadas de aspectos universais da cultura do brincar que serão mais adiante apresentadas como categorias de análise desta pesquisa.

Quando na sua reflexão reitera a importância de escutar o gesto das crianças como principal vetor da construção de qualquer proposta educacional voltado para elas, é por acreditar nos seus saberes genuínos, na predisposição para o gesto criativo através do brincar, onde a sua essência se manifesta.

De novo, recorro a Benjamin (2009, p. 116-119) quando ele diz:

Quase todo gesto infantil significa uma ordem e um sinal em um meio para o qual só raramente homens geniais descortinaram uma vista [...] Todo desempenho infantil orienta-se pelo “instante” do gesto. [...] De maneira verdadeiramente revolucionária, atual, o sinal secreto do vindouro, fala pelo gesto infantil.

5.4 CASA REDONDA

5.4.1 Casa Redonda: como tudo começou

¹⁶ As estruturas básicas da psique, consciente e inconsciente, são animadas por uma força, a libido, que Jung chamou de Energia Psíquica. Essa força “é desejo e emoção, a seiva, o sangue vital da psique” (Stein, 2011 p. 60).

A experiência no Parque da Cidade gerou e ainda gera muitos frutos. Dentre os mais significativos está a Casa Redonda. De fato, ao escutarmos o depoimento de Peo (Pereira, 2020a), constatamos que se tratou de uma experiência bastante mobilizadora e transformadora que se deu em duas vias, a partir de uma disposição interna da equipe para dialogar com as crianças, escapando ao modelo puramente adultocêntrico. Como nos alerta Freire (1983, p. 43):

Ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que diálogo não pode travar-se numa relação antagônica.

No que diz respeito a essa experiência e talvez ao que de fato possibilitou a realização desse projeto, uma das coisas a que Peo (Pereira, 2020a) mais chama nossa atenção foi a atitude inovadora que emergiu na equipe com relação à qualidade da escuta, à importância de os educadores terem trazido para o cerne da sua prática esse aprendizado: antes de qualquer coisa, escutar o que o outro tem a dizer. Gostaria, aqui, de trazer à tona a compreensão de Paulo Freire (1996, p. 119) sobre a importância da escuta, colocando-a como condição para o verdadeiro diálogo, portanto, como a atitude a priori esperada de todo educador sensível:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (Freire, 1996, p. 119)

A partir daí, desse aprendizado, como dissera Peo (Pereira, 2020a), tudo foi se expandindo, como ocorreu no brincar livre e espontâneo daquela criança, ao desenhar uma forma circular no chão, contagiando todos os demais, levando-os a um

aprendizado mais profundo que não se esgotara ali, na produção aparentemente acabada daquela Mandala. Ela continuou se expandindo, amplificando-se. A experiência simbólica não se esgota, como nos alerta Jung (1992); ela nos põe num constante movimento no processo de Individuação – e a tomada de consciência de sermos inacabados é fundamental no processo de ensinar e aprender. Podemos dialogar mais uma vez com Freire:

A consciência do mundo e a consciência de si inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem história, sem por ela ser feito, sem cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (Freire, 1996, p. 57-58)

A disponibilidade em aprender com as crianças possibilitou à equipe ensiná-las, também, a expandir os seus mundos, o seu universo de expectativa, a aprender a escutarem uns aos outros, a serem mais cooperativas, a contemplarem a natureza, a reciclarem o descartável. Como nos atenta Freire (1996, p. 44),

[...]se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação¹⁷.

Cheia de aprendizados sensíveis sobre a cultura das infâncias, com um olhar e uma escuta ainda mais afiados, Peo, Lydia Hortélio e todos os que participaram daquela experiência prosseguiram, cada qual, expandindo a sua Mandala. No caso de Peo, ela realiza A Casa Redonda. Ela diz:

Com uma “bagagem” mais cheia, retornei à São Paulo, à escola onde trabalhava, uma escola formal, e não consegui mais entrar na sala de aula, pois, sem a natureza, não havia possibilidade de desenvolvimento humano. Então, cheguei à seguinte conclusão: – Uma chácara, eu tinha uma casa, vou trazer os meninos pra cá, filhos

¹⁷ Essa foi uma das razões de buscar um campo de pesquisa fora do âmbito escolar, como um contraponto à interação das crianças fora da tutela dessa instituição.

de domésticas, filhos de pedreiro, e comecei a trabalhar com eles e, depois, meu sonho foi juntar as classes sociais num processo de Educação Infantil onde não tivesse sala de aula, as crianças juntas brincando porque a linguagem universal e que a natureza dota o ser humano de uma coisa assim fundamental e a gente esquece que é o brincar. Foi assim que fundei a Casa Redonda, onde passei a morar e fui convidando crianças para essa chácara, localizada em Carapicuíba, município de São Paulo, 20 km de São Paulo.

Na verdade, a Casa Redonda como falei, nasceu de uma experiência de uma educadora¹⁸ dentro de uma escola formal onde a criança não tinha o seu espaço e o seu o tempo livre, mas que precisava disto para poder se relacionar e estruturar seu conhecimento do mundo e do outro. De repente, se colocou a questão: é para continuar dentro desse espaço formal e pensar em conteúdos e esquecer ou na verdade, escutar o conteúdo que há dentro daquelas crianças? E se elas tiverem espaço de liberdade para brincar, para serem escutadas, elas vão se colocando e esse conteúdo vai aparecendo e esse será o material com o qual o professor vai ampliar o seu processo de desenvolvimento com elas, a partir de alguma aprendizagem proposta por eles (Pereira, 2020a, p. 5).

Vale mais uma vez ressaltar que saber escutar já propõe que se desvele, aí, o como escutar e o que escutar. O que escutar das crianças? Quais gesto? Qual palavra? Onde estaria o seu comunicado mais genuíno ao mundo? Como elas interferem, transformam, colaboram na construção da cultura, senão nos seus brincares?

Foi a partir dessa percepção sensível que Peo, nesse relato, nos conta como seu sonho se transformou em uma experiência em educação que existe há 40 anos, tendo como premissas o brincar, linguagem universal da infância, e a natureza. Trata-se de uma escola de Educação Infantil sem salas de aula, com crianças de 2 a 6 anos, de diferentes classes sociais. Esse espaço se expandia à medida que as crianças eram escutadas como protagonistas, inclusive, em relação ao conteúdo de interesses para construir essa escola. Assim foi e assim é a Casa Redonda: uma escola de Educação Infantil absolutamente fiel aos seus princípios, uma escola de vanguarda onde o currículo é brincar. Neste sentido, resgato Benjamin (2009), quando ele defende o cuidado que se deve ter para preservar a soberania da criança que brinca.

Na Casa Redonda, a variedade e a qualidade das brincadeiras vividas pelas crianças revelam um fio condutor que leva a aprendizagens significativas em várias

¹⁸ Neste momento da entrevista Maria Amélia Pereira, Peo, refere-se a ela própria como a educadora que trabalhava numa escola formal. Nessa fala ela revela as reflexões que a levaram a construir a Casa Redonda, portanto, transcrevi de forma fidedigna à sua fala, que em muitos momentos traz essas reflexões em memória própria da linguagem oral.

linguagens do conhecimento. Não é à toa que essa proposta educacional foi certificada como referência de Inovação e Criatividade na Educação Básica pelo Ministério da Educação (MEC)¹⁹. Peo apresenta da seguinte forma a Casa Redonda:

Então, eu acho que a Casa Redonda inverteu um processo de uma Educação que vinha carregada, inclusive, de que você tinha que modelar a criança, que a criança teria que vir a ser construída através de modelos adultos, e nós nos voltamos, de fato, para o que era uma criança. Olhar esse ser, compreender que dentro dele já existe uma celulazinha singular, particular. Você ouve isso inclusive do próprio Platão: há uma reminiscência ali dentro que precisa ser escutada. Eu acho que se a gente não escuta esse lado interno, que eu chamaria de alma, que está ali presente, a gente começa, de fato, a criar as traves, os condicionamentos, os modelos que vão levar à morte de uma dimensão do sensível, onde a vida, na verdade, pode se expressar em sua qualidade maior, melhor! (Pereira, 2020b, p. 3)

[...] No dia que os professores descobrirem que as crianças não têm de segui-los, mas eles seguirem as crianças, o mundo tá salvo. Eu, inclusive, digo hoje que sou contadora de caso de criança. Primeiro, porque o tempo da criança não é o tempo do adulto. O grande conflito de criança e do adulto, para mim, são os tempos: um do relógio e um da eternidade porque eles estão ligados, tão ali começando a olhar o mundo e registrando esse mundo o qual eles têm acesso e comentam e falam, né? (Pereira, 2020a, p. 6)

Poderíamos dizer que Peo faz alusão, também, aqui, de forma empírica à dimensão atemporal do brincar, que é a mesma do ato criativo, da poesia, que é a mesma do inconsciente. Ao observarmos com acuidade os brincares, veremos que ele abarca quase todas, senão todas as expressões artísticas uma vez que se trata essencialmente do impulso criativo. Portanto, podemos, também, parafrasear Peo da seguinte forma: no dia em que os professores descobrirem que devem seguir o seu impulso criativo, lúdico, a sua criança interna, o mundo estará salvo. O contato com as crianças nos leva a nos reconectarmos com a nossa criança interna à medida que nos dispomos a entrar nessa dimensão atemporal do brincar. Afinal, por que será que brincamos? Por que será que criamos? Jung (2011, p. 48), nos diz que “[...] o anseio criativo vive e cresce dentro do homem como uma árvore no solo do qual extrai o seu alimento. Por conseguinte, faríamos bem em considerar o processo criativo como uma essência viva implantada na alma do homem”.

Essa compreensão sensível sobre a importância de não cercear o ato criativo oriundo do impulso do brincar das crianças possibilitou a Peo construir essa nova proposta que é A Casa Redonda, que será apresentada a seguir:

Criar é, basicamente, formar. É poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana,

¹⁹ Informação disponível em: <https://www.acasaredonda.com.br>.

fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, de relacionar, ordenar, configurar, significar (Ostrower, 2013, p. 9).

A Educação da Sensibilidade trazida por Peo, nos seus depoimentos e na sua prática à frente da Casa Redonda por 40 anos, cuidando das crianças e professores, tem como centro de sua prática o brincar. Brincar é o caminho criativo desenvolvido pela prática pedagógica da Casa Redonda. Em cada brinquedo ou brincadeira reside um ato criativo e, assim, a possibilidade do novo e dos seus desdobramentos. Para Peo, brincar e criar estão no mesmo patamar de expressão da alma humana, tanto para criança quanto para o adulto que carrega consigo a sua criança interna.

5.4.2 Casa Redonda: um modelo inovador de educação infantil

A Casa Redonda será aqui apresentada considerando seis elementos de um modelo inovador de Educação para as crianças e elementos inovadores do respectivo currículo: a natureza, a dimensão humana, o tempo da criança, o brincar, a escuta sensível e o silêncio (cf. Figura 2), defendidos por Pereira (2020a), numa disposição circular, onde todos eles estão interligados num mesmo grau de importância.

Figura 2: Elementos da Educação da Sensibilidade (Pereira, 2020a)



Fonte: Elemento Gráfico *SmartArt* adaptado pela pesquisadora.

Um dos primeiros pilares defendidos por Peo (Pereira, 2020a) para a construção desse novo modelo educativo é a Dimensão Humana. Ela sugere as seguintes condições:

Primeiro: educadores com vivacidade, abertos com a criança para descobrir o mundo porque não existe nada estruturado. [...] A relação da Educação é com a alma. Essa ilusão de que a tecnologia vai resolver esta questão é um equívoco. Então é essa a primeira relação, à dimensão humana, verdadeira, de dois seres aprendizes que estão ali aprendendo, tanto a criança como o adulto.

Nesse momento da entrevista, Peo chega a fazer alusão à supracitada frase de Jung, já mencionada acima, na qual ele sugere que abandonemos as teorias e técnicas – embora tenhamos que estudá-las todas – ao iniciarmos o contato com o outro. Isso diz respeito a reconhecer que há uma intercessão entre mim e outro que está por vir, por ser tecida, que nos é completamente desconhecida. Da qualidade com que tecemos esse fio, virá a qualidade do fruto que será gerado daí. De fato, diria, atenuando a afirmativa de Peo, que não existe nada *completamente* estruturado, há sempre algo novo que está por vir. Precisamos estar atentos para conservar uma aura inaugural diante das coisas.

Em relação à tecnologia, cabe uma ressalva: penso que é mais um veículo no qual a criança poderá aprender e exercer a sua autonomia e criatividade, desde que seja colocada a serviço de causas humanistas e sensíveis. Decerto não substituirá a qualidade do encontro humano nas suas infinitas dimensões, mas não poderá ser negada enquanto potencial de aprendizagem. O brincar, por ser arquétipo, não encontra barreiras na tecnologia, apenas encontra novas formas de se manifestar. Como nos fala Freire (1996, p. 87-88):

Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto Secretário de Educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas, para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem.

O segundo pilar defendido por Peo, mas ainda enfatizando o encontro humano, é a presença da natureza como grande aporte para o desenvolvimento, o crescimento, o dinamismo e diversidade de uma convivência rica e saudável. Ela diz:

Segundo: a presença da natureza, pois não há substituição da natureza para o ser humano que vem de uma horizontalidade dentro do berço, percorre, em 7 anos, a vivência até com a lei da gravidade porque ele tem que se verticalizar, não precisa mais cair, tem que sustentar o corpo dele, tem que entrar em contato com parceiros que não sejam parceiros lineares. Então você vê uma sala só de menino de 1 ano, só de menino de 2 anos, só de menino de 3 anos. É uma pobreza terrível!

Eu acho que a gente tem que fazer uma reflexão mais profunda sobre isso porque se essa escola tinha sentido, ela tinha sentido quando ela estava nela num período, mas no outro período estava na rua, no quintal, na família grande onde existe um convívio social de aprendizagens mútuas entre crianças, porque criança tem fome de criança, quer dizer, ela aprende muito melhor com uma criança do que com um adulto. (Pereira, 2020a, p. 7-8)

Peo chama a atenção para uma condição extremamente importante na cultura das infâncias que são os seus mecanismos de transmissão de aprendizagem, os quais se dão através do brincar, no qual uma criança aprende com a outra. Nisso está a importância do papel das crianças mais velhas nessa transmissão, bem como do aprendizado das mais velhas em cuidar das crianças mais novas. Isso ocorria naturalmente quando era possível a experiência livre nas ruas e quintais. Quando o convívio se dá apenas entre pares da mesma faixa etária, esse aprendizado é empobrecido. Num agrupamento mais diversificado, todos aprendem uns com os outros e, nessa compreensão, os adultos também não ficam à parte em relação às suas aprendizagens. Refletindo sobre isso, resgato outro ponto ensinado por Benjamin (2009, p. 118):

A encenação é uma grande pausa criativa no trabalho educacional. Ela representa, no reino das crianças, aquilo que o carnaval representava nos antigos cultos. O mais alto converte-se no mais baixo de todos assim também as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os atentos educadores. [...] Ele vem a conhecê-las somente nessa selvagem libertação da fantasia infantil.

Peo (Pereira, 2020a) aprofunda ainda mais sobre a importância da presença dos elementos da natureza como fontes fundamentais de aprendizagem na Casa Redonda, do seguinte modo:

A criança elege pedras de diferentes tamanhos, reminiscências de rochas milenares. Então, ela está tocando numa coisa como a areia da praia, uma coisa que tem dentro dela há milhões de anos. Ela começa a dizer o que quer fazer: coleção de pedras. O professor deve agir da seguinte forma: propiciar a possibilidade de fazer essa coleção, trazer filmes que possam ilustrar o que são as rochas, levar a criança

a um Instituto de Geologia onde há monitoria que informe sobre as variedades de pedras (Pereira, 2020a, p. 12).

Nesse trecho, ela nos fala como o adulto, numa atitude verdadeiramente dialógica, pode ajudar a criança a amplificar seus interesses, a instigar sua curiosidade apenas valorizando o que genuinamente a criança apresentou como objeto de sua apreciação. Para tanto, faz-se necessário confiar no fato de que as crianças escolhem temas de interesses riquíssimos e muitas vezes inimagináveis para compor o currículo escolar. Evidentemente que isso exigirá do educador uma constante pesquisa sobre os temas que vão surgindo; ele precisa ser um curioso, precisa gostar de brincar (e) de descobrir coisas. Como nos atenta Freire (1996, p. 85):

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de "tomar distância" do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de "cercar" o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Acolher o interesse da criança ao querer brincar disso ou daquilo é a conduta mais assertiva, no entender de Peo, em relação a permitir que a criança sustente o seu foco, caminhe na direção dos seus quereres e aprendizados. Ela diz:

Não se ensina atenção nem concentração à criança, a não ser que a deixe brincar porque ela vai conhecer o que é esta substância. O mesmo se dá em relação ao tempo. Na medida em que se faz a Educação Infantil formal, tradicional, mediada pelas repetições de comportamentos como: agora é hora de massinha, agora é hora de desenho, agora é hora disso, agora, daquilo, não se processa a experiência natural do tempo de cada um. Na Casa Redonda cuidamos para que esse processo seja outro, ou seja, processo em que o tempo é o tempo da criança, o tempo da criação dela, da expressão dela, seja respeitado. (Pereira, 2020a)

O que Peo põe em questão, também, é ao fato de o tempo cronológico ser tão valorizado pelas instituições escolares no que tange a conseguir cumprir com esse ou aquele cronograma, que foi elaborado à revelia dos interesses das crianças. Ela aponta para um tempo interno que cada um de nós, seres humanos, possui para apreender o contexto que nos rodeia. Esse tempo diz respeito ao modo como cada um explora, investiga, questiona a sua realidade e isso sugere um amplo e diverso currículo a ser experimentado. Compartimentar o tempo em temas que são lançados de fora para dentro não favorece em nada o aprendizado nas suas várias dimensões

e gera muitos conflitos, tanto na relação adulto/criança, como de ordem subjetiva e psíquica, pois cerceia o impulso criativo. Ela diz:

Então, você tem os mais extrovertidos, você tem uns mais introvertidos, você tem que deixar que isso vá aparecendo na linguagem do próprio desenvolvimento da criança porque, muitas vezes, a escola valoriza quem sabe se expor, quem sabe falar, quem sabe contar; e aquele que está elaborando aquilo em outro ritmo é considerado menor, mais fraco, mais sensível, o mais frágil [...] Temos que olhar essas crianças que estão chegando, saber lidar com o tempo delas, com a sua capacidade de imaginação e de contemplação (Pereira, 2020a, p. 8).

Peo ilustra essa sua reflexão com a seguinte situação, que pôde recolher de memória:

Estive com uma criança de 4 (quatro) anos, que estava querendo ver, na primavera, as flores, saber quantas cores de flores tinha na Casa Redonda, um lugar que ela preza. A criança já tinha descoberto uma planta, uma flor cor de rosa, uma flor branca, uma flor meia roxinha e estava em frente de um vaso com orquídeas brancas, mas tinha uns riscos amarelos, roxos. Naquele momento, chegaram duas crianças mais velhas, que disseram: – O que é que vocês estão fazendo? Respondi com outra pergunta: – O que estão querendo olhar? Querem ver quantas cores diferentes de flores existem na Casa Redonda? Elas perguntaram: – Podemos ficar? Respondi: – Podem. Ficaram olhando a orquídea, contemplando a sua beleza e, de repente, eu falei algo inacreditável: – Vocês sabem por que é que só existe uma planta que é cor de rosa; outra que só dá flor roxa; outra que só dá flor amarela? Eles olhando a orquídea e eu perguntando: – Vocês sabem que o raio do sol é quem produz essas cores? Quando falei isto, as duas crianças maiores viraram e disseram: – Não gostamos dessas coisas de inteligência, não. Nós queremos é brincar. Aí, pensei: – Meu Deus! Eu tô aqui com aquele viés do adulto, querendo informar o que nem me foi perguntado. Quando olhei para aquelas crianças, pensei: – Meu Deus! Tudo que o homem precisa é ter tempo pra contemplar, deixar aquilo ser bebido do jeito deles. (Pereira, 2020a, p. 8)

Nesse momento, Peo faz alusão a alguns conceitos que Jung formulou e que merecem ser apresentados, pois podem resultar numa profícua reflexão no que diz respeito tanto a saber acolher e escutar, como a saber respeitar a forma sensível que cada criança apresenta para apreender o mundo e a agir sobre ele. Primeiramente, Peo se refere aos dois tipos psicológicos que Jung reconheceu ao estudar o psiquismo humano: o *extrovertido* e o *introvertido*. São dois movimentos energéticos que a psique realiza em direção ao mundo. Eles podem estar voltados para o mundo interior ou para mundo exterior. O tipo introvertido costuma dirigir a sua atenção ao seu mundo interior e o tipo extrovertido ao seu mundo exterior. Jung adverte, porém, que não

existe ninguém puramente introvertido ou extrovertido. Apesar de haver predominância num tipo de orientação psicológica de uma determinada pessoa, há momentos em que ela pode orientar a sua energia de forma contrária ao seu tipo, a depender da situação. Jung assinala, também, que não há uma diferença qualitativa de um tipo sobre outro, ou seja, todos os dois tipos são necessários em igual importância ao convívio humano. No entanto, poder conseguir equilibrar essas duas atitudes, à medida que uma ou outra se apresentar mais adequada, é o mais apropriado e requer aprendizado e amadurecimento psíquico. Quanto mais as crianças são acolhidas e respeitadas considerando essas diferenças, tanto mais elas serão capazes de encontrar esse equilíbrio psíquico.

Aqui, resgato para reflexão um extrato do que Benjamin (2009, p. 145) diz em relação à velha escola, à velha Educação: “A velha escola obriga a uma incessante corrida atrás de metas, a uma disputa generalizada [...] daquilo que o adulto todo-poderoso exige. Nisso, porém, as portas para o verdadeiro saber são trancadas”.

Em relação à importância de adquirir uma atitude sensível para acolher de forma ampla as diversas funções perceptivas do ser humano, no processo ensino e aprendizagem, Paulo Freire (1996, p. 88) reconhece:

O exercício da curiosidade convoca à imaginação, à intuição, às emoções, à capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação.

Essa exploração a que Paulo Freire se refere, no caso da criança, se dá no brincar. O que pôde ser explorado pelas crianças na Casa Redonda com os seus brincares e o resultado sedimentado dessa experiência comprovam que é possível uma Educação da Sensibilidade. Peo conclui que “o brincar, substância essencial da criança e para a criança. A gente deve compreender que a essência do brincar é a iniciação do processo criador e, que, se você renuncia a isso na construção do ser humano, está abrindo mão da essência dele”.

Sobre a escuta sensível, Peo diz:

É preciso escutar, né? Escutar o silêncio, escutar o gesto e intervir o mínimo; e isso vai sendo construído de tal forma que a presença do adulto não fica estranha. Então, é justamente esse espaço de encontro, onde a vida que vai se processando, tanto dentro do adulto como dentro da criança, num movimento de escuta sensível um do

outro. Eu acho que a essência do nosso trabalho é saber que ali vai se dar um encontro de vidas, porque o olhar de um professor que escuta uma criança, é um olhar de aprendizado com um pequeno mestre que está ali dizendo a que veio ao mundo. A nossa ação com as crianças é de se pôr à escuta, a escuta de um ser que está se revelando ali a cada dia através dos gestos corporais através das suas falas que, muitas vezes, são pérolas preciosas que nos fazem conectar com a essência das coisas. E descobrindo a partir desse convívio que a linguagem da criança é o brincar, tá entendendo? O professor tem que aprender sobre o silêncio, ao dizer para uma criança que está fazendo algo, ela tá pensando: então fique em silêncio, escute-a. Uma conversa que escutei na Casa Redonda atentamente entre duas: uma criança de 4 anos virou-se e disse: – Eu não sei por que todo mundo pensa que Deus é maior do que tudo. Ela disse: – Deus não é maior do que tudo? Ele parou e respondeu: – Não. Deus não é maior do que tudo, maior do que tudo é a vida. Eu acho que Deus é que é vida, a vida é que é Deus! (Pereira, 2020a, p. 3)

Paulo Freire (1996) fala da importância da escuta para elucidar o que vem a ser um verdadeiro diálogo na sua completa acepção da palavra em consonância com Peo. Ele diz:

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua non* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (Freire, 1996, p. 116).

Encontramos aqui uma convergência entre o pensamento de Peo e o de Freire, um dos seus mestres, sobre a escuta sensível e a sua relação com a fala. Quem tem o que falar deve dizê-lo, porém essa narrativa pode acabar por se esvaziar se não se desenvolve a capacidade de escutar. E a escuta requer uma capacidade de acolher o silêncio para poder criar diálogo, especialmente a área da Educação, sobre a qual estamos aqui a tratar. Para as crianças isso se torna ainda mais fundamental, principalmente quando se trata da relação com o adulto professor, que historicamente tem como premissa falar demais e orientar demais as crianças através da sua fala. É

preciso escutar o que as crianças têm a dizer através das múltiplas linguagens e assim construir esse equilíbrio entre fala e escuta.

4.4.3 Experiências similares à Casa Redonda

Ante a explanação de Peo acerca dos caminhos sensíveis constitutivos da Educação da Casa Redonda, surgiu a curiosidade de verificar se ela já havia entrado em contato com experiências similares à dela. Esses lugares, afinal, podem fornecer objetos de investigação riquíssimos para ampliar cada vez mais o entendimento das crianças e seus brincarés. Ela nos informou o seguinte:

Existe, sim. Há, inclusive na América Latina, experiências em que estão rompendo a estrutura linear de crianças por idade, a natureza está sendo mais focada e a relação de aprendiz entre o professor e a criança está mais alimentada. Uma criança, que é olhada, escutada, amplia o universo do que está descobrindo e isso é fundamental na formação do educador. Estão surgindo experiências de educadores jovens que estão procurando outros caminhos.

[...] Apesar do surgimento de novas experiências positivas, estou preocupada com o fato de a Educação estar, a cada dia, se transformando numa bolsa de valores. Acho impossível um professor, hoje, um jovem que saia da Pedagogia, que entra numa escola, se sinta feliz (Pereira, 2020a, p. 9).

Gostaria de relativizar essa afirmativa categórica de Peo em relação aos professores recém-formados, por reconhecer que o campo da Pedagogia é muito amplo e as escolhas profissionais são carregadas de subjetividades. Há sempre sonhos a serem perseguidos que justificam caminhos pedregosos para muitos. Foi, afinal, a partir de um sonho, o de uma *educação sensível*, que ela se pôs a perseguir a realização da Casa Redonda. Na realidade, o contexto educacional sempre se apresentou árido e sempre exigiu luta por parte dos educadores sensíveis. Contudo, a mercantilização da Educação à qual ela se refere é uma problemática que merece muita atenção de todos aqueles imbuídos da tarefa de educar para que não corramos o risco de esvaziar o verdadeiro sentido de estarmos educando e sendo educados. Isso, de fato, leva ao adoecimento tanto dos professores como dos alunos, como atenta Peo:

Hoje, o número de educadores adoecidos supera o dos policiais com depressão, com problemas de tireoide, com rouquidão etc.²⁰. Em São Paulo, quando faço palestras em determinadas prefeituras de municípios menores sobre o brincar, os professores dizem: – A gente recebe um programa que a gente não pode fugir, tem uma rotina, quer dizer, tem uma rotina de uma criança hoje numa creche, que: é hora pra ir ao banheiro, é hora de dormir, é hora pra isso, é hora pra aquilo. A escola tem que ser um espaço social e, não, um espaço só de informação. É lá que a criança brinca e está sempre explorando e procurando. Quando a criança vira para você e diz: Que engraçado! O mundo é tão grande e meu olho é pequeno. Por que será que eu consigo enxergar o mundo grande com um olho pequeno? Então, há perguntas que as crianças fazem e que o adulto não faz mais. É nas perguntas que está o processo de desenvolvimento (Pereira, 2020a, p. 8-9).

Aquilo com que Peo no faz reconectar é justamente a máxima de Albert Einstein, quando este nos diz que

O importante é não deixar de questionar. A curiosidade tem sua própria razão de existir. Não se pode deixar de nos maravilhar ao contemplar os mistérios da eternidade, da vida, da estrutura maravilhosa da realidade. Tente apenas compreender um pouco deste mistério todos os dias. (Einstein, 2017, p. 56)

Desse modo, uma boa relação de sentido que um educador pode encontrar, bem como, alimentar nos seus alunos, é a de sempre deixar um campo aberto para perguntas. Quando nos colocamos abertos para perguntas estamos nos fortalecendo para enfrentar muitos desafios que a vida exige. E há muito sobre o que interrogar, investigar, explorar, descobrir, compreender e, até mesmo, acolher eventos e realidades inimagináveis, adaptando-se a eles de imediato e com o acolhimento necessário à preservação da vida. Quando uma grande fatalidade se interpõe a todos nós, por exemplo, como foi a tão inusitada e difícil circunstância da pandemia, cabe-nos formular perguntas que nos levem tanto a olhar o mundo interior, como o mundo exterior: O que aprender, o que acolher, o que transformar em cada um de nós e no mundo? A cada circunstância nova, subjaz uma indagação. Trata-se, então, de um grande aprendizado que só se dá quando nos é permitido questionar a realidade.

Quando esse tema da pandemia foi abordado na entrevista, por exemplo, Peo nos responde narrando um episódio que ocorreu na Casa Redonda com uma criança

²⁰ Há um reconhecimento cada vez maior do adoecimento de professores por conta da estrutura educacional vigente e uma breve busca revela que artigos atuais podem ser encontrados facilmente em *sites* científicos confiáveis, a exemplo do *Scielo*.

entre 3 (três) e 4 (quatro) anos e que merece uma especial atenção. Vejo nesse episódio a essência do que é a Casa Redonda:

Todo dia, na Casa Redonda, antes da pandemia, ela se dirigia para uma árvore e tentava subir nela para chegar num determinado lugar. Pedia ajuda para isso. Passados 6 (seis) meses, essa criança retornou e foi para a árvore. Esperei que ela pedisse ajuda, o que não ocorreu. Quando ela chegou aonde queria, se dirigiu a mim e disse: – Peo, eu aumentei! Então, pensei: – *Ela sentiu que cresceu!* Meu Deus! Essa árvore... todo dia a criança tinha que se relacionar com ela [e essa relação não era só subir em árvore]. Ai, pensei: – Eu acho que o professor tem que começar a se desenvolver como um ser que faz uma leitura além do que tá aparente, tá entendendo? De fato, ela estava conseguindo ir adiante dela, chegar no galho mais alto. Era uma pulsão interna de crescimento, de um outro momento. Ela volta, tenta de novo, consegue e tem a consciência de que cresceu: – Eu aumentei! Entendi que este era um recado para a Pedagogia, para o professor, pois a criança não faz nenhum gesto aleatório (Pereira, 2020a, p. 7 com grifo da autora).

Ao perceber a importância do que ocorrera com aquela criança, Peo abriu-se imediatamente para a pergunta mobilizadora que se instalara nela e fez uma reunião com os professores da Casa Redonda para que eles pudessem, juntos, mergulhar na experiência para amplificá-la. Nesse exemplo, Peo nos ensina o que é na prática, para além de uma teorização, buscar sustentar cotidianamente junto à criança uma atitude aberta ao novo, a novas circunstâncias. Ela nos conta:

Narrei o que vi e disse: – Eu acho que, nessa pandemia, todo mundo aumentou em algum lugar. Não há ninguém que não tenha dado um passo adiante. O corpo não ficou isento desse salto. Gente, em que vocês aumentaram? Nós vamos fazer essa troca aqui. Reflitam e digam, com sinceridade, qual foi o galho novo que vocês conseguiram alcançar? Foi muito importante! Nunca ouvi depoimentos tão verdadeiros, tão espontâneos e de tanto sentido! Então, reforcei: – Gente, com vocês pensando assim, a Casa Redonda aumentou, também! Estamos aumentados. Não estamos mais no lugar que estávamos antes. A humanidade não está! (Pereira, 2020b, p. 7).

Imbuída, talvez, de sua intuição, de sua espiritualidade ante o imensurável e a incerteza da vida, encarnada na experiência da pandemia, ela desenvolve a sua reflexão da seguinte forma:

Eu acho que é essa a proposta desse *ser invisível* que nos cutucou por dentro, na essência, tá entendendo? Quer dizer, nos tirou de uma mesmice, que a gente achava que estava tudo certo e eu acho que nós estamos voltando até àquela fala de Sócrates, né? Só sei que nada sei. Este é o lema agora. E a abertura do coração pra que a gente inaugure, de fato, uma vida que vale a pena ser vivida, porque a gente

sabe, inclusive, que esse *ser invisível* iluminou as sombras e escancarou, pra gente, tá entendendo? As dificuldades que temos em relação a essa desigualdade social, né? Em relação às relações humanas que estavam muito providas de egoísmo e separatismo, de desconfiança de um ser humano para com o outro. Então, eu vejo que o passo que a gente tá dando agora é o de nos descobirmos humanos e criarmos uma humanidade com alegria (Pereira, 2020b, p. 8).

Durante a entrevista, na *Roda Brincante*, o diretor e produtor perguntou: “Onde foi que você aumentou?” Nesse momento, Peo refez a pergunta para ele, de forma a encontrar a resposta com a profundidade que ele merecia, e disse:

Onde eu aumentei? Eu aumentei, por incrível que pareça, na crença na vida! Em sagrar a vida, sabe? Tá vivo é uma oportunidade, uma oportunidade de aperfeiçoamento, uma oportunidade de a gente ser, e eu vejo isso. A gente tem que galgar e ir adiante, mas sagrando a vida, porque essa menina estava em profunda alegria com o que ela estava conseguindo fazer, ela estava indo além, ela subiu num outro galho. Eu acho que nós temos que subir em outro galho para olhar o mundo com mais abrangência, com menos racionalismo, tá entendendo? Nos entregarmos à intuição de que há sonhos para serem revelados e que a gente não se feche em receitas, em propostas, mas se abra à vida, como diz o nosso Guimarães Rosa: “Viver é perigoso”. De fato é. Você pode cair do galho, mas eu acho que você tem que ter confiança na vida que está fora e dentro de você. O caminho humano é esse. Estamos no limiar de redescobrir o que é ser humano, né? E, no momento em que passamos a ter consciência da humanidade e a humanidade passa a ser alguma coisa que existe, tá entendendo? E esse bichinho [vírus, Covid-19] tocou em uma tecla de “Oh! Tô aqui, humanos, se religuem!”, é uma religação entre a terra e o céu (Pereira, 2020b, p. 8).

Finalizando a entrevista, depois de o programa *Roda Brincante* agradecer por sua presença, pelas valiosas contribuições que ela fornecera com a sua experiência, ela finaliza e nos agradece, também, da seguinte forma:

Tenho que agradecer porque, na medida em que vocês me provocam nesses encontros, eu aumento um pouquinho também, viu, gente? Porque eu passo a ter que pensar nas coisas também. É um jeito de mudar de galho, tá entendendo? São importantes esses encontros. Eu queria dizer a vocês que há esperança no Brasil de hoje. Nós estamos tendo contato com o movimento dos Quintais, chama-se Movimento dos Quintais Culturais que tem para mais de 50 grupos se reunindo. Eu vou mandar o contato para vocês colocarem o *Roda Brincante* nesse processo porque eu acho que nós temos que, a partir desse momento, fazer o *Roda Brincante* dar as mãos em nome da alegria, da sensibilidade e de descobrir um jeito da gente poder viver nessa natureza com toda a beleza que ela tem, podendo se conectar com a beleza que cada um de nós temos dentro (Pereira, 2020b, p. 9).

Peo deixa, assim, o seu legado, que é o de cada um de nós se deixar aumentar através do olhar da criança, que se dá de corpo e alma com os seus brincares, na apreensão do mundo, indo de um galho a outro, saindo do lugar das nossas verdades cristalizadas. Percebi, ao longo de sua narrativa, o que Benjamin (2009, p. 101) assinala:

O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. Talvez resida, aqui, a mais profunda raiz para o duplo sentido nos 'jogos': repetir o mesmo seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um 'fazer como se', mas um 'fazer sempre de novo', transformação da experiência mais comovente em hábito.

Finalizando, Peo dividiu com todos nós a sua pergunta de fundo, que pautou a sua trajetória de vida. Ela indaga a si própria, na sua última entrevista, visto que logo após adoeceu e veio a falecer: "O que procuro?" E responde a essa pergunta nos oferecendo, mais uma vez, a síntese do que é a práxis da Casa Redonda, um espaço que está sempre em movimento e renovando suas direções, pondo os brincares das crianças como o seu fio condutor. Vale a pena ler o seu depoimento até o final, transcrito abaixo em uma longa citação, e se deixar tocar por ele:

A Casa Redonda se propôs a descobrir quem é essa criança, quem é esse ser humano em processo de desenvolvimento e, ainda, que a Educação Infantil deveria ser um espaço dessa revelação compartilhada com o professor que está diante dela e que assiste todos os dias à sua decisão primeira, que é usar o espaço da natureza para brincar com os seus companheiros, não mais separados por idades semelhantes.

O território do brincar na Casa Redonda é a natureza, onde crianças de 2 (dois) a 6 (seis) anos brincam juntas, desenvolvendo sua capacidade criativa, sua espontaneidade, revelando a si própria quem ela é porque a natureza e o brincar são pilares de uma compreensão diferenciada de quem é o ser humano.

Aí as crianças revelam quem são, que sempre mobilizam, que é esse outro ser, esse outro par onde a linguagem corporal, onde a linguagem verbal se explicita com significado, com relevância porque o uso espontâneo dos espaços da natureza, na verdade, é o fluxo da vida ocorrendo ali, numa criatividade extraordinária, onde vão aparecendo as dinâmicas do humano na construção de si próprio, né?

Temos visto na Casa Redonda, no espaço da criança livre, porque esse ser, pra nós, é misterioso e é no sentido de liberdade, de contato direto com seu habitat, que é a natureza, que ela vai revelando pra si própria e pros que lhe estão próximos, quem são elas e porque vieram para este planeta.

O professor, na verdade, é aquele ser que acompanha esse movimento, registra suas observações e vai delineando através de

reflexões, de leituras, de compartilhamento com outros educadores, a riqueza que é a criança como embrião da humanidade, trazendo e expondo pra nós educadores o seu dinamismo de força, de sensibilidade, de construtividade, essa força que está na natureza humana e que, comungando com a natureza física, do habitat do seu planeta, há uma sintonia que nos possibilita o reencontro como foram delineados os primeiros movimentos de Educação de criança, pelo próprio Mário de Andrade, que ocorria nos parques infantis, nas praças, portanto, onde era dado o lugar da criança na cidade. Gente é muito importante revermos tudo isso, reintegrarmos tudo isso nos nossos projetos para que a criança ocupe o seu lugar de sentido, o seu lugar de criação, o seu lugar de afirmação da sua identidade.

A Educação Infantil deveria, nesse momento da história da Educação, retomar o lugar onde os professores se afirmarem como acolhedores da infância como ponto inicial de contato com a vida. Assim, iria sendo descoberto a cada momento que a criança sabe fazer a leitura de si própria, das suas necessidades. A escola com essa natureza fluída, diversa, onde se ouve os pássaros cantando, é o material mais rico para despertar o fluxo de vida que habita em cada criança. Com isto, convido todos para: se considerarem, hoje, na Educação Infantil, tendo os professores como produtores de um conhecimento que está esquecido pela família e pelas próprias escolas; redefinirem o que é Educação Infantil para as novas gerações; entender que a Educação Infantil trata da iniciação do ser humano e, para tal, é preciso que educadores e pais reafirmem o papel da infância como papel regenerador do homem.

Com esses registros será possível delinear alguns pontos importantes: 1º – a linguagem oral, uma linguagem de significado, pois é no contato com outra criança, durante as brincadeiras, que essa linguagem espontânea se desenvolve, cresce, busca significados cada vez mais contundentes; 2º – essa linguagem oral é favorecida pela linguagem de vínculos afetivos que se estabelecem nas brincadeiras entre as crianças de diferentes idades; 3º – a comunicação através da linguagem oral e da linguagem de vínculos afetivos começa a tomar forma de modo que os significados vão se colocando como importantes. Nesse momento o papel do professor é muito importante como elemento que vai observando e compreendendo como essas linguagens vão se desenvolvendo, como a força da cumplicidade e do contato vão se ampliando e como as brincadeiras forjam esses elementos construtivos de uma linguagem de significado. A linguagem oral, uma linguagem de significado, pois é no contato com outra criança, durante as brincadeiras, que essa linguagem espontânea se desenvolve, cresce, busca significados cada vez mais contundentes. Essa linguagem oral é favorecida pela linguagem de vínculos afetivos que se estabelecem nas brincadeiras entre as crianças de diferentes idades. A comunicação através da linguagem oral e da linguagem de vínculos afetivos começa a tomar forma de modo que os significados vão se colocando como importantes.

A partir daí, o que é que faz um orientador de uma Educação Infantil? Compartilha com os professores os conhecimentos que vai trazendo, a sua interação com as crianças e vai ampliando esse material com recursos de leituras, da consciência do significado da comunicação na infância e é justamente na coleta desse material, no estudo, no debruçar sobre esse material que vai sendo construído o currículo da Casa Redonda.

Diria a vocês que haveria uma outra linguagem importante, a linguagem corporal, que se manifesta através das brincadeiras e, também, dos movimentos espontâneos das crianças, que, também, uma vez observados, são trazidos como elementos de estudo pra gente ir sintonizando tanto com as crianças, os meninos e as meninas, e as suas procuras específicas, e como que a gente vai fazendo a leitura desse corpo tanto no sentido da sensibilidade como no da corporalidade, né?, no domínio do seu movimento, enfim, a Educação Infantil terá que inverter o seu processo de busca de conhecimentos do ponto de vista de leituras para um conhecimento diretamente colhido no agente que usa essas linguagens, que é a criança, e, a partir daí, você vai, de fato, começando a compreender quem é ela, aonde ela se manifesta com mais qualidade, aonde ela traduz para si própria e pros outros os seus significados, as suas conquistas, né? As experiências que o professor vai narrando são verdadeiras aulas do que é que é Pedagogia, do que é que é Psicologia e do que é a relação da criança com a natureza. A percepção que ela [criança] tem do corpo em crescimento dado por uma árvore e dado por seu empenho em chegar em algum lugar, né? Porque a criança tá sempre nesse movimento de dar um passo adiante, né? Aliás, todos nós seres humanos, me parece, que é justamente esse movimento de ir adiante, o movimento da própria transcendência, no sentido de o homem querer sair do lugar que está e ir pra um lugar que possa ser mais significativo pra ele no momento que ele tá vivendo. Bom, então se a gente parar para pensar um pouquinho do significado da experiência de uma criança com uma mesma árvore, aonde ela chegou, quer dizer, ela percebeu o seu crescimento, ela percebeu um caminho que ela percorreu. Isso é fantástico, gente! O problema da Educação Infantil é que ela não espera esses movimentos de descoberta. Ela acredita nos programas, nas propostas e não permite o olhar sensível e a escuta sensível que vão dar os parâmetros para a gente se aproximar, cada vez mais, de uma Educação de sentido e de significado. (Pereira, 2020c, p. 1-2)

Peo, na sua sensível narrativa, faz resgatar, também, um trecho da obra de Souza e Meireles (2017, p. 127) que assinalam: “[...] quem narra e reflete sobre sua trajetória, abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia modos próprios do conhecimento de si, através de suas histórias, memórias [...]”. Assim tem sido a Casa Redonda: um espaço que continua vivo, amplificando-se, formando e acolhendo as crianças e os seus brincarés.

6 TERRITÓRIO DO BRINCAR: o projeto Praça Brincar

[...]
Mais que tudo quero ter
pé bem firme em leve dança
com todo o saber de adulto
todo o brincar de criança.
[...]
(Agostinho da Silva)

6.1 CONQUISTANDO UM ESPAÇO ABERTO PARA O BRINCAR LIVRE

Neste Capítulo, trato do Projeto Praça Brincar, que contempla experiências do brincar em praça pública, mais especificamente nas Praças Ana Lúcia Magalhães e Nossa Senhora da Assunção, localizadas na Pituba, bairro de Salvador (BA).

Ao ser convidada para fazer a curadoria do Praça Brincar meu coração se encheu de alegria, esperança e entusiasmo. Como brincante e educadora dedicada à área da infância, eu tinha um sonho: ver nas cidades grandes, como Salvador, a praça voltar a ser um lugar acolhedor para as crianças. Isso porque a praça sempre foi das crianças. A praça carrega um simbolismo muito grande: é um lugar de encontro, onde gerações e gerações de crianças podem ir para brincar. É um lugar de troca de experiências, de troca de invenções, de costumes, de cultura. A praça traz para as crianças a possibilidade de sair da invisibilidade das grandes cidades, podendo ocupar esse espaço de modo a garantir o direito de brincar livremente e, ao fazê-lo, afirmar o seu lugar no mundo. E assim fizemos acontecer: praça pública, um espaço aberto no qual qualquer criança podia chegar e brincar livremente, com suas famílias, e amigos; um lugar para fazer novos amigos, um lugar aberto para a diversidade dos brincantes.

As praças podem ser vistas como a ampliação dos quintais das casas, hoje, também, cada vez mais raros. Por isso, a praça se faz tão importante. É um território próprio da infância e propício à infância – lugar de criança. Com os desaparecimentos dos quintais nas casas e a não-ocupação das praças pelas crianças, os *playgrounds* e lajes assumiram esse lugar das praças e quintais. Todavia, na maioria das vezes, sem nenhuma natureza e muito cimento, criam uma redução drástica do contato das crianças com outras tantas diversas crianças, corroborando para o lugar de invisibilidade das crianças como sujeitos sociais.

A maioria das crianças das cidades grandes, na contemporaneidade, poucas vezes experimentou ir à praça e brincar com segurança e liberdade, característica desafiadora desses nossos tempos que contribui, cada vez mais, para que as crianças não sejam vistas. Nos bairros economicamente privilegiados ou nas periferias, as crianças andam cada vez mais engaioladas, restritas às suas casas diante do medo da violência decorrente da falta de políticas públicas e de iniciativas como o Praça Brincar. Portanto, a experiência nesse projeto trouxe de volta, com muita força, essa possibilidade, essa necessidade do brincar na rua, na praça, com segurança e liberdade. Em todas as edições do Praça Brincar, o espaço estava repleto de crianças

de todas as idades e de suas famílias, ali reunidas para brincar. A magia do brincar acontecia. O brincar, que é atemporal, que é universal, ligava várias gerações numa grande roda.

Vinham para as praças já citadas crianças e famílias de vários bairros, pois cada encontro no Praça Brincar era divulgado nas diferentes mídias sociais. Todas as crianças juntas brincavam, sem se importar com nome, sobrenome, idade, onde moravam, onde estudavam, o que seus pais faziam. Ali, a força que movia e mantinha essa ciranda era o brincar, força ancestral, arquetípica e intergeracional. O convite para brincar não era feito de forma verbal. Simplesmente estávamos na praça, quinzenalmente, começávamos a brincar e as crianças e suas famílias iam chegando. Ficavam o tempo que desejavam e voltavam quando queriam. No Praça Brincar estavam, a cada edição, *adultos brincantes*²¹, realmente comprometidos com a cultura do brincar, que estavam ali para serem um parceiro de brincadeira das crianças, mas isso nada tem a ver com recreação para crianças, passa longe disso, como já se pôde perceber ao longo deste texto.

Esses encontros eram para brincar de roda, amarelinha, pular corda, pular elástico, balangandã, circo, mágico, construir brinquedos, fazer pipa, tocar tambor, manipular argila, bolhas de sabão, pular amarelinha, andar de carro de rolimã, pega-pega, cantar, ouvir histórias, contar histórias e tudo mais que brotasse da imaginação. E, assim, cada criança que passava se juntava a nós para brincar das brincadeiras que estavam acontecendo e cada criança escolhia como e com quem queria brincar.

Cada criança que chegava tinha seu modo próprio de interagir conosco e com as outras crianças. Umas chegavam e ficavam olhando de longe e, aos poucos, vinham para perto; outras já vinham correndo brincar do que estivesse acontecendo na hora; outras vinham, ficavam sentadas no colo ou próximas aos pais e depois entravam na brincadeira. Cada criança encontrou seu jeito de entrar na brincadeira. Vale ressaltar que todas as crianças que iam ao Praça Brincar estavam sempre acompanhadas dos seus familiares, responsáveis por elas.

Aqui vale trazer para reflexão o que Benjamin (2009, p. 85) assinala: “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”.

²¹ Adultos brincantes eram todos aqueles que iam ao Praça Brincar, a nosso convite, para estarem disponíveis junto ao espaço e às crianças para brincar. Sempre adultos que já tinham uma história pregressa relacionada à cultura do brincar.

Eu, como *adulto brincante*, pesquisadora e observadora e o grupo que atuava no Praça Brincar conseguimos, nas praças onde esse projeto aconteceu, demarcar um espaço simples, mas acolhedor. Em uma parte do gramado coberto com um toldo para amenizar o dia de sol intenso, colocávamos esteiras no chão, algumas cadeiras para os adultos que iam e não podiam se sentar no chão e instalávamos uma pequena estrutura de som, uma caixa amplificadora e um microfone. Foi assim que, no dia 5 de outubro de 2019²², na Praça Ana Lúcia Magalhães, demos início ao Projeto Praça Brincar.

Além do espaço físico, dedicado às experiências do brincar, na função de curadora, fiz um levantamento de arte-educadores, brincantes, artistas das mais variadas linguagens que chamamos de *adultos brincantes*. Eles foram os mobilizadores do brincar que fizeram parte dessa ciranda junto comigo e com as crianças.

Realizamos encontros quinzenais, nos finais de semana, com crianças que frequentavam a Praça Ana Lúcia Magalhães. Muitas vezes, chegávamos nessa praça e já havia crianças nos esperando, brincando no nosso *quintal*, um espaço para o encontro com o brincar e com o *Ser brincante*²³ que cada um carrega em si.

Na Praça Ana Lúcia Magalhães, o Projeto Praça Brincar aconteceu em cinco edições, das quais participei de todas. Em 2019, nos dias 5 e 6 de outubro, ocorreu a estreia. A Figura 3 mostra o idealizador do Projeto Praça Brincar comigo, além de registros no espaço com toldo, que era o ponto de encontro nas praças datas: 23 e 24 de novembro; 14 e 15 de dezembro de 2019 e, em 2020, mais duas em 11 e 12 de janeiro e em 15 e 16 de fevereiro.

²² Na metade do mês de abril de 2010, poucos meses depois do início da epidemia na China em fins de 2019, já havia ocorrido mais de 2 milhões de casos e 120 mil mortes no mundo por Covid-19. No Brasil, nesse período, tinham sido registrados cerca de 21 mil casos confirmados e 1.200 mortes pela Covid-19. Desde o início da pandemia até 26 de novembro de 2022, a Covid-19 já foi responsável pela morte de 689.468 pessoas e o número total de casos confirmados da doença é de 35.163.004, segundo o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde.

²³ Cada um de nós guarda em si mesmo um *Ser Brincante*, especialmente quando já estamos adultos.

Figura 3: Praça Brincar. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2019/2020.

Na Praça Nossa Senhora da Assunção, o Praça Brincar aconteceu em duas edições: 26 e 27 de outubro de 2019 e 25 e 26 de janeiro de 2020 (Figura 4). A edição prevista para 7 e 8 de março desse mesmo ano foi adiada em decorrência de chuvas fortes e a prevista para 14 e 15 de março também foi adiada diante da constatação da pandemia da Covid-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo Ministério da Saúde (MS).

Figura 4: Praça Brincar. Praça Nossa Senhora da Assunção, Pituba, Salvador (BA).



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2019/2020.

Portanto, o Projeto Praça Brincar ocorreu em sete edições. Na sexta edição, o seu idealizador nos presenteou com o seguinte depoimento:

O Projeto Praça Brincar reuniu, a partir desta sexta edição, 2019/2020, toda sorte de riquezas e apresentações brincantes para as crianças pequenas e grandes. Através da *curadoria de Mariana Caribé* [autora desta tese], arte educadores de renome nacional na cena do brincar vieram ao nosso espaço. De discussões sobre o desenvolvimento do ser criança, oficinas, palhaçaria, brinquedos e brincadeiras, dramaturgia, dança, música, movimento, até interações

transformadoras como por exemplo, uma ciranda de netos e avós. “Praça Brincar” se tornou uma referência para o fazer na rua voltado para as crianças, para eventos similares, em pouquíssimo tempo. *O que era para ser apenas uma experiência se tornou objeto de estudo de uma tese de doutorado e de ampliação da consciência de como acolher e lidar criativamente com o público infantil*, respeitando a sua cultura, acolhendo e escutando as crianças pequenas e a criança que existe em todos nós (Simões, 2019, p. 1 com grifos da autora).

O Praça Brincar, de fato, foi um *espaço* para o encontro de crianças reais e das que existem em cada um, proporcionando um encontro atemporal, de diferentes gerações, através do brincar. Enquanto as crianças brincavam, os adultos que as acompanhavam, muitas vezes, sem se dar conta, começavam a brincar também, deixando o brincar aflorar. Naqueles cinco meses (outubro a dezembro de 2019 e janeiro a 20 de março de 2020) nos quais exerci a curadoria e acompanhamento das experiências no Praça Brincar, vivi a riqueza de ver mães, pais, avós, avôs, tios, tias e crianças que não se conheciam brincarem juntos.

Como o referido Projeto foi pensado para as crianças, o protagonismo era delas, o mote primordial era que elas reconhecessem a praça pública como um território das infâncias, onde poderiam brincar livremente. Não se tratava de recreação, não havia monitores, as crianças não pegavam senha, não pagavam, não eram formalmente convidadas a brincar. Todos os brincantes que levei para esse projeto tinham como razão principal propiciar experiências do brincar.

Desse modo, o projeto foi se constituindo em um espaço de referência para as crianças. Qualquer criança era acolhida na hora que chegasse, mesmo quando as experiências disparadoras – como a contação de história, palhaçaria, dança, teatro, música – já estivessem acontecendo. E, da mesma forma, elas poderiam sair na hora que sentissem vontade. Estava previsto e foi materializado o respeito à criança, à sua liberdade de escolha, em suma, o entendimento da criança como um indivíduo social, cultural, histórico, um ser humano ainda novo, cheio de subjetividades, desejos, sentimentos, pensamentos.

6.2 O QUE AS FOTOGRAFIAS NOS CONTAM SOBRE O BRINCAR

Durante os meses em que aconteceram as experiências no Praça Brincar, a fotografia foi a maneira mais utilizada por mim para capturar o que as crianças faziam para depois refletir sobre o registro fotográfico como narrativa daquelas experiências.

A experiência de fotografar me trouxe a oportunidade de poder ver e revelar gestos e expressões sensíveis, muitas vezes invisíveis quando olhamos apressadamente ou desatentos às brincadeiras.

É fato que a fotografia é muito usada nas pesquisas etnográficas e, mais recentemente, no âmbito da Educação através de documentações pedagógicas que ajudam alunos e professores a construir, juntos, suas trajetórias de aprendizagem. Mais recentemente, observa-se a ampliação do uso de fotografias como fonte em diversas pesquisas no âmbito educacional e assiste-se à consolidação epistemológica do uso de fotografias como fonte de pesquisa.

A fotografia evoca um encantamento, pois nos conecta a muitas situações da vida e repousa nas nossas memórias. Delory-Momberger (2006, p. 114) defende que a “[...] fotografia e a fotobiografia podem ser tomadas como formas de escritura de realidade: representam uma categoria de experiência que permite, ao lado de outras formas de percepções vividas, [...] interpretar situações e acontecimentos”.

Nesse segundo momento do trabalho de campo no Praça Brincar, comecei a registrar em fotografia essa experiência. Tenho muitas fotos, mas não estou usando a maioria delas porque, com a chegada inesperada da pandemia da Covid-19, o Projeto foi interrompido e não tive como conseguir todas as autorizações e consentimentos de imagem. Dessa forma, apresentarei aqui apenas aquelas para as quais obtive consentimento de uso de imagem.

Das brincadeiras que registrei no Praça Brincar e que posso publicar, destaco roda de tambores, construção da boneca de pano denominada Abayomi, barangandã e pé de lata.

Como confirmo nos parágrafos seguintes, a fotografia carrega em si uma série de narrativas gestuais, corporais, emocionais, imaginárias, dentre outras, sendo possível, como ensinam Souza e Cordeiro (2002, p. 4) que “[...] cada imagem captada nas fotos recupere um gesto ancestral de uma criança [...] lembranças que encobrem ou desvelam [...]”. E isso foi possível verificar nas brincadeiras que citei e que passo a apresentar.

A primeira das brincadeiras apresentada é a *Roda de tambores* (Figura 5). Nessa experiência, colocávamos em círculo vários tambores de tamanhos, formatos e texturas diferentes para que as crianças se expressassem livremente através da musicalidade que existe em cada uma delas. O tambor é o instrumento mais ancestral que existe e está presente em todas as culturas. As rodas de tambores são uma das

mais antigas formas de expressão comunitária da humanidade. Além disso, as crianças em diversas culturas, desde muito cedo, brincam de tocar tambor.

Figura 5: Roda de tambores. Praça Brincar. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2019/2020.

As crianças ficaram fascinadas quando viram os tambores que estavam disponíveis no chão para que elas escolhessem e começassem a tocar. A comunicação não verbal foi muito forte nessa brincadeira. As crianças se comunicavam através dos diferentes ritmos musicais que criavam. Os seus corpos experimentavam tocar de formas diferentes, seguindo cada ritmo que surgia, e assim descobriam a intensidade que precisavam colocar para tocar com a mão ou com baquetas. Experimentaram ainda a escuta em grupo para juntos fazerem soar os tambores.

A segunda brincadeira apresentada aqui é a *Construção de bonecas de pano*, especificamente, a boneca *Abayomi*. A construção dessa boneca se deu depois de uma roda de contação de história com o livro “*As Mulheres Abayomi*”, de Adilson Passos (2018). A história trazida através dessa contação traz a boneca como símbolo de resistência, tradição e poder feminino, contribuindo para o reconhecimento da identidade negra do povo brasileiro, ressaltando a força guerreira e criativa das mulheres negras, além de falar sobre igualdade de direitos, respeito e amor fraterno:

Em Yorubá, a palavra *Abayomi* possui muitos significados, dentre eles, “encontro feliz e preciso” e ainda “aquele que traz felicidade ou alegria”. As pequenas bonecas *Abayomis*, feitas de retalhos de pano e confeccionadas sem cola e sem costura, apenas com nós e amarrações, simbolizam amor, proteção e tudo de melhor que uma pessoa pode dar de si mesmo. Criadas para acalantar as crianças durante as terríveis viagens a bordo dos *tumbeiros* – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as bonecas nasciam dos retalhos rasgados das roupas que vestiam corpos resistentes e serviam como amuleto de proteção (Passos, 2018).

Foi encantador observar as crianças, através da imaginação e da criatividade, darem vida a tecidos, construindo suas bonecas de pano *Abayomi*, que, como conta a história, sempre foram e são feitas com sobras de tecidos, revelando, assim, mais um gesto ancestral (Figura 6). Era lindo ver o movimento das mãos das crianças entrelaçando os tecidos, criando sua boneca, que passava a ser única, cheia de vida e de histórias para contar. E, depois, vê-las reunidas em roda (Figura 7), para cada uma falar da sua boneca, cantar, brincar, embalar.

Figura 6: Um gesto ancestral: crianças participantes da pesquisa construindo bonecas de pano *Abayomi* no Praça Brincar. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2019/2020.

Figura 7: Crianças em roda compartilham suas bonecas *Abayomi*, no Praça Brincar. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2019/2020.

Aqui, vale resgatar uma reflexão de Benjamin (2009, p. 69): “Não são as coisas que saltam em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido

desse mundo pictórico”. A terceira brincadeira apresentada é o *Barangandã*. Tudo indica que esse objeto que virou brinquedo tenha origem africana, pois em seu formato tradicional era utilizado como amuleto, já que acreditavam que poderia proteger contra o mau-olhado e outros males. Em sua estrutura original, no barangandã entravam vários cordões e elementos pendentes. Ele recebeu esse nome, balangandã, barangandã ou barangnadão, pelo som que faz ao ser movimentado. Hoje em dia, é produzido com diferentes materiais, como tecidos em cores diversas, papéis ou fitas coloridas. Quando está a girar no ar, envolve som, movimento, mistura de cores e voa pelo ar. E, ao girar o barangandão no ar, as crianças brincam de desenhar coisas imaginárias e formas, brincam entre os dois espaços, céu e terra, pois ele voa e cai no chão novamente. Os materiais para confeccioná-lo foram barbante jornal ou revista, papel crepom de diversas cores, fitas longas e coloridas, tesoura sem ponta e fita adesiva (Figura 8).

Figura 8: Balangandã: brincadeira vivida no Praça Brincar. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019/2020.

As crianças que participaram desta pesquisa construíram este brinquedo fascinadas e como um ímã não queriam mais largar o barangandão. O fascínio se explica: ao ser girado no ar, ele lembra um arco-íris ou uma espécie de foguete, que voa ao céu e volta da terra, que dá piruetas no ar (Figura 9).

Figura 9: O balangandã vira um arco-íris na mão de uma criança. Projeto Praça Brincar.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019/2020.

A quarta brincadeira apresentada é o *Pé de lata*. Ela funciona assim: a criança ou o adulto, de posse de duas latas, ou dois baldes de plástico duro, sobe com um pé em cada lata, segura o barbante preso em cada uma delas e passa a andar se equilibrando sobre elas (Figura 10).

Figura 10: Pé de lata: brincadeira vivida no Praça Brincar. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019/2020.

Essa foi uma brincadeira que convidou para o Praça Brincar não apenas as crianças, mas também os adultos que lá estavam (Figura 11). Brincadeira que junta movimento, equilíbrio e som

Acredita-se que tenha surgido na Roma antiga, como artifício para atravessar terrenos alagados. O sujeito subia em vasilhas e amarrava-as a cordas para poder manejá-las com as mãos. Assim, mantinha uma distância segura do lodo. O resultado devia ser engraçado, pois já na Idade Média o pé de lata foi adaptado para apresentações circenses, encontrando sua atual vocação: divertir. (Pés-de-lata, 2016)

Figura 11: Adultos e crianças brincando com Pé-de-lata, no Praça Brincar. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019/2020.

A quinta brincadeira apresentada é a *Argila*. Brincar com a argila é algo que rapidamente coloca a criança em contato com a própria terra, lugar onde ela vive. Poder pegar a argila e nela imprimir sua imaginação, transformar e criar algo novo é uma experiência muito importante para a criança, pois ela vê materializar o invisível que habitava na sua imaginação. A experiência com a argila quase sempre começa de um gesto e de uma forma ancestral: fazer uma bola ou uma barra e dali vão surgindo inúmeras criações (Figuras 12 e 13).

Figura 12: Manipulação com argila. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019/2020.

Figura 13: Manipulação com argila. Praça Ana Lúcia Magalhães, Pituba, Salvador (BA).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2019/2020.

Ao viver a experiência do Praça Brincar com as crianças pude viver o brincar através de suas múltiplas linguagens, inclusive daquelas mais sutis, cuja tentativa de traduzir em palavras, muitas vezes, se torna uma tarefa difícil, porém necessária em uma pesquisa. Como ensina Delory-Momberger (2011, p. 340-341), “[...] a narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem expressar o sentimento de sua existência: a narração é, também, o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida”.

O Praça Brincar me trouxe esse sentido da narrativa como experiência humana, como lugar de histórias de vida, instaurando sentido à existência individual e coletiva pelo brincar atemporal. Pude experienciar, junto com tantas outras pessoas,

memórias, sentimentos, *brincâncias* das infâncias que cada um tem para contar, do lugar da individualidade e do lugar da coletividade. Diante dessa experiência, busquei na pesquisa narrativa a compreensão e a análise da experiência que congrega singularidades de membros de um grupo como também o substrato comum, coletivo e compartilhado.

Em relação a esse comum compartilhado, Delory-Momberger (2017, p. 176-177) ressalta:

[...] a criação compartilhada abre, assim, um espaço de uma biografização coletiva. [...] conservando a ideia de criação compartilhada como um espaço onde acontece o que não ocorre em outros lugares, onde se ata um possível que se inventa junto, no encontro e na relação [...] a criação compartilhada leva de si para o outro e traz do outro para si [...] a criação compartilhada como arte de si com os outros no espaço comum da obra a realizar, obra de arte, de saber, ou de pesquisar; a criação compartilhada como lugar de fusão de biografização coletiva e vetor de formação.

Para finalizar este Capítulo, vale informar que, mesmo quando os protocolos de prevenção da Covid-19 foram flexibilizados, as praças citadas neste Capítulo não foram liberadas para encontros de grupo. Diante disto, em setembro de 2021 retomei a pesquisa, porém em outro espaço: no Quintal Dia Lindo, em Patamares, outro bairro de Salvador, um espaço com muito verde que nos permitiu reencontrar as crianças e lembrar a experiência do Praça Brincar. Além disso, pude também realizar a entrevista numa roda de conversa e brincar de novo de algumas brincadeiras que experienciamos anteriormente, assim como rebrincar aquelas que já tínhamos brincado na praça.

7 ESCUTANDO AS CRIANÇAS E SEUS BRINCARES EM UM QUINTAL

Cresci brincando no chão, entre formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que
comparação.
Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente
faz comunhão:
de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas
garças, de um pássaro e sua árvore.
Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão
comungante e oblíqua das coisas.
Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina.
É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem
pudor.
Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido
criança em algum lugar perdido
onde havia transfusão da natureza e comunhão com
ela.
Era o menino e os bichinhos.
Era o menino e o sol.
O menino e o rio.
Era o menino e as árvores.

(Manoel de Barros)

7.1 O QUINTAL DIA LINDO: UMA OPÇÃO DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19

Como sistematizei no Capítulo anterior, as praças Ana Lúcia Magalhães e Nossa Senhora da Assunção foram fechadas por conta da Pandemia da Covid-19. Diante disso, comecei a buscar um lugar aberto e de natureza que se assemelhasse às praças para realizar a roda de conversa e também para experienciar o brincar livre com as crianças que participaram do Praça Brincar, então, encontrei a opção do Quintal Dia Lindo (Figura 14).

Figura 14: Quintal Dia Lindo, Patamares, Salvador (BA).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2021.

No sábado, 25 de setembro de 2021, coloquei em prática os protocolos da Covid-19 e realizei a roda de conversa com as oito crianças participantes desta pesquisa (Figura 15). Tais crianças já haviam participado da experiência no Praça Brincar. Seguem abaixo os nomes, fictícios, para preservar suas identidades, as idades e os bairros onde moram. Esse grupo foi composto por quatro meninas: Berenice (11 anos), Camila (9 anos), Cecília (9 anos) e Sophia (6 anos), e por quatro meninos: Davi (8 anos), Luan (9 anos), Mateus (7 anos) e Saulo (5 anos). Observa-se que suas idades variavam entre seis e onze anos. Elas residiam em diferentes bairros da cidade de Salvador: no Cabula, duas crianças, de 5 e 6 anos; em Trobogy, uma criança de 8 anos; em Patamares, uma criança de 7 anos; na Graça, três crianças, duas de 9 e uma de 11 anos, e no Caminho das Árvores, uma criança de 9 anos. Berenice mora com a mãe, é uma menina extrovertida, observadora e muito comunicativa. Camila mora com os pais, é uma menina contemplativa e inventiva. Cecília mora com os pais, é uma menina mais introvertida e reflexiva. Sophia mora com os pais, é uma menina mais introvertida e criativa. Davi mora com os pais, é um menino mais introvertido e muito expressivo. Luan mora com os pais, é um menino mais introvertido e contemplativo. Mateus mora com os pais, é um menino muito extrovertido e comunicativo. Saulo mora com os pais e é um menino mais introvertido. Para além dessas características gerais das crianças, cada uma a seu modo, se

expressou livremente através do brincar em grupo ou sozinho, o seu mundo simbólico e subjetivo, cheio de criatividade e simbolismo.

Figura 15: Crianças da roda de conversa.



Fonte: Elemento Gráfico *SmartArt* adaptado pela pesquisadora.

Nesse dia tivemos os seguintes momentos: brincar livre, roda de conversa, entrevista e, novamente, brincar livre. Esses momentos foram registrados através das observações livres, gravação das entrevistas e fotografias. Através da escuta sensível procurei me aproximar das respectivas narrativas, buscando identificar os componentes relevantes do momento vivido pelas crianças.

Nesse momento, estive atenta ao que dizem Martins e Tourinho (2017, p. 162):

O ambiente no qual se desenrola uma narrativa, história ou relato sempre está atravessado por muitos fios e imagens que se associam e entrecruzam, se misturam e se confundem, tecendo episódios, ideias, contextos, relações, conceitos e visualidades que, processados e armazenados como experiências, são ao mesmo tempo registros e pegadas do mundo vivido.

Cada experiência é como se fosse um tear multicolorido, tecido por muitos fios, e isso é que torna a experiência algo único e potente. As narrativas, com suas múltiplas linguagens e contexto, em grupo, misturam-se, cruzam-se, completam-se, intensificam-se, fortalecem-se, criando registros simbólicos do vivido.

7.2 A CHEGADA NO QUINTAL DIA LINDO: UM REENCONTRO

O Quintal Dia Lindo foi um momento de grande reencontro entre as crianças que frequentaram o Praça Brincar e que estavam sem se ver desde o início da

pandemia, quando o projeto teve de ser interrompido, como já foi dito. Elas estavam absolutamente entusiasmadas para se reverem e para brincar. Quando chegaram, caminharam por todos os espaços do quintal para conhecê-lo, descobrindo suas miudezas. Fiquei observando esse movimento do grupo, deixando-o acontecer sem nenhuma interferência. As crianças brincavam ora em grupo, ora em pequenos subgrupos, ora sozinhas e muitas vezes conversando livremente sobre as lembranças que vivenciaram no Praça Brincar, que compartilhavam entre si, espontaneamente.

Depois desse momento inicial nos sentamos em roda no gramado e fui explicar a dinâmica daquela tarde para o grupo. Rememorei o motivo de estarmos ali para um dia de reencontro, de brincadeiras e de pesquisa. Expliquei acerca dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de Uso de Imagem, que deveriam também ser assinados por eles e pelos seus pais. Todas as crianças concordaram em participar da pesquisa, e os termos foram assinados por elas e pelos pais.

Expliquei que, a partir de agora, iríamos ter os seguintes momentos: inicialmente, haveria um brincar livre; depois, faríamos a roda de conversa para realizar a entrevista; em seguida, lancharíamos juntos; e, finalmente, teríamos mais tempo de brincar livre. E assim, de fato, transcorreu a nossa tarde no Quintal Dia Lindo. A seguir irei apresentar e analisar as experiências vividas nesse dia.

7.3 PRIMEIRAS BRINCADEIRAS E NARRATIVAS

7.3.1 Brincando na areia

Transcrevo a seguir minhas observações livres desse primeiro momento de encontros e brincadeiras:

Luan e Berenice conversavam, sentados em um banco, enquanto as outras crianças exploravam os espaços de areia de diversas formas. Mateus cavou um buraco e ouvi Berenice dizer: “Eu já encontrei areia preta cavando na areia branca”. Mateus, falando para si mesmo, disse: “Quero encontrar um tesouro”. Davi construiu um monte de areia com pedras e Sophia cavou a areia com a ajuda de uma pedra.

A areia é sempre para crianças um lugar atrativo e cheio de muitas possibilidades, que vão desde sentir a textura, a escavação, a mistura com outros elementos da natureza como folhas, gravetos, flores, água etc. É um lugar onde a

imaginação da criança pode ganhar várias formas e criar várias histórias. Nesse relato aparece com muita clareza o motivo lúdico do cavar.

Nesse trecho, as crianças trazem imagens arquetípicas com os seus brincarés e suas narrativas. Mateus cavou um buraco com as mãos e Sophia com a ajuda de uma pedra. Cavar um buraco com as mãos, com pedras, com madeira é um gesto que se repete desde os tempos mais antigos. O cavar buracos pode ser para guardar algo precioso, ou achar algo precioso, como relatou Mateus: “Quero encontrar um tesouro”. Ou também para se esconder e se proteger do perigo. Também pode ser para criar caminhos subterrâneos que podem levar para onde a imaginação quiser. Ou também para criar pontes subterrâneas de encontro com o outro através das mãos, como, por exemplo, quando as crianças cavam buracos um de cada lado, para que suas mãos se encontrem. Essa é uma brincadeira muito comum nas cidades litorâneas, nas areias das praias. Lembro de ter brincado assim muitas vezes na minha infância.

Quando Berenice diz: “Já encontrei areia preta, cavando a areia branca”, ao ouvir isso imediatamente me veio o símbolo do Tao. É símbolo que carrega em si o princípio da dualidade presente nas coisas do universo, composto por *yin* e *yang*, elementos que representam as duas forças fundamentais opostas e complementares que fazem parte natureza e que buscam o equilíbrio dessas forças no universo. Ao ler seu significado no “Dicionário dos Símbolos” (Chevalier, 1997, p. 863), essa associação fez sentido para os chineses:

[...] o Tao existiu bem antes que os homens se apropriassem dele. O sentido exato da palavra chinesa é: caminho, via [...] ele não é a soma do *yin* e *yang*, mas uma relação de alternância e oposição, pode-se considerar o TAO o regulador da sua alternância, o que permitiria vê-lo como um princípio de ordem, regendo indistintamente a atividade mental e o cosmo.

Seguindo as brincadeiras e narrativas em torno da areia, escuto Cecília que disse a Berenice: – “Olha, Berenice, um gatinho!” Em seguida, explicou: – “O gato é um deus, sabia?” Fez um silêncio reflexivo. Cecília e Berenice se olharam e depois ficaram a contemplar o gato no seu caminhar pelo quintal. Em algumas mitologias o gato assume esse lugar de divindade, como no Egito, por exemplo. Lá se venerava, na figura do gato divino, a deusa Baste, benfeitora e protetora do homem. O gato simboliza a força e a agilidade do felino, postas a serviço do homem por uma deusa tutelar a fim de ajudá-lo a triunfar sobre os inimigos ocultos (Chevalier, 1997, p. 462).

7.3.2 Brincando de argila

Em outro espaço do quintal havia argila para as crianças brincarem. Junto à argila também estavam sementes, folhas, gravetos, pedras, potinhos, pilão de madeira e alguns outros utensílios para usarem na brincadeira da argila. Transcrevo a seguir as minhas observações livres desse momento:

Berenice comentou com o grupo apontando para um grande pedaço de argila na mão “Olha, eu fiz um buraco. Não dá para ver, mas eu fiz um buraco”. Mateus gritou: “Já fiz o meu quarto projeto, que é com argila dura e coloquei um graveto dentro dela”. Luan, animado, se vangloriou: “Eu acabei o meu primeiro. Do nada, Cecília perguntou: “Quem pegou? Admite, quem pegou?” Berenice, sem saber do que se tratava, perguntou: “O quê?”, Cecília respondeu: “O projeto de Camila”. Berenice comentou: “Foi a ‘Tia Argila’”.

Camila, Cecília e Saulo permaneceram manipulando argila, completamente entregues a esse momento. Começaram a experimentar a junção de outros elementos com a argila. Saulo perguntou “Pode quebrar o galho aqui dentro do pilão?”. Todos responderam: “sim”. Em seguida, ele recolheu alguns galhos, colocou junto com a argila dentro do pilão de madeira e seguiu macerando-as.

Brincar com a argila é algo que atrai as crianças como um imã, acredito que pelo fato de estarem brincando com o material mais primordial e que faz parte de nós: a terra. Nesta, fazemos naturalmente um buraco como disse Berenice, buraco que pode ser ninho, esconderijo ou caminho que levará a algum lugar. Buraco traz o motivo lúdico do redondo. Buraco, lugar de mistério. Buraco para se abrigar. Infinitas são as possibilidades simbólicas do buraco na terra. Não sabemos ao certo qual foi a intenção de Berenice, mas sabemos que, para ela o buraco, mesmo que pouco visível para os outros era algo importante. Segundo Chevalier (1997, p. 148):

No plano imaginário, o buraco é mais que um simples vazão: é repleto de todas as potencialidades daquilo que o preencheria, ou que passaria por sua abertura; é como uma espera ou súbita revelação de uma presença[...] O buraco pode ser simbolicamente considerado como o caminho do parto natural da ideia.

A argila é terra numa apresentação mais dura, que cria resistência. É preciso intenção das mãos para modelá-la, isso torna-se visível quando Mateus diz que fez seu quarto projeto com argila dura e colocou um graveto dentro dela. Ultrapassou a resistência da matéria argila e colocou algo dentro. Do mesmo modo aconteceu quando Saulo colocou a argila com gravetos num pilão e seguiu macerando essa

mistura, que deve ter lhe exigido mais força nas mãos do que se estivesse trabalhando com algo mais maleável.

Algo interessante aconteceu no relato acima, quando Cecília levanta a questão de que algo que Camila estava modelando desapareceu. E Berenice responde que foi a Tia Argila, dando a entender que foi ela, Tia Argila, quem sumiu com o que Camila produzia. Berenice traz simbolicamente a argila de um lugar de material inanimado para algo que animado, ou seja, que tem vida, que tem alma. Tal fato pode denotar que, de forma inconsciente, Berenice reconhece na argila um parentesco, uma pessoa familiar ao chamá-la de Tia, figura feminina ligada à Mãe Terra. Como nos diz Chevalier (1997, p. 878), simbolicamente “[...] a terra opõe-se ao céu [...] a terra sustenta e o céu cobre. Todos os seres humanos recebem dela o nascimento, pois é mulher e mãe[...] a terra é a substância universal”.

7.3.3 Brincando no quintal

Cecília e Camila brincaram de corrida de sementes na areia e Saulo entrou na brincadeira com elas. Mateus pegou o pé-de-lata, tentou se equilibrar, conseguiu e saiu passeando pelo quintal, junto com Luan. Experimentando num só brinquedo movimento, som e equilíbrio, Sophia e Davi giravam os barangandãs experimentando a relação com o vento. Todos os brinquedos e brincadeiras já experimentados no Praça Brincar. Cada brincadeira dessas será analisada a partir da fotografia num próximo item deste Capítulo. Gostaria de destacar dois trechos dessa primeira parte de brincadeiras e narrativas: "De repente, Sophia, ao começar a subir as escadas cercadas do verde, disse: "Quem quer vir comigo, levanta a mão!". Davi, ao segui-la acompanhado de Saulo e de Cecília, exclamou: "Somos aventureiros!".

"Somos aventureiros!" Essa expressão usada pelas crianças em relação àquele novo espaço desconhecido traduz a condição em que as crianças chegam ao mundo: aventureiros, exploradores, pesquisadores, curiosos, sem travas e sem amarras, sem personas que as impeçam de descobrir o novo em cada coisa, de se encantar com as miudezas e as grandezas do mundo e de reencantarem-se sempre. Trata-se do próprio Arquétipo do Aventureiro ou do Herói, na Psicologia Analítica. Essa passagem traz o motivo lúdico do explorar. Finalizando essa primeira parte da experiência no quintal, Mateus nos presenteia com uma fala que diz muito sobre o que estávamos

vivendo naquela tarde: “Mateus disse com muita emoção: “Sabia que ia gostar desse parque! Parque não, casa. Quero morar aqui depois”.

Quando Mateus diz gostar daquele espaço, reconhece aquele quintal como casa e diz desejar morar lá um dia, isso tem uma força imensa e traz um simbolismo muito importante. A casa, normalmente e no caso dele especificamente, é um lugar de proteção, de cuidado, de aconchego, de bem-estar, de amor, de prazer, de liberdade. A fala de Mateus traduziu o que sentíamos naquela tarde, pois de fato estávamos em casa:

Casa significa o ser interior segundo Bachelard; seus andares simbolizam diversos estados da alma [...] A casa é também um símbolo feminino com o sentido de refúgio, de mãe, de proteção. [...] Entre o dogons, na África, a casa é descrita como a grande casa familiar representando a totalidade do Grande Corpo Vivo do Universo (Chevalier, 1997, p. 197).

O espaço do brincar – no caso, o Quintal Dia Lindo – torna-se, assim, um espaço onde a criança reconhece a Casa. O espaço onde pode brincar, pode ser escutada e vista como um sujeito pleno, é espaço de proteção, acolhida, amor, logo, Casa.

7.4 OS BRINCARES SOB O OLHAR DA FOTOGRAFIA

7.4.1 Davi e sua Mandala

A sequência de fotos de Davi (Figura 16) expressa um processo muito interessante de construção de uma imagem arquetípica das mais antigas na humanidade: a Mandala. Ele começa a sentir a areia com o dedo, depois com as mãos e depois parte para fazer a imagem circular na areia. Essa imagem circular ganha a forma de um rosto, ao qual ele confere os detalhes e depois a contempla. Nesse processo, ele desmancha com movimentos circulares a sua mandala em forma de rosto e a transforma em duas mandalas, que depois novamente vira uma, quando ele as une com as duas mãos num montinho de areia. Surpreendentemente, no final, ele desmancha completamente a forma original e joga a areia para o ar! Cria, com isso, um trânsito entre a terra e o céu. Essa experiência se assemelha àquela descrita por

Maria Amélia Pereira (2020a), sobre a Mandala de Maurício construída no Parque da Cidade na década de 80, que já vimos no Capítulo 5.

Figura 16: Davi brinca com a areia, no Quintal Dia Lindo. Patamares, Salvador (BA).





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2021.

Edinger (1992, p. 27-30) nos diz:

Nascemos num estado de inflação. Na infância [...] tudo está no inconsciente. O ego está completamente identificado com o Si mesmo, centro da totalidade do ser [...]. Ser redondo no período inicial da existência, equivale a considerar-se a si mesmo como total e completo, portanto como um deus, capaz de todas as coisas [...]. Como nos diz Platão, o homem primevo era redondo. [...] Paralelos entre o mito do homem redondo original e a arte de crianças observa-se que predominância da mandala ou o círculo [...]. Quando a criança tenta desenhar figuras humanas, estas surgem inicialmente, como círculos [...]. A criança experimenta o ser humano como uma estrutura redonda, semelhante à Mandala; comprovam de forma impressionante a verdade psicológica do mito platônico acerca do homem redondo original.

Como já dito acima, Davi trouxe à tona exatamente a imagem arquetípica descrita. A sua Mandala era um rosto humano, que remonta ao mito do homem redondo.

7.4.2 Luan e seu Barangandã Circular

Figura 17: Luan gira seu barangandã, no Quintal Dia Lindo. Patamares, Salvador (BA).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2021.

Como nos diz Chevalier (1997, p. 250-251):

[...] O movimento circular é perfeito, imutável, sem começo nem fim. [...] O círculo simbolizará também o céu, de movimento circular e inalterado. [...] Mais diretamente, porém, o círculo simboliza o céu cósmico particularmente em suas relações com a terra. Nesse contexto, o círculo simboliza a atividade do céu, sua inserção dinâmica no cosmo. [...] O círculo é a figura dos ciclos celestes, principalmente das revoluções planetárias do ciclo anual do zodíaco. [...] Por que o céu se move com um movimento circular? Indaga Plotino. Porque ele tinha inteligência.

Luan girava o seu barangandã em busca de um movimento de ascensão, de ir em direção ao céu. Brincar com o vento era a grande descoberta e prazer para fazer girar o seu barangandã juntando som e movimento. Ele ficou por muito tempo girando o barangandã, buscando fazer um movimento circular para o alto, até que conseguiu. Fez um lindo círculo sonoro e colorido girar sob a sua cabeça. Quando conseguiu chegar nesse momento, ficou por um bom tempo aproveitando prazerosamente a experiência de girar seu círculo barangandã que não tinha começo nem fim. O círculo de Luan brincava com o círculo do céu cósmico.

7.4.3 Berenice e seu Cubo Mágico

Figura 18: Berenice e o cubo mágico de argila, no Quintal Dia Lindo. Patamares, Salvador (BA).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2021.

Berenice pega um pedaço do bloco de argila disposto no chão, faz uma esfera e, a partir daí, começa a modelar o cubo. Essa primeira etapa não foi possível registrar em fotografia, de modo que a trago aqui em registro de memória. Depois, com muita habilidade, começa a dar forma a esse cubo que, em um dos seus lados, tem uma esfera. Em seguida, ela começa cuidadosamente a colocar pequenas pedras coloridas em todos os lados do objeto e uma pedra na esfera feita em um dos seus lados. Perguntei a ela o que era aquele cubo – ela disse que era um cubo mágico com superpoderes e que era também um amuleto.

Chevalier (1997, p. 317) nos fala sobre o simbolismo do cubo:

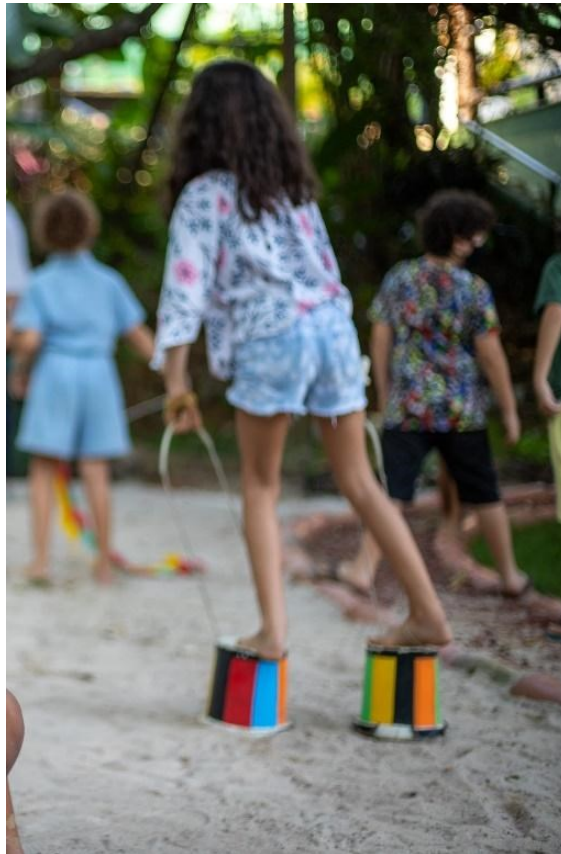
Simboliza o mundo material e o conjunto dos 4 elementos. Pelo equilíbrio foi tomado como símbolo da estabilidade. [...] Num sentido místico, o cubo foi considerado o símbolo da sabedoria, [...] combinado com a esfera, simboliza a totalidade terrestre e celeste, finita e infinita, criada e incriada, daqui de baixo e do alto.

A característica mística do cubo com a esfera, como Berenice fez o dela, encontra sentido nessa ampliação simbólica quando se refere a ele como aquele que toca os dois mundos, transita no mistério do céu e da terra. O cubo mágico de superpoderes de Berenice contém em si a sabedoria, como é descrito acima, pois é um cubo de superpoderes que também se torna seu amuleto de proteção.

7.4.4 Mateus e Camila nos seus Pés-de-Lata

Figura 19: Mateus e Camila nos seus Pés-de-lata, no Quintal Dia Lindo. Patamares, Salvador (BA).





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2021.

Segundo Chevalier (1997, p. 696), “[...] o pé é também um símbolo da força da alma [...] no sentido de ser ele o suporte da posição vertical, característica do homem”. Brincar com o pé-de-lata traz para as crianças a experiência ancestral da verticalidade, de forma ampliada. As crianças, já pisando com seus pés na terra, ganham novos pés, maiores, e que requerem mais equilíbrio no corpo, numa nova situação de movimento. E, para viver esse novo desafio de duplicar os pés em equilíbrio, é preciso a atuação da força da alma. Sem a vontade anímica, a criança não consegue se equilibrar e andar sobre pés-de-lata sobre a terra, mas, quando conseguem vencer esse desafio trazido pelo brincar, a sensação de prazer, alegria e liberdade são enormes, como foi possível ser experimentado por Mateus e Camila.

7.4.5 Cecília e seu Vaso

Cecília modela a argila até chegar na forma do pote redondo e côncavo para ser preenchido por algo. É um grande recipiente que guarda e carrega diversas coisas. No caso de Cecília, ela o encheu com pequeninas mangas que encontrou no chão e

colocou pedrinhas na sua frente, de modo a parecerem olhos e um nariz. Um pote cheio de nutrição e vida. A arte de fazer potes de barro ou argila é entendida arquetipicamente através da figura do oleiro. Como nos diz Taschen (2012, p. 468):

Já existem oleiros em 10.000 a.C. A olaria primordial era aparentemente do domínio das mulheres, um mistério sagrado na sua natureza. [...] o oleiro podia endurecer com a ação transformadora da chama as formas conferidas ao barro húmido. Redondos e côncavos feitos da terra com a qual a grande deusa era em todo lado identificada, os vasos de barros dos primeiros oleiros eram representações e atributos dela como útero cósmico, que contém, protege, desenvolve, alimenta, dá ofertas e dá nascimento. Dedos primordiais modelaram “potes mães”, urnas com cara de pássaro e olhos atentos arqueados da divindade.

Figura 20: Cecília e seu vaso, no Quintal Dia Lindo. Patamares, Salvador (BA).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2021.

Cecília, como os antigos oleiros, fez seu vaso redondo e côncavo, fez um *pote mãe* seu, que preencheu com alimento para nutrir o que a sua imaginação desejou.

Nessa experiência, pude constatar que o brincar ultrapassa quaisquer barreiras, inclusive a socioeconômica. As brincadeiras se repetiram,

independentemente de onde elas tenham sido inventadas ou criadas, em que tempo ocorreu etc. Portanto, ficou claro que o brincar e as brincadeiras são universais. Os nomes podem até não coincidir, mas os efeitos positivos do brincar e das brincadeiras se refletiram em todas as crianças, o que aponta para entendimento do brincar como arquétipo.

7.5 ENTRE NARRATIVAS E ESCUTAS

Como apresentei na metodologia, optei pela entrevista e assumi as seguintes fases: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva. Busquei retomar experiências vividas pelas crianças no Praça Brincar a partir do ponto de vista delas, empregando a comunicação cotidiana de escutar o que elas tinham a contar, como ensinam Muylaert *et al* (2014). Além disso, estive atenta ao fato de que cada narrativa é única, como assinalam Souza e Meireles (2017, p. 135):

[...] cada sujeito, através de seus próprios recursos biográficos, possui um motivo que organiza, integra, direciona e elege os elementos e acontecimentos que dão forma a sua narrativa, tornando, assim, a narrativa subjetivamente única, original e irrepetível, pelos significados pessoais contidos em cada uma das histórias narradas.

Partindo de questões orientadoras da entrevista e de questões complementares e/ou de esclarecimentos, encorajei as crianças a contarem algo a mais sobre algum acontecimento importante relacionado com o tema sob estudo. Centrei-me na escuta sensível das narrativas reveladoras do que investigava, que emergiram a partir da interação, da troca, do diálogo entre pesquisadora/entrevistadora e participantes da pesquisa. Assim, dei início às entrevistas tomando como base o que considerei como questão principal: “Como foi a experiência de brincar na praça através do Projeto Praça Brincar?” A seguir, apresento as narrativas de cada criança (por ordem alfabética).

7.5.1 Narrativa de Berenice

Berenice estava bastante ativa. Quando perguntei: “Como foi a experiência de brincar na praça através do Projeto Praça Brincar?”, ela, de forma enfática, respondeu: “Foi *top!*” Em seguida, perguntei: “Você tem saudades de brincar na praça?”, ela afirmou: “Sim. Bastante!”. Ao perguntar: “Por quê?”, ela deu a seguinte justificativa:

“Porque a praça é aberta, tem gente, tem comida. Crianças gostam de comer, porque comer é [...] quem não gosta de comer, né, gente? Porque a vida de criança é bem simples. Elas gostam de brincar, gostam de assistir a séries”.

Berenice nos conta com muito entusiasmo sobre a experiência de brincar na praça. E logo traz, na sua narrativa, dois pontos importantes: era uma praça aberta e um espaço livre. Essa fala revela uma questão que toca a maioria das crianças na contemporaneidade: a falta de espaços abertos e livres nos grandes centros urbanos para que elas possam brincar com segurança, prazer, liberdade, divertimento, como ela nos diz. A maioria das crianças vive com sua liberdade limitada nas suas cidades, independente das condições socioeconômicas. Algumas vivem presas nas lajes ou dentro de casa, e outras nos apartamentos e *playgrounds* sem contato com a cidade, sem serem vistas e sem tecer relações com outras crianças. Promover o oposto disso foi um dos grandes objetivos do Praça Brincar, aqui trazidos por Berenice.

Ela também se refere a “ter gente”, um ponto muito importante, pois como as crianças vivem nos seus pequenos grupos e espaços sociais, a praça promoveu o contato com muitas pessoas diferentes, possibilitando a ampliação do contato com a diversidade humana. Em seguida ela se refere à comida, pois além do espaço do Praça Brincar, que ficava dentro do Boa Praça havia muitas barraquinhas de comida. A experiência de comer não foi vivida no âmbito do projeto Praça Brincar, mas das crianças individualmente com suas famílias. Todavia, gostaria de ressaltar que a comida é sinônimo de vida, sem comida morremos. E Berenice traz na sua fala “crianças gostam de comer”, crianças gostam da vida.

Outro ponto importante que Berenice traz é o seguinte: “Porque a vida de criança é bem simples. Elas gostam de brincar, gostam de assistir a séries”. Ou seja, a vida da criança é brincar. Aqui ele divide o brincar em duas categorias: o brincar livre e o brincar de ver e de ouvir histórias através das séries na tv, que são uma outra forma de brincar, todavia deve ser monitorada pelos adultos ajudando na escolha dos conteúdos adequados à infância e ao tempo de exposição à tela que também precisa ser controlado. O excesso de exposição à tela é danoso ao desenvolvimento da criança que precisa de movimento, interação social, criação, contemplação, experiências sensoriais diversas etc.²⁴

²⁴ Sugiro acessar o *site* da Sociedade Brasileira de Pediatria (<https://www.sbp.com.br>) onde constam as indicações, por faixa etária das crianças, para tempo de uso de tela, bem como os danos do uso excessivo.

Quando perguntei: “Do que você mais gostou de brincar na praça?”, ela respondeu: “O dia que fui ao circo, que pendurou um lençol vermelho na árvore”. Perguntei: “O que aconteceu com o pano vermelho?” Ela fez a seguinte narrativa: “A gente ia dar cambalhota no pano! A moça colocava a gente lá, enrolava o pano e ela girava a gente. A gente dava cambalhota e voltava pro lugar! O pano ficava numa árvore”. Quando informei que a tia era a moça do Circo Picolino, ela, surpresa, disse: “Hã, hã, hã! Moça do pano vermelho! A moça do pano vermelho era *top*. Era muito *top!*”. À pergunta: “Por que foi legal brincar na praça?”, ela respondeu: “Tinha muitas pessoas, tinha muita opção de divertir, tinha parquinho e espaço livre, mas...”, insistiu, “... uma coisa que eu gostei foi a moça do pano vermelho”.

Berenice compartilha a experiência que mais gostou do projeto, que foi o dia da *moça do pano vermelho* pendurado na árvore. Foi uma experiência com uma *brincante* circense, que colocava as crianças dentro de um pano vermelho grande pendurado numa árvore e elas giravam, davam cambalhotas e voltavam para o lugar. Foi uma experiência especialmente particular, pois trouxe para as crianças a possibilidade de sair do elemento terra, da verticalidade, para viver o elemento ar com mobilidade e movimento. Além disso, o pano vermelho parecia um casulo, de onde as crianças não queriam mais sair.

Ao perguntar: “Qual a sensação de brincar na praça?” ela fez a seguinte narrativa:

É porque, tipo, as coisas legais passam rápido, sempre as coisas chatas, tipo aula *on-line*, demoram pra passar! Então, o que eu ia falando é que uma coisa, tipo assim: o tempo passa muito rápido quando a gente tá brincando. Vamos supor, no recreio da escola a gente chega e as tiazinhas falam: acabou o recreio, sendo que a gente chegou lá em 3 segundos e elas saem do nada e falam assim: acabou o recreio. É muito chato!

Berenice nos traz uma questão do tempo como arquétipo: o tempo que passa rápido quando estão brincando, pois esse é o tempo da imaginação, do prazer, da criatividade, do divertimento. Ela refere-se à sensação desse tempo ser sempre pouco para a necessidade da experiência vivida, como foi *no Praça Brincar*. Ela ainda o compara com um outro tempo, quando estão fazendo coisas chatas, como aula *on-line*, Berenice diz que esse tempo demora a passar, passa lentamente. Traz também uma crítica ao tempo livre de recreio na escola por ser muito curto – o que realmente

é um fato – e traz na sua narrativa a mesma sensação de passar muito rápido o tempo de brincar e se divertir.

O tempo como arquétipo nos traz duas formas: o tempo *Cronos* e o tempo *Kairós*, oriundos da Mitologia Grega. De acordo com Pedroni (2014, p. 248-249):

O que é o tempo? Onde ele está? Qual é sua forma, sua identificação? Como sentimos o tempo? [...] simpatizo com a afirmativa de Santo Agostinho: “Se não perguntarem julgo saber o que é o tempo, mas se perguntarem, deixo de saber” [...] Na tentativa de me aproximar das muitas visões do que seria o tempo, encontrei nos mitos gregos *Chronos* e *Kairós* um antagonismo apropriado para falar de um elemento tão múltiplo. [...] Enquanto *Chronos* é a personificação do tempo calculado, aquele subordinado ao relógio e do qual não conseguimos fugir facilmente, *Kairós* é a qualidade do tempo vivido. *Kairós* é o tempo oportuno, que faz um acontecimento ser especial, memorável, não em seus números, mas em sua significância.

Fiz uma pergunta relacionada com a Covid-19: “Como, onde e com quem vocês brincaram nesta pandemia da Covid- 19?”, ela narrou: “A gente brincou de várias coisas. Como a gente tinha uma vizinha na nossa casa de praia que pra ela vim pra nossa casa, ela pulava o muro, foi muito legal! Mas uma coisa que eu tenho pra reclamar da pandemia: foi triste. Não suportei as aulas *on-line*”.

Nesse trecho Berenice nos traz uma narrativa importante, pelo fato de ter passado a pandemia numa casa de praia teve a chance de brincar bastante inclusive com outras crianças, como relata a vizinha que pulava o muro para ir à casa dela. Em contraponto a todo o isolamento, ela pode ter outra criança para brincar, e narra como uma experiência muito legal. Nessa mesma narrativa, ela traz a compreensão de um dos sentimentos que tomava conta do país: a tristeza diante da pandemia da Covid-19. Também se refere as aulas *on-line* relatando que não as suportou. Posso inferir a partir da fala de Berenice que realmente deve ter sido uma experiência extremamente difícil para a maioria das crianças, de repente a sala de aula ter virado um ambiente virtual, novo e desconhecido. A distância física da professora e dos amigos, a ausência do recreio, onde se encontram para brincar e a sensação de não saber quando tudo isso iria acabar.

Ao perguntar: “Brincar pode ser em qualquer lugar?”, ela narrou o seguinte:

Mas, tipo assim, tem um personagem no livro que ele não sabia o que era brincar porque desde o dia que ele nasceu, ele passou os dias no quarto dele e ele nunca viu a primavera, nem nenhuma estação do ano. Aí, uma prima dele foi lá e chamou ele e começou a brincar e ele viu que era uma coisa maravilhosa.

Nesse trecho, Berenice responde à pergunta contando a pequena história que ela leu num livro. Essa história revela que a criança privada do brincar sabe pouco sobre o mundo, sobre o outro, sobre si mesmo, porque o natural para criança é brincar. Então quando o menino sai da escuridão do quarto e vai para o mundo, ele se vincula ao mundo brincando e descobre a maravilha que é brincar. Aqui, Berenice entende que brincar pode ser em qualquer lugar, menos trancando num quarto desde que nasceu.

Perguntei em seguida: “Você espera que logo possamos voltar a brincar na praça?”, ela murmurou: “Aham!”. Perguntei, por fim: “Como podemos voltar a brincar na praça?”, ela sugeriu: “Usando álcool gel e tomando vacina. Em Nova Iorque tão pagando 500 reais pra tomarem a vacina porque as pessoas não querem...”. Atenta à realidade da pandemia, Berenice demonstra conhecimento sobre medidas de prevenção da Covid-19, como também a falta de consciência das pessoas que não queriam se vacinar, chegando ao ponto da cidade referida acima, pagar para que as pessoas se vacinassem.

Acrescentei uma questão: “Por que você acha que precisa de mais espaços como a Praça Ana Lúcia Magalhães?” Berenice fez a sua narrativa: “Sabe, Praça Brincar foi uma ótima ajuda porque a gente podia ir ao ar livre, ao mesmo tempo estava se divertindo e saindo da complicação da vida das aulas”.

Aqui Berenice traz um relato interessante, criando uma relação sobre a importância de espaços ao ar livre para brincar e para se divertir, em contraponto à complicação da vida das aulas. Achei instigante a expressão que ela criou para se referir a rotina na escola: “a complicação da vida das aulas”, ou seja, vemos aqui nesse relato que a escola parece distante do brincar, como se o brincar não fizesse parte da rotina escolar e tornando-se apenas uma rotina complicada de conteúdos. Sabemos que muito caminhamos na Educação mais ainda é pouco. Na sua estrutura primordial, ainda persiste uma escola de séculos passados, que não dialogava com o brincar como algo sério e fundamental para as crianças, nem, tampouco, escutava as crianças como coautoras do processo formativo e educacional, reduzindo o seu fazer a uma prática conteudista, a complicada vida das aulas.

Fiz uma outra pergunta: “Se você fosse a prefeita da cidade, o que faria para as crianças terem mais espaços na natureza?” Berenice fez a sua narrativa:

Primeiramente, tem uns prédios sem uso, tem umas casinhas sem uso que elas tão meio desabando... Se eu fosse prefeita, eu pegava os espaços que não têm casas, as casas demolidas, aí eu ia demolir as casas e ia construir os espaços pra gente brincar. E aí eu ia fazer várias coisas tops, menos palhaços, porque palhaços não são tops.

Nessa narrativa, Berenice revela com muita consciência a possibilidade de reestruturar espaços sem uso na cidade, como casas ou prédios que estivessem em situações precárias e transformá-los em espaço para brincar. Isso revela a falta notória de espaços públicos para as crianças brincarem livremente nas maiorias das cidades, como já vimos ao logo dessa tese. Todavia, se de fato as cidades escutassem as crianças, como sujeitos ativos e de direitos, elas poderiam ajudar a mudar essa realidade. Dentre as coisas *tops* que ela iria fazer, ela não traria palhaços, possivelmente Berenice é uma criança que não deve gostar de palhaços.

Perguntei: “Que coisas *tops*?” Ela respondeu:

Primeiro, ia ganhar uma bandana [um ornato para a cabeça feito com um lenço de formato quadrado ou triangular que é dobrado diversas vezes]; segundo, eu ia construir um parquinho maravilhoso, nota 1000, árvores, árvores e ia trazer a moça do pano vermelho.

E, finalizando sua entrevista, tem total consciência da importância de criar espaços abertos, livres e arborizados para as crianças brincarem, a partir de um olhar de repensar o espaço urbano. Além da sua criatividade descrita acima para criar esses espaços, a menina recorre a um elemento simbólico de força e superpoder – um adereço de força dos *animes* japoneses, chamado bandana. E iria trazer para esses espaços a moça do pano vermelho, experiência brincante que ela mais gostou no Praça Brincar.

7.5.2 Narrativa de Camila

“Como foi a experiência de brincar na praça através do Projeto Praça Brincar?” Camila responde: “Foi legal porque tinha argila, tinha muita natureza, tinha criança pra brincar, tinha música, tinha muita comida. Aqui, Camila narra as coisas que mais gostou com experiência no Praça Brincar. Ao final, refere-se a ter muita comida. Como já foi anteriormente o espaço do Praça Brincar, que ficava dentro do Boa Praça onde havia muitas barraquinhas de comida. A experiência de comer não foi vivida no âmbito do Projeto Praça Brincar, mas das crianças individualmente com suas famílias.

Continuo. “Você tem saudades de brincar na praça?”, “Sim!!!”, ela disse. E “do que você mais gostou de brincar na praça?”, de pronto, Camila respondeu: “Eu gostei do Cabeção, da menininha sorridente, da moça do pano vermelho, mas prefiro mesmo os brinquedos”. Camila começa a sua narrativa dizendo que o que mais gostou foi o Cabeção. O Cabeção foi um boneco gigante, vestido por uma brincante, que brincou livremente com as crianças. Esse boneco Cabeção é igual aos que saem em Pernambuco no carnaval. Esse que foi para a praça não é o cabeção de pernas de pau, mas o que se pode entrar no boneco e se vestir dele. Mais uma vez aparece a moça do pano vermelho. A menininha sorridente não consegui identificar quem seria, todavia, Camila diz preferir os brinquedos. Aqui ela faz uma diferença importante entre o brincar e o objeto brinquedo, pois traz como o objeto brinquedo como seu preferido. Ela não chega a especificar de quais brinquedos gostou, mas, para exemplificar, na praça brincamos com pipa, amarelinha, perna de pau, bilboquê, barangandã, corda etc.

Perguntei ainda: “Por que foi legal brincar na praça?”, ao que Camila respondeu: “E tem muitas brincadeiras. E, pelo nome, já dá pra dizer: Praça Brincar, dá pra brincar, então é legal”. Achei muito interessante Camila nos falar sobre o Praça Brincar, reconhecendo a sua essência, lugar para brincar, o nome já diz, e se refere com algo que ela gostou. Perguntei ainda: “Qual a sensação de brincar na praça?”, quanto à sensação de brincar, revelou: “Passa muito rápido o tempo e você nem percebe e então é triste, pois acaba rápido”. Ainda complementou: “Tipo, a gente chegou aqui, aí quando a gente foi ver já era 5h00”. Camila traz mais uma vez a questão do tempo. O tempo de brincar, que é *Kairós* e que se confronta com o tempo *Cronos*, o tempo do relógio, esses tempos parecem jamais se conciliar para as crianças.

“Como, onde e com quem vocês brincaram nesta pandemia da Covid-19?”, Camila falou que, na pandemia, uma garota pulava o muro para brincar com ela, mas desabafou: “Só que, depois, ela [a amiga] parou de pular o muro porque não podia mais pular o muro”. “Brincar pode ser em qualquer lugar?”, ela respondeu que “Sim, qualquer lugar é lugar de brincadeira quando deixam as crianças brincarem”. Camila aqui nos traz umas das premissas sobre o brincar, as crianças e os adultos. Qualquer lugar é lugar de brincar desde que deixem as crianças brincarem e quem normalmente regular o brincar da criança é o adulto. Normalmente dizemos muitos “não pode” subir, pegar, pular, jogar, se sujar etc. Além do que, quase sempre, esse tempo de brincar

é reduzido, como, por exemplo, o tempo do recreio na escola. Portanto, deixem as crianças brincarem! Isso me faz refletir mais uma vez sobre a importância de os adultos escutarem as crianças, reconhecerem sua necessidade vital de brincar.

E completou fazendo uma reflexão e uma crítica sobre aulas *on-line*: “Eu não entendo: não pode celular na aula, mas pode aula no celular!”. Também perguntei: “Você espera que, logo, possamos voltar a brincar na praça?”, “Sim!! [...] Se as pessoas se vacinarem e usarem máscara para pandemia acabar e a gente voltar. E precisa ter cada vez mais praças”. Como estavam na pandemia com aulas *on-line*, ela traz uma incrível reflexão sobre o uso das telas trazido pela pandemia. Os pais e professores regulavam o uso das telas na experiência de vida dela e, de repente, ela passou a ter aula pelo celular durante 4 horas por dia, isso é, passou a ficar excessivamente na tela. Essa foi uma grande angústia vivida por muitas crianças e famílias durante a pandemia. Transcrevo novamente aqui a fala dela pois traduz de forma incrível: “Eu não entendo: não pode celular na aula, mas pode aula no celular!”. Relata muita consciência sobre as medidas de proteção contra Covid-19, para que assim possamos voltar a brincar na praça. E completa: “e precisa ter cada vez mais praças”.

“Por que você acha que precisa de mais espaços como a praça?”, Camila respondeu:

Porque tem que ter mais natureza, porque a gente fica o dia todo no apartamento e os *players* não têm nem uma árvore sequer, nem uma graminha, só cimento. Eu nem sei por que existe prédio! Casa é muito melhor. Você pode brincar. Tipo esse espaço aqui, tem muito mais natureza, espaço. É muito melhor! Eu não quero morar em apartamento. Eu quero morar numa casa.

Camila também traz na sua narrativa, como pontos importantes, a necessidade de ter mais espaços abertos, necessidade de natureza, em contraponto ao excesso de cimento e prédio. Chega a dizer: “eu nem sei por que existe prédio!”. A verticalização das moradias tirou a nossa sensação de pertencer a uma comunidade, deixando cada um nas suas gaiolas, sem ver o seu vizinho. Acabaram as varandas e janelas das casas de bairros, onde o sentimento de comunidade era mais forte. Isso é reflexo desse mundo contemporâneo. E no fim ela expressa o seu desejo de morar numa casa, pois é moradora de apartamento.

Camila segue narrando e até propõe uma revolução do brincar:

Eu vi uma coisa na arte fotos que é uma coisa do *Instagram*, que é assim, não tinha nada de prédio e tinha umas bolotas, casa tipo bola, cada família morava em uma bola, como várias casas próximas e tipo assim, e não tinha prédio, tudo espaço aberto e tinha um portão pra você ir pra, tipo, se você conhecesse algum amigo, você ir pra outras casas, tipo, tem várias casas assim... É tudo aberto! *E aí a gente organiza uma revolução do brincar na cidade!!!*

Camila traz uma sugestão a partir de uma experiência que soube que aconteceu: cada família morando em casa em forma de bola, umas vizinhas às outras, com portas abertas onde as crianças pudessem sair e conhecer outras crianças, e frisa: “tudo aberto!”. E segue concluindo seu pensamento: “E aí a gente organiza uma revolução do brincar na cidade!!!”. Para mim, ficou claro o que Camila nos traz através dessas suas imagens: o sentido mais ancestral de ser viver em comunidade; casas com formato redondo, vizinhas umas das outras, tudo aberto, portão aberto, crianças em liberdade – uma aldeia indígena.

De acordo com Melatti (1974, p. 1):

Os índios fazem a aldeia em forma circular porque os antigos também faziam assim. [...] essa ideia se baseia na continuidade temporal dos costumes de cada sociedade: uma grande quantidade de elementos culturais de que dispõem os membros de uma sociedade são herdados dos antepassados. Mas o segundo tipo de ideia se baseia nas relações que os elementos culturais mantêm entre si: a aldeia é redonda porque essa forma tem algo a ver com a solidariedade que devem manter entre si seus moradores. Portanto, forma da aldeia e solidariedade têm relação entre si. [...] Por exemplo, os índios Kraôs no Estado do Tocantins, suas casas são circulares e diante das casas, passa um caminho que acompanha a circunferência da aldeia. De cada casa parte um caminho na direção da praça, que fica no centro da aldeia.

Essa narrativa de Camila também me trouxe como imagem a Mandala. A palavra sânscrita *Mandala* significa círculo, no sentido habitual da palavra. No âmbito dos costumes religiosos e na Psicologia, designa imagens circulares que são desenhadas, pintadas, configuradas plasticamente ou dançadas (Jung, 2012). Camila propõe uma forma de viver em comunidade que, por origem, traz a ideia central de funcionamento em círculo, em forma mandálica.

Camila depois de trazer essas imagens circulares de possibilidade de vida em comunidade nos brinda com uma incrível reflexão, que retomo aqui: “E aí a gente organiza uma revolução do brincar na cidade!!!”. Essa frase me faz lembrar o filme “Tarja Branca - a revolução que faltava”, do cineasta Cacau Rhoden (2014), já citado aqui algumas vezes, porque, justamente, ele nos leva a compreender, principalmente

através da fala de Lydia Hortélio, que a revolução que faltava é a do brincar feito pelas crianças e pelos adultos com suas crianças interiores. Eu poderia encerrar a minha tese aqui, pois Camila falou o essencial e seus pares vibraram com a possibilidade de fazer essa *revolução do brincar*.

Todas as crianças concordaram e vibraram a possibilidade da revolução do brincar. Ao propor a *revolução do brincar*, perguntei-lhe: “Se você fosse a prefeita da cidade, o que faria para as crianças terem mais espaços na natureza?”

Bom, eu criaria espaços mais abertos, com mais natureza, maiores, e, tipo assim, se você fosse cortar alguma árvore pra fazer alguma coisa, tipo, que você plantasse ela de novo. Porque assim melhora muito o meio ambiente. Em vez de você ficar só cortando e não fazendo nada, isso não vai adiantar! Então precisaria de mais espaços abertos, mais espaços livres, e é isso!

Camila encerra sua narrativa com consciência ecológica muito clara, citando a necessidade de replantio de árvores e do seu desejo de construir espaços mais abertos, com mais natureza e maiores na cidade para fazer a revolução do brincar.

7.5.3. Narrativa de Cecília

“Como foi a experiência de brincar na praça através do Projeto Praça Brincar? Cecília narrou sua vivência no Praça Brincar com alegria: “Foi legal, porque tinha espaço livre, tinha bastante criança, tinha bastante coisa pra fazer. Muito legal! Realmente, tinha muita comida”.

Sobre a experiência de brincar na Praça Brincar, Cecília na sua narrativa traz a essência dessa experiência: espaço livre, criança e coisas para fazer, que eu aqui leio como o brincar e as brincadeiras vividas na praça. Ao final, refere-se a ter muita comida. Como já foi anteriormente o espaço da Praça Brincar, que ficava dentro do Boa Praça havia muitas barraquinhas de comida. A experiência de comer não foi vivida no âmbito do projeto Praça Brincar, mas das crianças individualmente com suas famílias.

“Você tem saudades de brincar na praça?”, “Sim. Foi muito legal”. “Do que você mais gostou de brincar na praça?”, “Gostei muito da ‘moça do pano vermelho’. Foi legal! E de comer. Todo mundo gosta de comer!”.

Nesse trecho Cecília disse que o que mais gostou foi a moça do pano vermelho. Foi uma experiência com uma brincante circense, que colocava as crianças dentro de

um pano vermelho grande pendurado numa árvore e elas giravam, davam cambalhotas e voltavam para o lugar. Uma experiência de brincar com o corpo no espaço. Mais uma vez, Cecília traz a questão da comida com uma fala interessante, “todo mundo gosta de comer”, gostaria de ressaltar que a comida é sinônimo de vida, sem comida morremos. Ou seja, comida é sinônimo de estar vivo, de ter prazer em relação aos alimentos.

“Por que foi legal brincar na praça?”, ao que ela respondeu: “Tinha espaço livre, tinha bastante criança, bastante coisa pra fazer”. “Qual a sensação de brincar na praça?”, “Sensação de liberdade de brincar num espaço aberto”. Nessa passagem, gostaria de ressaltar sobre a sensação de liberdade ao brincar num espaço aberto. A experiência da liberdade é uma das coisas mais importantes para os seres humanos.

Liberdade tem origem no latim *libertas* e significa a condição do indivíduo que possui o direito de fazer escolhas autonomamente, de acordo com a própria vontade. Liberdade é classificada pela filosofia, como a independência do ser humano, autonomia, autodeterminação, espontaneidade e intencionalidade.²⁵

Essa definição traz a essência que está presente no brincar livre das crianças: independência do ser humano, autonomia, autodeterminação, espontaneidade e intencionalidade. Se deixarmos as crianças brincarem em liberdade, elas vão experienciar essas qualidades formativas e essências para o indivíduo. Cecília pela sua narrativa, conseguiu na experiência da Praça Brincar, viver realmente o brincar livre.

“Como, onde e com quem vocês brincaram nesta pandemia da Covid-19?”, “Não fomos pra ‘Praça Brincar’. Brincamos em casa.”. Então perguntei: “Brincar pode ser em qualquer lugar?”, a resposta foi: “A gente pode brincar em qualquer lugar pela imaginação. Brincar é vida!”. Gostaria de destacar, na fala de Cecília, o trecho em que ela diz: “A gente pode brincar em qualquer lugar pela imaginação. Brincar é vida!”. A imaginação é a força motriz do brincar, com ela podemos brincar até em pensamento, sem nenhum brinquedo.

[...] por meio da fantasia criadora, a psique é capaz de apreender o mundo, ao mesmo tempo em que participa de sua criação, função essa que Schiller denomina de instinto lúdico. [...], que para Jung possuía uma importância significativa: O princípio dinâmico da fantasia é o lúdico que também é o próprio da criança e que, por isso, parece

²⁵ Disponível em: <https://www.significados.com.br/liberdade>

incompatível com o princípio do trabalho sério. Mas sem esse brincar com a fantasia, jamais teve origem uma obra criativa. Para Jung (1931b/2013, p. 58), o poder da imaginação, com sua atividade criativa, liberta o homem da prisão de sua pequenez, do ser “só isso”, e o eleva ao estado lúdico. O homem, como diz Schiller, só é inteiro na verdadeira concepção da palavra homem, quando brinca (Jung, 2012, p. 77).

Quando Cecília nos diz: “brincar é vida!”, ela, de forma inconsciente, retoma a maneira como as crianças chegam ao mundo e se vinculam a ele, como já foi dito por aqui neste texto, no Capítulo 3. Brincar é vínculo e vínculo é vida. Se a criança não cria vínculo, ela morre, portanto, brincar é vida. Como nos diz Winnicott (2019, p. 163), “[...] a brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência”.

Fiz, então, uma pergunta complementar: “Por que você acha que precisa de mais espaços como a praça?” e ela respondeu: “Ter, tem, mas pouco. Não é livre.”, Cecília aqui, mais uma vez, nos lembra que faltam espaços nas cidades para as crianças brincarem em liberdade, nos lembrando, mais uma vez, como até os dias de hoje as cidades, em sua grande maioria, em primeiro plano não é pensada para crianças no sentido de priorizar espaços públicos para o livre brincar com segurança e liberdade. Demonstrou desejo de voltar a brincar na praça e desabafou:

A cidade é muito complicada, tem muitos prédios. É muito agitada, tem muitas coisas, tipo, numa casa de praia, vamos supor, num condomínio, a rua é calma, dá pra brincar na rua, só que na cidade não. Na cidade passa um monte de carro. No Praça Brincar, na praça, também é calmo, porque não passa carro.

Cecília nessa narrativa traduz com muita clareza como é a cidade a partir do ponto de vista de uma criança: muito complicada, muitos prédios, agitada, tem muitas coisas e, assim, revela que não se sente contemplada dentro desse universo. E traz o que poderia ser a solução para esse desconforto: morar em uma casa, num condomínio com ruas calmas e assim dá para brincar na rua. Ela resgata a experiência que era muito natural de muitas e muitas gerações anteriores de ter a segurança e a liberdade de brincar na rua, coisa cada vez mais rara nos tempos atuais. E traz a experiência da Praça Brincar como lugar possível de viver esse brincar em espaço calmo e seguro.

“Você espera que, logo, possamos voltar a brincar na praça?”, “Sim, quando a pandemia terminar”. “Como podemos voltar a brincar na praça?”, “As pessoas podem

colaborar, em vez de ficar sem máscara, se recusar a tomar a vacina.”. Cecília tem total consciência da importância de cada ação individual de prevenção em relação à Covid-19, pois isso reflete no todo, no comunitário em sociedade, se todos colaborassem usando máscara e se vacinando, mais cedo poderiam voltar a brincar na praça.

Perguntei: “Se você fosse a prefeita da cidade, o que faria para as crianças terem mais espaços na natureza?” Ela falou:

Bom, eu criaria espaços mais abertos, com mais natureza, tipo assim, se você fosse cortar alguma árvore pra fazer alguma coisa, tipo, que você plantasse ela de novo. Porque, assim, melhora muito o meio ambiente. Em vez de você ficar só cortando e não fazendo nada, isso não vai adiantar! Então precisaria de mais espaços abertos, mais espaços livres, e é isso.

Cecília traz nessa narrativa sua consciência ecológica de que se houver necessidade de cortar alguma árvore para construir algo, que logo fosse plantada outra árvore no lugar. E reafirma a necessidade de espaços abertos e livres para as crianças.

7.5.4. Narrativa de Davi

“Como foi a experiência de brincar na praça através do Projeto Praça Brincar?”, “Praça Brincar foi demais!”. “Você tem saudades de brincar na praça?”, “Gostei muito do balangandã! Parecia um foguete que ia lançar... 3, 2, 1! Shhhh, a gente gira e lança”.

Muito interessante a narrativa de Davi de associar o barangandã a um foguete, ambos podem nos levar para o ar, para o céu e o foguete vai além, nos leva para outros planetas. A capacidade imaginativa de ir para imensidão, para explorar novos lugares, para o mistério e o encantamento que é o céu. Como nos diz Taschen (2012, p. 448):

O chamamento de Peter Pan para voar para a terra maravilhosa e nunca crescer está relacionado com o nosso desejo de fugir do tédio e tensão da vida terrestre, [...] os nossos voos de imaginação de cabeça no ar [...] nosso impulso inato de reclamar as alturas interiores das quais saímos [...].

“Do que você mais gostou de brincar na praça?”, “Adorei o pé-de-lata”. Por que foi legal brincar na praça?” e ele disse: “Gostei da floresta [as árvores da praça]. A floresta era muito gostosa, tinha acerola e tinha um gato que tava se equilibrando”. Davi traz na sua narrativa que adorou o pé-de-lata e traz um tema presente nas narrativas da maioria das crianças desse grupo: o espaço de natureza da praça, que na imaginação dele ganhou a dimensão de uma floresta. Mais uma vez aparece a figura do gato, aqui fazendo algo que simbolicamente todos nós humanos buscamos fazer: equilibrando-se. Buscar o equilíbrio em todas as nossas expressões no mundo é um grande desafio para a existência dos indivíduos, Davi captou essa cena e a trouxe de volta na sua fala.

“Como, onde e com quem vocês brincaram nesta pandemia da Covid-19?”, quanto ao brincar durante a pandemia, exclamou: “Horrrível! Foi muito horrrível. Foi muito chato! Eu só fiquei lá em casa jogando... nãñãñã... Eu até esqueci da praça e só lembrei de uma coisa...”.

Davi fala sobre a experiência difícil de brincar durante a pandemia, situação semelhante à de muitas crianças, ficar em casa sem outras crianças, brincando sozinho e, aqui no caso dele, jogando. Ele traz uma expressão sonora muito interessante “nãñãñã” para traduz o tédio vivido por ele nesse período. Isso o impactou de tal forma que ele diz que até esqueceu da praça, mas lembrou de uma coisa, que veremos a seguir.

Como Mateus falou que brincou de “pato, pato, ganso”, Davi disse: “Gostaria de brincar de pato, pato, ganso”. Essa brincadeira funciona assim: as crianças fazem uma roda e se sentam. O “ganso” vai andando e tocando com suavidade na cabeça dos amigos e dizendo: “pato, pato, ganso”. A criança que é tocada quando é dito “ganso” tem que se levantar e correr atrás da outra, em volta da roda. Aqui Davi traz a memória de uma brincadeira de tradição oral descrita acima, “pato, pato, ganso” brincada por Mateus e também por ele na praça, foi esta a “coisa” que ele diz ter lembrado no período da pandemia e que gostaria de brincar de novo.

Perguntei: “Qual a sensação de brincar na praça?”, mas Davi não respondeu a essa pergunta. “Brincar pode ser em qualquer lugar?”, “Sim. Posso brincar em qualquer lugar.”. Para ampliar a nossa reflexão sobre o brincar trago Taschen (2012, p. 436.):

Quem sabe o que nos faz brincar? Os mais novos de muitas espécies, incluindo a nossa, caçam, saltam, rodam, lutam, cabriolam espontaneamente, promovendo força, resistência, instinto, união e adaptação social [...], mas brincar acontece aparentemente pelo prazer de brincar.

“Você espera que, logo, possamos voltar a brincar na praça?”, ele não respondeu a essa pergunta. Dirigi-me a ele e fiz a pergunta: “Como podemos voltar a brincar na praça?” e ele respondeu de forma convincente e esperançosa: “Eu acho que falta muito! Essa é uma guerra muito difícil que um dia vamos terminar!”. Diante da situação da pandemia que estávamos vivendo à época, ele fala de forma muito clara que vivíamos uma guerra contra a Covid-19, que estava muito difícil, que ainda faltava muito, para vencermos essa guerra, mas que um dia iria terminar.

Davi demonstrou ser um garoto reservado e que não gostava muito de se expressar pela linguagem oral, mas mostrou-se muito feliz em ter vivido e lembrado a experiência no Praça Brincar. Gostou de tudo, mas preferiu o balangandã, por parecer um foguete. A imagem do foguete é muito interessante, pois é algo que atravessa o espaço, sai da terra para voar em outros planetas e descobrir coisas novas. Imagino que o barangandã, foguete de Davi, deve ter feito muitas viagens interessantes através da sua imaginação.

O menino revelou apreciar a natureza, ao ressignificar as árvores da praça como uma floresta maravilhosa. Sentiu-se bastante mal por ter o seu brincar restrito durante a pandemia. Gosta de brincar em qualquer lugar e demonstrou estar esperançoso em relação à pandemia, por considerá-la uma guerra que será combatida.

7.5.5 Narrativa de Luan

“Como foi a experiência de brincar na praça através do Projeto Praça Brincar?”, “Foi legal! Muita saudade, porque era muito legal”. “Você tem saudades de brincar na praça?”, “Sim, porque tinha o balangandã, tinha argila, tinha um monte de gente e tinha música. Muita saudade.”. Nessa pequena narrativa, Luan traz a sua memória afetiva sobre a praça. Gostaria de ressaltar quando ele diz ter saudade de estar com “um monte de gente”, como estávamos na pandemia essa era uma das coisas que mais faltava a todos nós, estar com muitas pessoas, sem preocupação de se

contaminar ou contaminar com a Covid-19. Foi realmente um período muito desafiador para as crianças.

“Do que você mais gostou de brincar na praça?”, “Da menininha sorridente! A minha parte favorita foi a da moça do pano vermelho!”. “Do que você mais gostou de brincar na praça?”, “O pé-de-lata! Eu nunca tinha visto! Ah! Foi massa...”. “Por que foi legal brincar na praça?”, “Brincar na praça é legal porque tem, também, parquinho, tem crianças, tem grama, tinha o balangandã, tinha argila, tinha um monte de gente e tinha música.”. “Qual a sensação de brincar na praça?”, “Boa, muito boa.”. “Como, onde e com quem vocês brincaram nesta pandemia da Covid-19?”. Ao que se refere ao brincar em casa, sem escola, durante a pandemia, disse: “Só brinquei de uma coisa: futebol”. Referindo-se às aulas *on-line*, ele não gostou. Quanto a brincar em qualquer lugar, expressou um “Aham!”, então, perguntei: “O que é que faz a gente brincar em qualquer lugar?”, “Criatividade”, disse Luan.

Sobre a narrativa de Luan, gostaria de destacar quando ele se refere à criatividade como a possibilidade de brincar em qualquer lugar. Jung (2009a) afirma compreender a criatividade como uma essência viva no sujeito, uma aspiração que cresce dentro do homem, alimenta-se de sua alma e floresce. Assim, partindo do fato de que a criatividade é como uma essência viva interior do ser humano, podemos com ela brincar em qualquer lugar, deixando emergir formas e imagens que nos guiam pelo fio invisível da brincadeira.

“Como podemos voltar a brincar na praça?”, “Quando a gente tá brincando, passa muito rápido!”. “Você espera que logo possamos voltar a brincar na praça?”, “Depende de as pessoas terem cuidado com a Covid-19!”. Perguntei: “Se você fosse o prefeito da cidade, o que faria para as crianças terem mais espaços na natureza?”, Luan fez a sua narrativa: “Eu botaria um monte de lugar aberto. Eu faria, invés de apartamento, tudo casa, tipo tudo aberto, porque se fosse na casa ia ser bem mais seguro. Também lugares com grama e não cortarem as árvores. Um lugar aberto: ao invés de apartamento, casa”. Nessa sua narrativa, imaginando-se como prefeito da cidade, Luan revela o seu desejo como criança de ter muitos espaços abertos, expressando a sua necessidade de liberdade. Em contraponto à realidade contemporânea cada vez mais verticalizada com prédios, construiria casas, e as vê como mais seguras. Além de trazer sua consciência ecológica: faria lugares com grama e não deixaria cortar as árvores.

6.5.6 Narrativa de Mateus

“Como foi a experiência de brincar na praça através do Projeto Praça Brincar?”

Mateus narrou:

Foi muito bom. Foi assim, muito legal! Quando eu fui lá brincar na praça foi a melhor coisa que eu já vi na minha vida. Foi, também, junto que o balangandã e o pé-de-lata e mais tudo... foram as melhores coisas que eu já vi na minha vida. [...] Eu lembro que fiquei no microfone, que ele ia falar. Esse dia foi muito bom! Tava ali, aí eu fui lá e pedi pra ficar no microfone e foi muito engraçado.

Mateus traz nas suas narrativas vários pontos interessantes, mas aqui gostaria de destacar dois. O primeiro deles é sobre o dia em estávamos em roda para começar uma contação de história e ele pegou o microfone e começou a falar sobre como é ser criança. Essa situação é muito importante, pois foi a criança pela própria criança ampliando a sua voz pelo som. Infelizmente, o conteúdo dessa fala não foi gravado para posterior transcrição e por isso não o trago aqui.

“Você tem saudades de brincar na praça?”, “Muita!!!!!!”. “Do que você mais gostou de brincar na praça?”, “Eu lembro do cabeçãooo! O cabeção é uma coisa da praça! Um boneco com uma cabeça grande!”. O Cabeção, foi um boneco gigante, vestido por uma brincante, que brincou livremente com as crianças. Esse boneco Cabeção é igual aos que saem em Pernambuco no carnaval. Esse que foi para a praça não é o cabeção de pernas de pau, mas o que se pode entrar no boneco e se vestir dele. A visita do Cabeção marcou o Praça Brincar, a maioria das crianças que participaram dessa pesquisa trazem a memória do Cabeção. O Cabeção é uma mistura de encantamento e mistério, através da brincadeira. Ele é a própria brincadeira.

“Por que foi legal brincar na praça?”, ele me fez outra pergunta: “Qual foi o dia do circo?”, busquei ajudá-lo a se lembrar e complementei: “O dia que teve aquele lençol para se pendurar” e imediatamente ele se lembrou: “Ah! Lembro! Aquele lençol... Eu acho que o nome era tecido que a gente ficava ali sentado, ali no final virava um *milk-shake*.”.

Matheus compartilha a experiência que mais gostou do projeto, que foi o dia da moça do pano vermelho pendurado na árvore. Foi uma experiência com uma brincante circense, que colocava as crianças dentro de um pano vermelho grande pendurado numa árvore e elas giravam, davam cambalhotas e voltavam para o lugar.

Como bem ele definiu, no final “a gente virava um *milk-shake*”, de tantas experiências corporais de girar dentro do pano vermelho pendurado a árvore.

“Como, onde e com quem vocês brincaram nesta pandemia da Covid-19?” Mateus falou que brincou na pandemia, em casa: “Brincamos de algumas coisas. Eu até inventei um balangandã só que não funcionou para virar foguete, porque eu fiz errado. Eu só peguei o papel, fiz e não aconteceu nada. Eu acho que eu brinquei de... Vamos ver, eu brinquei de pato, pato, ganso.”. Aqui aparece a narrativa de Mateus, semelhante à de Davi que fez um barangandã com a intenção que virasse foguete, mas ele diz ter feito algo errado pois não alcançou o que imaginava fazer o barangandã- foguete. E lembrou de ter brincado da mesma brincadeira de Davi, “pato, pato, ganso”.

“Como podemos voltar a brincar na praça?”, sobre voltar a brincar na praça, Mateus já tinha a resposta pronta: “Eu sei! Desejando pra Deus ou algum mágico que consegue tirar o coronavírus daqui! Tomando muitas vacinas ou botando muito distanciamento social e passando muito álcool nas mãos”.

Esse trecho da narrativa de Mateus que quero ressaltar aqui é quando fala sobre a possibilidade de voltar a brincar na praça, ainda na época da pandemia, e recorre à sua imaginação, pedindo para Deus ou a um mágico que possa tirar o coronavírus, ou seja, Deus, uma figura transcendente, e o mágico, alguém que lida com o mundo dos mistérios. Ele toca, portanto, o transcendente, para resolver esse problema terreno. “O nome de Deus seria apenas, um símbolo para recobrir o desconhecido do ser: e o ser um outro símbolo, que remete ao Deus ignoto” (Chevalier, 1997, p. 332). E sobre o mágico podemos refletir como:

[...] aquele que abre e anima o espetáculo, não será mago ou ilusionista que zomba de nós? Ou será que ele esconde, por debaixo de seus cabelos brancos cujas pontas são cachos dourados, como se ele estivesse fora do tempo, a profunda sabedoria do Mago e o conhecimento dos segredos essenciais? (Chevalier, 1997, p. 582)

A figura do Mágico aqui tratada como Mago, uma figura transcendente com sabedoria e poderes mágicos, que pode resolver questões difíceis do mundo dos humanos, como foi a pandemia trazida por Mateus. Simbolicamente, Mateus buscava essa resolução mágica para tirar todos da presença da Covid-19.

7.5.7 Narrativa de Saulo

Saulo falou pouco. Ao ouvir Mateus falar sobre o Cabeção, ficou curioso e perguntou: “O que é Cabeção?”, Mateus explicou para ele. Quanto à fase da pandemia que ficou em casa, assistindo aulas *on-line*, exclamou: “Foi horrível!”. Perguntei: “E, você, Saulo, brincou de que, em casa, na pandemia?” Ele não respondeu. Repeti a pergunta. Ele, simplesmente, falou: “Não sei”.

Saulo era um menino muito introvertido e que não gostava muito de se expressar pela linguagem falada. Toda expressividade, criatividade e interação se deram no brincar. Ali, ele falou com todo o seu corpo e o seu ser.

7.5.8 Narrativa de Sophia

Sophia falou pouco verbalmente, mas, como Saulo, no brincar, ela se expressou integralmente. Ela demonstrou sentir saudades de brincar na praça, pois comentou: “A gente veio aqui [Praça Ana Lúcia Magalhães] quando era pequena. Hum! Gostei muito. Amei!”. Em relação ao que ela mais gostou de brincar na praça, Sophia respondeu de imediato: “Eu gostei mais das crianças sentando-se no chão.

Quero destacar na fala de Sophia o trecho em que ela diz: “Eu gostei mais das crianças sentando no chão”. Atualmente, é algo cada vez mais raro, por exemplo, nas escolas, as crianças se sentarem no chão. Esse é um gesto tão ancestral quanto a própria humanidade, do qual a maioria das pessoas vem se distanciando. Sentar-se no chão é simbolicamente, sentar-se no colo da Grande Mãe Terra e ser acolhido por ela.

“Eu amei a música do tio Sérgio, que tocou violão e fez o cordel”. Sophia disse que, na pandemia, brincou de “Pega bicho! Saulo era o bicho! [...] Aí Saulo me assustava. Aí eu corria.”. Nessa narrativa ela lembra de um brincante que cantava cordel e que na pandemia brincou de “pega bicho”. Muito curiosa essa brincadeira, pois, metaforicamente, era o que todos estávamos vivendo. A Covid-19 a assustar a todos e todos “correndo”, tomando as medidas protetivas para não ser pego por esse “bicho”

Quanto à possibilidade de voltar a brincar na praça, aconselhou: “É melhor a gente tomar vacina, colocar máscara por causa do coronavírus”, Sophia demonstra muita clareza nos procedimentos preventivos em relação a Covid-19. Acrescentei uma pergunta: “E isso vai ajudar a gente a voltar a brincar na praça?”, ela disse que sim.

Já no final da entrevista, as crianças conversavam alegremente. Luan falou: “E a roupa da *akatsuki*²⁶?”, Berenice repetiu: “E a roupa da *akatsuki*?”. Todo mundo ia ganhar uma roupa da *akatsuki*. Camila complementou: “E a banda dos renegados? A gente ia ser renegado, né? Só que a gente ia criar uma rebelião: eu quero uma rebelião: *uma rebelião do brincar!*”. Todas as crianças repetiram: “É!” E a gente usaria a roupa da *akatsuki* e a banda dos renegados”. Opinei: “Acho que seria ótimo pegar essa força do Naruto [do bem]”²⁷. Camila: “Isso! Aêeee!” Todas repetiram o grito de Camila: “Aêeee!” Todas as crianças concordaram com a ideia de Camila, ou seja, de *uma rebelião e uma revolução do brincar*, encerrando-se, assim, a roda de conversa.

Fechando ciclo das narrativas, as crianças retomam o desejo de fazer uma rebelião e uma *revolução do brincar*, revolução essa que traduz tudo o que eles disseram aqui, a revolução onde a criança está à frente, conduzindo o processo de brincar, sendo escutado, sendo protagonista, podendo brincar em liberdade e com segurança. Certamente essa *revolução do brincar*, levaria as crianças à conquista de um lugar de visibilidade nas cidades e garantiria, inclusive através de políticas públicas, mais e mais espaços abertos e de natureza para as crianças poderem brincar em liberdade e viver a *revolução do brincar*. Vamos escutar as crianças!

Estas narrativas me fazem lembrar Gagnebin (1997b, p. 94) que defende: “[...] a infância [...] é o testemunho precioso de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros [...] respeito à criança, da celebração de sua naturalidade, de sua autenticidade[...].”

Importante frisar, também, que todas as brincadeiras, inclusive as vividas e/ou citadas pelas crianças que participaram desta pesquisa são universais. Como apresentei anteriormente, a universalidade do brincar está entre os estudos de autores como Winnicott (1975; 1985; 2019), Sarmiento (2009; 2014), Hortélio (2012), Green (2013) e Pereira (2013; 2014). Para ratificar a relevância do brincar, repito uma citação de Winnicott (1985, p. 7), na qual ele diz

[...] é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança e adultos conseguem ser criativos e utilizar sua personalidade e, somente sendo criativo, o indivíduo pode descobrir o *self* [...] é com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem.

²⁶ Disponível em: <https://www.significadosbr.com.br/akatsuki>. Acesso em: 11 jul. 2022.

²⁷ Naruto é uma série de *mangá*, escrita e ilustrada por Masashi Kishimoto, que conta a história de Naruto Uzumaki, um jovem ninja que, constantemente, procura por reconhecimento e sonha em se tornar *Hokage*, o ninja líder de sua vila.

A força do brincar dessas crianças, leva-me ao conceito de arquétipo e, conseqüentemente, a Jung (2012, p. 51) que defende que o arquétipo “[...] indica a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo tempo e lugar”. Já citei que Jung acredita na existência de uma herança cultural que, mesmo não sendo transmitida pelos pais nem pelo meio ambiente, é acessível a priori a uma criança. Schillirò (1997) confirma a hipótese do Arquétipo do Brincar como sendo uma predisposição psíquica à atuação dos comportamentos lúdicos, sendo esses necessários à manutenção da saúde psíquica.

Somando-se a essas afirmativas e a outras contribuições que já apresentei, a teoria do arquétipo e a do inconsciente coletivo de Jung, ajudaram-me a compreender, inclusive, a repetição das brincadeiras e do brincar. Portanto, a discussão que faço nesta pesquisa sinaliza para o brincar como um arquétipo, por ser universal, independente de tempo, lugar, etnia, características socioeconômicas, dentre outras.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minhas experiências de brincar na infância foram muito vivas e edificantes, foram algo que ficaram para vida inteira. Fui uma criança que brincou muito expressando minha criatividade e imaginação livremente. Nesse mesmo período da infância, eu tive a possibilidade de conhecer, através dos meus pais, duas mestras da cultura das infâncias, Lydia Hortélio e Maria Amélia Pereira que fizeram toda diferença no meu percurso profissional e pessoal. A partir desse encontro, todas as escolhas que eu fiz no âmbito profissional teve a criança como centro do meu interesse, seja no âmbito da Pedagogia, no âmbito artístico, no âmbito terapêutico, sempre estava trabalhando com e sobre a criança os seus brincares e com sua forma de ser e de estar no mundo.

O caminho de estudo e de pesquisa desta tese tema a ver com a minha história de vida e com certas premissas das quais não abro mão. A primeira é pensar a criança fora da visão adultocêntrica, então é realmente tirar a criança desse lugar que historicamente ela ainda ocupa, de ser vista como pequeno adulto e ter sua vida conduzida a partir dos referenciais do adulto. Na contramão dessa visão adultocêntrica, defendo, pensar na criança como criança e a partir da cultura das infâncias. Pensar a criança como um sujeito de direito que merece respeito, merece ser ouvida, merece ser acolhida e legitimadas como construtores de cultura. No centro dessa cultura está o brincar, que é a expressão mais forte e mais genuína da infância e a forma de ser e de estar no mundo das crianças. O brincar é constitutivo e essencial para o desenvolvimento humano até o fim da nossa existência, o brincar pertence, nos pois, é constitutivo, mas é na infância que vemos essa expressão humana em grande exuberância.

O brincar é constitutivo, nasce desde a vida intrauterina, através da musicalidade e da brincância, uma energia primordial e vital para o brincar, que levamos conosco até o fim da vida, junto com os inumeráveis modos de expressão do brincar. Esse processo acontece de forma dinâmica no que eu chamo de *espiral sonora brincante*. No percurso dessa espiral, a criança vive uma experiência criativa de autoconhecimento, de vinculação com o outro e com o mundo que irá levá-la a construir as trilhas para uma vida socialmente compartilhada.

A *espiral sonora brincante* é definida como o brincar consigo mesmo e com o outro, através de um repertório próprio, que une o individual e o coletivo, a partir do repertório das brincadeiras e cantigas da tradição oral da cultura das infâncias. Essa espiral sonora brincante começa com os acalantos que a criança ouve ainda no ventre,

depois as cantigas de berço, e segue com os brincos, parlendas, cantigas de roda com movimentos imitativos, cantigas de roda de verso, brincadeiras de mão, brincadeiras cantadas, brincadeira de elástico, brincadeira de pular corda, jogos cantados e não cantados, adivinhas, trava-línguas, histórias e histórias cantadas, construção de brinquedos, brincadeiras de imaginação. Todo esse repertório faz parte da cultura das infâncias e vai passando de geração para geração, de forma dinâmica, agregando novas variantes a cada vez que se brinca. O fim desse espiral não posso descrever, pois é infinito. Não podemos prever o poder da inventividade de cada criança que brinca trazendo o seu repertório e deixa a sua contribuição para o patrimônio imaterial da cultura das infâncias.

Aqui encontramos outro ponto importante como premissa dessa tese: existe na espiral sonora brincante, uma universalidade do brincar. As brincadeiras e seus motivos lúdicos são repetidos de forma universal ao longo das épocas e das culturas, carregando em si um gesto ancestral, por exemplo: puxar o carrinho, pular, saltar, subir, descer, escorregar, soar, saltitar, rolar, deslizar... esses são todos motivos lúdicos ancestrais que as crianças repetem de gerações em gerações, de culturas em culturas.

Diante dessas contatações trazidas como algumas inquietações: “Por que as manifestações do brincar e seus motivos lúdicos e seus brinquedos apareciam em diversas culturas de forma muito semelhante e muitas vezes iguais?”, “O que interliga e perpetua brincar e brinquedos por gerações e gerações?”, “O que faz que crianças de países diferentes, que não falem a mesma língua brinquem das mesmas coisas quando se encontram?” e “Como brinquedos, por exemplo, que existiam no Egito antigo existam até hoje no mundo contemporâneo?”. Todas essas inquietações me levaram à pergunta central desta tese: “Será que a experiência do brincar da criança para além das suas subjetividades específicas de cada um teriam uma matriz comum que liga e une todas elas?”.

Para responder essa pergunta fui traçando meu caminho metodológico com uma pesquisa totalmente qualitativa, de abordagem (auto)biográfica, que tem como uma de suas bases a experiência e traz a possibilidade de escutar cada narrativa e experiência a partir do lugar de subjetividade, configurando-se como método investigativo que permite reconhecimento das singularidades, sem desconsiderar as relações socioculturais. Cada pessoa e sua subjetividade carregam uma história pessoal pra contar, mas essa história também está entrelaçada com as histórias social

e cultural. A entrevista não estruturada acomoda assuntos da pesquisa influenciando o mínimo possível nas narrativas das crianças e valorizando a comunicação cotidiana de contar e de escutar histórias, ampliando os modos próprios de conhecimento e de si através de suas histórias, memórias e materialidades construídas por elas. Juntando-se às narrativas orais, trabalhei com a fotografia e com a observação livre, dialogando com autores da Educação, Psicologia e Sociologia da Infância.

Essa pesquisa aconteceu em três locus distintos: o primeiro foi no programa de rádio Roda Brincante, onde entrevistei Lydia Hortélio e Maria Amélia Pereira (Peo), que fazem parte das narrativas analisadas. Em seguida, o Projeto Praça Brincar, que promovia o brincar livre em duas praças em Salvador que, com a pandemia da Covid-19, teve o trabalho suspenso, o que me levou a buscar um outro local que lembrasse a praça, onde pudesse brincar com as crianças, e, assim, cheguei ao Quintal Dia Lindo. Para me ajudar a responder a minha pergunta de tese. Trouxe também o quadro de Bruegel, Jogos Infantis (1560) que retrata essa abordagem atemporal, universal e arquetípica do brincar. Um quadro que retrata 280 crianças brincando de 83 brincadeiras, brincadeiras que existem até hoje, como perna de pau, roda, pular corda, rodar aros, cavalo de pau, cataventos, cabra cega, esconde-esconde, castelo, andar de cadeirinha, boneca, pião, cavalinho, boca de forno, bolhas de sabão, cabo de guerra, coisas que brinquei com as crianças no Praça Brincar e no Quintal Dia Lindo.

Encontrei em Jung o conceito de arquétipo que colocou luz sobre o meu caminho de pesquisa. Segundo Jung, o inconsciente coletivo é a matriz da nossa vida psíquica, abrange toda a vida psíquica dos nossos ancestrais retroagindo até os primórdios da humanidade, determinando as manifestações da sua vida consciente. Então, ao ler o inconsciente coletivo, e entendê-lo, eu falei “Bom... Estou começando a achar um caminho que me faça entender do que é e onde mora essa ancestralidade, essa universalidade do brincar, o porquê desse fenômeno aparecer assim e do inconsciente coletivo cheguei ao conceito de arquétipo.

O arquétipo indica a existência de determinadas formas na psique que estão presentes em todo tempo e em todo lugar. Há tanto arquétipos quanto as situações típicas da vida, as imagens primordiais como *Self*, a grande mãe, a criança, o velho sábio, o herói que dentre tantos outros representam as situações típicas da vida, que nós podemos encontrar na nossa existência e encontramos registradas repetidas vezes ao longo da história, nos sentimentos, nos pensamentos, na vida emocional dos

seres humanos. O arquétipo se manifesta nos mitos, nos sonhos, nas criações artísticas, na fantasia e no brincar através das imagens arquetípicas que ali aparecem.

Reconhecer que o brincar é um arquétipo nos leva a olhar a criança brincando de um outro lugar, um lugar ampliado, carregado de simbologia e sentido. Para chegar ao entendimento do arquétipo do brincar, fiz um caminho nesta tese mostrando que o brincar se inicia desde a vida intrauterina, nascemos com a predisposição para brincar. Brincar é uma forma de vincularmos a vida e conhecer a nós mesmos, ao outro e ao mundo, cada gesto cada movimento, cada criação, cada motivo lúdico carregam em si imagens arquetípicas oriundas do inconsciente coletivo, o que faz com que elas repitam e se repitam em diferentes povos carregados de ancestralidade, ressaltando que cada criança, no seu contexto, nas suas referências culturais, será as lentes para ler suas narrativas sendo ampliadas simbolicamente. Assim comecei a refletir sobre a importância do arquétipo do brincar como um fio condutor que une a cultura das infâncias, comportamentos lúdicos universais de crianças ligados ao brincar, bem como os brinquedos e as brincadeiras encontrados em todas as épocas e lugares e registrados em mitos, pinturas, fotografias, partituras, relatos, ratificam esse entendimento, os brincares das crianças se perpetuam como um patrimônio imaterial universal.

Na minha experiência com as crianças que participaram dessa pesquisa no Praça Brincar e no Quintal Dia Lindo também foi possível observar o surgimento de símbolos universais através das modelagens e brincadeiras das crianças que foram ampliados simbolicamente através de paralelismo mitológicos e culturais. Acredito que trazer à tona a compreensão do arquétipo do brincar pode contribuir para um avanço no entendimento de uma existência de uma predisposição psíquica para a atuação de comportamentos lúdicos universais nas crianças compartilhados através do brincar na cultura das infâncias. Além disso, contribui também para uma percepção sobre o simbolismo ancestral que o brincar carrega e que nos revela, por meio das imagens arquetípicas, o entendimento desse tema, aliada à proposta de uma Educação da Sensibilidade que possibilite a revelação do mundo subjetivo e simbólico da criança, podendo gerar novas experiências em Educação. Continuarei acompanhando as crianças, buscando compreender cada vez mais o arquétipo do brincar e suas manifestações.

É preciso dizer que essa pesquisa também pode contribuir com as escolas e com os educadores, levando-os a pensar o quão potente é deixar a criança viver a

experiência do brincar livre, com a mínima interferência do adulto, de preferência em espaços amplos e de natureza. Dessa experiência sairão riquezas inimagináveis para o processo educativo da criança e do adulto que a acompanha. Confiar no protagonismo das crianças, respeitar as crianças como sujeitos de direitos, escutá-las e reconhecer que a criança tem uma vida psíquica, simbólica e imagética que precisa se expressar.

REFERÊNCIAS

ADELSIN. **Barangandão Arco-Íris**: 36 brinquedos inventados por meninos e meninas. Petrópoles, 2008.

ALVES, R. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ARAÚJO PINHO, M. C. C. Musicoterapia e o cuidado ao cuidador: uma experiência junto aos Agentes Comunitários de Saúde na Favela Monte Azul. 2005 Dissertação (Mestrado em Musicoterapia) – Instituto de Saúde de São Paulo. São Paulo, 2005.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARROS, M. **Poeminha em língua de brincar**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2019.

BARROS, M. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BENENZON, R. **Teoria da musicoterapia**. São Paulo: Summus, 1988.

BENJAMIN, W. História cultural do brinquedo. *In*: **Magia e técnicas, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BORBA, Â. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. 298f. Tese - (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/17067/Tese-Angela%20Borba.pdf?sequence=1>. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução N^o 466 de 12 de dezembro de 2012. Atualiza a resolução N 196/96, de 10 out. 1996 do Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, que aprova diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRUSCIA, K. **O desenvolvimento musical como fundamentação para a terapia**. 1999. Disponível em: <http://www.musictherapyworld.de/modules/archive/stuff/papers/MusOrig.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CASTRO, Y. P. de. **Falares Africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

CASTAÑEDA, C. **A erva do diabo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.

CASTAÑEDA, J. A. S.; MORALES, J. M. R. Narrar a vida: deliberações no campo biográfico. Tradução: Maria Isabel de Castro Lima. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. de (Org.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 75-97.

CENTRO de Estudos das Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa. **Agostinho da Silva** (1906-1994). s.d. Disponível em: <https://celp.fflch.usp.br/agostinho-da-silva-1906-1994>. Acesso em: 17 jun. 2022.

CENTRO de Estudos Pesquisa e Formação. **Casa Redonda**. 2019. Disponível em: <https://giragirou.com.br/centro-de-estudos/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CHEVALER, J. **Dicionário de Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

CLARKE, J.J. **Em busca de Jung**: indagações históricas e filosóficas. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993.

CLANDININ D. J.; CONNELLY F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. [Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa, trans. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEU/UFU]. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. A criação compartilhada: uma biografização coletiva. Tradução : Christine Hélène Leboucher. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. de (Orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 173-186.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educ. rev.** [online]. n. 1, v. 27, p. 333-346, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>. Acesso em: 10 ago. 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educ. Pesqui.** [online]. n. 2, v. 32, p. 359-371, 2006. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>. Acesso em: 10 ago. 2021. Acesso em: 10 ago. 2021.

EDINGER, E.F. **Ego e Arquétipo**: uma síntese fascinante dos conceitos psicológicos fundamentais em Jung. São Paulo: Cultrix, 1992.

EINSTEIN, E. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

FERNANDES, A.; ZYDEK, C.; SILVA MONTEIRO, J. *et al.* A infância na percepção do artista Pieter Bruegel na obra: jogos infantis. *In*: **ECCI - ENCONTRO CIENTÍFICO CULTURAL INTERINSTITUCIONAL**, 17., 2019. Disponível em: https://www2.fag.edu.br/coopex/inscricao/arquivos/ecci_2019/13-10-2019--09-32-41.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

FONSECA Jr., E. **Dicionário Antológico da Cultura Afro -Brasileira**. São Pulo: Maltesse, 1995.

FERNANDES, N.; CAPUTO, S. G. Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? – Contribuição para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. **Sociedade e Infancias**. n. 5 (especial), p. 5-19, nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5209/soci.71598> Acesso em: 22 set. 2022.

FREIRE, P. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANETTO, E.C. As crianças narram e mostram como percebem a atuação dos professores nas escolas da infância. *In*: PASSEGGI, M.C.; FURLANETTO, E.C.; PALMA, R.C.D. (Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016. p. 187-199.

GAGNEBIN, J.M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: H34, 1997a.

GAGNEBIN, J.M. **Infância e pensamento**. *In*: Ghiraldelli Jr. (Org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: UFPR, 1997b. p. 83-100.

GREEN, A. **Brincar e a reflexão na obra de Winnicott**. São Paulo: Zagodoni, 2013.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCggnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2022.

HAGUETE, T.M.F. O objeto das metodologias qualitativas. *In*: HAGUETE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 224 p. p. 63-65.

HALL, S. C.; NORDBY, J. V. **Introdução à Psicologia Junguiana**. São Paulo: Cultrix, 2014.

HORTÉLIO, L. **História de uma manhã**. São Paulo, Massao Ohno, 1987.

HORTÉLIO, L. **Entrevista**. Entrevistadora: Mariana Carvalho Caribé de Araújo Pinho. Transcrição: Lorena Pedreira. Salvador, Bahia, nov. 2020. 1 fita de vídeo. Salvador, 2020.

HORTÉLIO, L. **Ocupação**. São Paulo. 20 jul. 2019. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/lydia-hortelio>. Acesso em: 10 ago. 2019; 12 jun. 2022.

HORTÉLIO, L. **Cultura da infância**. In: Projeto Memórias do Futuro. 2012. Disponível em: <https://www.memoriasdofuturo.com.br/culturadainfancia>. Acesso em: 10 ago. 2019; 12 jun. 2022.

HORTÉLIO, L. **A casa das 5 pedrinhas**: história. 2011. Disponível em: <https://www.casadas5pedrinhas.com.br/historia2>. Acesso em: 7 jul. 2022.

HORTÉLIO, L. **O que é a cultura na infância**. Oficina Brincandona. Diversidade. Cultura na infância. 17, 18 e 19 de outubro de 2008 - SESC Vila Mariana, São Paulo: Fundação Orsa.

HORTÉLIO, L. **Entrevista**. Entrevistadora: Mariana Carvalho Caribé de Araújo Pinho. Transcrição: Lorena Pedreira. Salvador, Bahia, nov. 2021. 1 fita de vídeo. Salvador, 2021.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.

HUMBERT, E.G. **Jung**. São Paulo: Summus, 1985.

IGNACIO, R.K. **Criança querida**: aprendendo a andar, aprendendo a confiar. 2. ed. São Paulo: Associação Comunitária Monte Azul, 2004.

JOSGRILBERG, R.S. Anotações para uma fenomenologia do *infans* na fase fetal. **Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 3, n. 23, p. 295-298, set./dez. 2017.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

JUNG, C. G. **Memórias, Sonhos e Reflexões**. 15. ed Rio Janeiro: Nova Fronteira: 1975.

JUNG, C. G. **O Homem e seus Símbolos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

JUNG, C.G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JUNG, C. G.; KERÉNYI, K. A Criança Divina: uma introdução à essência da mitologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

JUNG, C. G. Tipos Psicológicos. In: **Obras Completas de C. G. Jung**, vol. VI. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JUNG, C. G. A Energia Psíquica. In: **Obras Completas de C. G. Jung**, v. VIII/1. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

JUNG, C. G. A Natureza da Psique. In: **Obras Completas de C. G. Jung**, v. VIII/2. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

JUNG, C. G. Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo. *In: Obras Completas de C. G. Jung*, vol. IX. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012c.

JUNG, C. G. Psicologia e Alquimia. In: **Obras Completas de C. G. Jung**, v. XII. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

JUNG, C. G. A Vida Simbólica. In: **Obras Completas de C. G. Jung**, vol. XVIII/1. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JUNG, C. G. A Prática da Psicoterapia: **Obras Completas de C. G. Jung**, vol. XVI/1, 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JUNG, C. G. O Desenvolvimento da Personalidade: In: **Obras Completas de C. G. Jung**, vol. XVII. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

JUNG, C. G. Os objetivos da psicoterapia. In: **Obras completas**, Vol. 16/1: A Prática da Psicoterapia. Petrópolis: Vozes, 2012.

JUNG, C.G. **O Desenvolvimento da Personalidade**. Obras Completas volume XVII. Petrópolis: Vozes, 1981.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Coleção: Experiência e Sentido.

LEITE, A.C. Cultura das infâncias: afinal, o que significa ser criança? maio 2022. Disponível em: <https://lunetas.com.br/ser-crianca/>. Acesso em: 18 set. 2022.

LIVRO "As Mulheres Abayomi" é lançado com apoio do Fundo de Cultura. **Revista do museu**, 2018. Disponível em: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/noticias/nacionais/5625-23-11-2018-livro-as-mulheres-abayomi-e-lancado-com-apoio-do-fundo-de-cultura.html>. Acesso em: 7 mai. 2023.

LYDIA Hortélio. **Itaú Cultural**, 2019. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/lydia-hortelio/>. Acesso em: 7 mai. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In: EDWARDS et al. As cem linguagens da criança* – a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MARONI, A. **Jung, O Poeta da Alma**. São Paulo: Summus, 1988.

MARONI, A. **Jung**: Individuação e coletividade. São Paulo: Moderna, 1998.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. *In: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E.C.*

(Org.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 143-165.

MELATTI, J.C. Por que a aldeia é redonda? **Informativo FUNAI**, ano III, nos 11/12, pp. 34-41, 1974. Disponível em: <http://www.juliomelatti.pro.br/artigos/a-redonda.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2023.

MORENO, M. T. N. **A bela adormecida e a adolescência**: um enfoque da junguiano. São Paulo: Vetor, 2002.

MORENO, M. T. N. **O brincar pode ser arquetípico?** Reflexões e utilização na psicoterapia. Instituto Junguiano da Bahia. 2019. Disponível em: <https://www.ijba.com.br/blog/o-brincar-pode-ser-arquetipico-reflexoes-e-utilizacao-na-psicoterapia/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade, a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MOTA, B.C.; MIGLIORINI, W.J.M. Amplificação simbólica na análise de entrevista com um jogador do game Grand Theft Auto V. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus Assis, Faculdade de Ciências e Letras. **XV SBGames**, São Paulo, p.1022-1029, set. 2016. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/157664.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MUYLAERT, C.J.; SARUBBI JR., V.; GALLO, P.R. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. São Paulo, **Rev Esc Enferm USP**, v. 48 (Esp 2), p. 193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

NEVES, J.L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2^o sem. 5p. 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

NIEHUES, M.R.; COSTA, M.O. Concepções de infância ao longo da história. **Rev. Técnico Científica (IFSC)**. Santa Catarina, v. 3, n. 1, p. 284-289, 2012.

NUNES, A. **A Sociedade das crianças A' uwe-Xavante**: por uma antropologia da criança. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999. (Temas de Investigação, 8).

NUNES, A. **"Brincando de ser criança"**: contribuições da etnologia indígena brasileira à Antropologia da Infância. Tese (Doutorado em Antropologia). Departamento de Antropologia. Lisboa: ISCTE, 2003.

NUNES, A. **"Brincando de ser Criança"**: Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância [Em linha]. Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia do ISCTE, 2003. 341 f. Tese de doutoramento. [Consult. Dia Mês Ano] Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/684>. ISBN 978-989-8154-32-3.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da infância, vida, memória e saúde. *In*: PASSEGGI, M.C.; FURLANETTO, E.C.; PALMA, R.C.D. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016.

PASSOS, A. **As mulheres Abayomi**. Lauro de Freitas: Solisluna Design Editora, 2018.

PEDRONI, F. **Revista do Colóquio de Arte e Pesquisa do PPGA-UFES**, ano 4, v.3, n. 6, jun. 2014.

PEREIRA, F. O. **Da comunicação pré-natal à massagem para bebês**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1996.

PEREIRA, M. A. P. **Casa Redonda**: por uma educação da sensibilidade. Portal Metro 1 - Rádio Metrópole: Programas Roda Baiana e Roda Brincante. Direção e Produção: Andrezão Simões, Fernando Guerreiro; Jong Cunha. Entrevistadores: Andrezão Simões e Mariana Carvalho Caribé de Araújo Pinho. Entrevistada: Maria Amélia Pinho Pereira (Peo). Transcrição: Lorena Pedreira. Salvador, Bahia, 14 jan. 2020a. 1 fita de vídeo, VHS, son. color. 54 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M4Hq4m6uQjg>. Acesso em: 11 fev. 2020a.

PEREIRA, M. A. P. **Casa Redonda**: educação infantil e o que a pandemia COVID ensinou. Portal Metro 1 - Rádio Metrópole: Programas Roda Baiana e Roda Brincante. Direção e Produção: Andrezão Simões, Fernando Guerreiro; Jong Cunha. Entrevistadores: Andrezão Simões e Mariana Carvalho Caribé de Araújo Pinho. Entrevistada: Maria Amélia Pinho Pereira (Peo). Participante: Babi. Transcrição: Lorena Pedreira. Salvador, Bahia, 27 out. 2020b, 1 fita de vídeo, VHS, son. color. 49 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=keZF-QFQzFM>. Acesso em: 29 out. 2020b.

PEREIRA, M. A. P. **Casa Redonda** - por uma educação da sensibilidade. Entrevistadora: Mariana Carvalho Caribé de Araújo Pinho. Transcrição: Lorena Pedreira. Salvador, Bahia, 13 nov. 2020c. 1 fita de vídeo, 17 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ga7qx8A5is&list=WL&index=2>. Acesso em: 2 dez. 2020c.

PEREIRA, M. A. P. **Casa Redonda**: uma experiência em educação com crianças. 2. ed. São Paulo: Livre, 2019. Disponível em: <http://acasaredonda.com.br/publicacoes>. Acesso em: 10 nov. 2019.

PEREIRA, M. A. P. **Casa Redonda** – Centro de Estudos. 2014.

PEREIRA, M. A. P. **A Casa Redonda**: uma experiência em educação. São Paulo: Livre, 2013.

PÉS-DE-LATA. **Quem quer brincar**, UFRGS, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/quemquerbrincar/wp-content/uploads/2016/06/P%C3%A9s-de-lata.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2023.

PESSOA, F. **Obra poética**. Org. M. A. D. Galhoz. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965.

QUEIROZ, G.J.P. **Aspectos da musicalidade e da música de Paul Nordoff e suas implicações na prática clínica musicoterapêutica**. São Paulo: Apontamentos, 2003.

SAMUELS, A. **Dicionário Crítico de Análise Junguiana**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos - perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2014. p. 8-34.

SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea. **Revista O Social em Questão - Revista da PUC**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 15-30, 2009.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Universidade do Minho. 2005. Disponível em: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acesso em: 3 jul. 2022.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Universidade do Minho. 2002. Disponível em: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acesso em: 2 jul. 2022.

SCHILLIRÓ, C. L. Archetipo del gioco: la funzione del gioco nella trasformazione e nella cura della psyche. *In*: MONTECHI, Fabrizio (Org.). **Il gioco dela sabbia nella pratica analitica**. Milano: Franco Angeli, 1997.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E.C. (Org.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 210-222.

SIGNIFICADOS. <https://www.significados.com.br/liberdade/>. Acesso 22 de junho.2023

SILVA, A. **Textos pedagógicos I**. Lisboa: Âncora, 2000.

SILVA, A. **Quadras inéditas**. Lisboa: Ulmeiro, 1997.

SILVA, A. T. T.; OLIVEIRA, M.R.F.; BITTENCOURTT, C.A.C. O brincar e o processo de interação sujeito – mundo: aproximações entre arte e educação. **EDUCERE – Congresso Nacional de Educação**, 12., 2015.

SIMAS, L.A. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SIMÕES, A. **Entrevista**. Entrevistado: Andrezão Simões. Entrevistadora: Mariana Carvalho Caribé de Araújo Pinho. Transcrição: Lorena Pedreira. Salvador-Bahia, out. 2019.

SOBRE Praça Ana Lúcia Magalhães. Salvador, Bahia. Disponível em: <https://tourb.com.br/salvador/lugares/parques-e-pracas/praca-ana-lucia-magalhaes/>. Acesso em: 21 maio 2021.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SOUZA, E.C.; MEIRELES, M.M. Fotobiografia e entrevista narrativa: modos de narrar a vida e a cultura escolar. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E.C. (Org.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 125-141.

SOUZA, E.C.; CORDEIRO, V.M.R. O lugar do escritor: diálogos sobre imagens, (auto)biografias e escrita. **Revista Teias**, v. 16, p. 70-82, jul./set. 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24533/17513>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SOUZA, E.N.F. **A hierofania do inconsciente e o arquétipo da criança em Dora Ferreira da Silva**. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2009_gt_lt10_artigo_2.pdf. Acesso em: 24 jun. 2022.

STEIN, M.N. **O oitavo dia**: produção de sentidos identitários na Colônia Entre Rios - PR (segunda metade do século XX). Guarapuava: UNICENTRO, 2011

SUÁREZ, D. H. Prefácio - pesquisa narrativa: outras formas de conhecer. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E.C. (Org.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 9-12.

TASCHEN e KATHLEEN, M. (Org.). **O Livro dos Símbolos**: reflexões sobre imagens arquetípicas. São Paulo: Taschen, 2012.

TARJA Branca: a revolução que faltava. Direção de Cacau Rhoden. Produção Executiva de Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. Roteiro de Cacau Rhoden; Estela Renner; Marcos Nisti. Intérpretes: Domingos Montagner; Wandi Doratiotto; Antônio Nóbrega; José Simão. Música: André Caccia Bava. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. 1 DVD (80 min.), son. color. Documentário.

TORREGROSA, A. Da arte e da narração à sensível textura de nós. Tradução: Maria Isabel de Castro Lima. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; DE SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 303-322.

TRIVIÑOS, A.N.S. Conceito, tipos e características da pesquisa qualitativa. *In*: TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1994. p. 120-133.

TRIVIÑOS, A.N.S. Observação livre. *In*: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1994. p. 152-158.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu, 2009.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. **Coleção Psicologia Psicanalítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

VIEIRA, A.G.; SPERB, T.M. O brincar simbólico e a organização narrativa da experiência de vida na criança. **Psicol. Reflex**, v. 1, n. 20, set. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100003>. Acesso em: 9 dez. 2022.

ANEXO E APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de compromisso da pesquisadora

Termo de Compromisso da pesquisadora responsável pela pesquisa: “Nascidos para brincar: o que nos contam as crianças sobre o arquétipo do brincar”. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador-Bahia, 18 de agosto de 2021.



Universidade do Estado da Bahia Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA/

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado NASCIDOS PARA BRINCAR: O QUE NOS CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE O ARQUÉTIPO DO BRINCAR, sob a minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados, desta pesquisa, públicos, independentemente do desfecho (positivo ou negativo); de comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Salvador, 18 de agosto de 2021

.....
Assinatura da responsável pelo projeto

APÊNDICE B

Termo de Confidencialidade assinado pela pesquisadora responsável pela pesquisa: “Nascidos para brincar: o que nos contam as crianças sobre o arquétipo do brincar”. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador-Bahia, 18 de agosto de 2021.



Universidade do Estado da Bahia Comitê de ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumo o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada NASCIDOS PARA BRINCAR: O QUE NOS CONTAM AS CRIANÇAS SOBRE O ARQUÉTIPO DO BRINCAR, cujos dados serão coletados através de entrevistas narrativas, observações e fotografias, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, pelo período de 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade da Pesquisadora Mariana Carvalho Caribé de Araújo Pinho. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 18 de agosto de 2021.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Mariana Carvalho Caribé de Araújo Pinho	

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pela pesquisadora, pela orientadora, pela coorientadora e pelo (a) responsável pela criança participante da pesquisa: “Nascidos para brincar: o que nos contam as crianças sobre o arquétipo do brincar”. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia. Salvador-Bahia, 2021.

Meu nome é Mariana Carvalho Caribé de Araújo Pinho, responsável pela pesquisa “Nascidos para brincar: o que nos contam as crianças sobre a cultura do brincar”, uma das exigências do Doutorado em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação – Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob a orientação da Profa. Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro com coorientação da Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos.

Deixo claro que me comprometo a respeitar a Resolução 466 de 12/12/2012 publicada no DOU em 2013, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que atualiza a Resolução 196/96 deste mesmo Conselho e, caso ocorra alguma situação adversa, imprevisível, respeitarei a referida Resolução, a qual trata de todos os termos e condições referentes à pesquisa em seres humanos.

Isto significa que, se durante a entrevista, o (a) participante (menor), sob sua responsabilidade, apresentar potenciais riscos, se sentir constrangido (a) e/ou apresentar e/ou manifestar qualquer problema e/ou dificuldade do ponto de vista psicológico e/ou físico, eu, como pesquisadora, me comprometo a acompanhá-lo (a) para dar todo o suporte que se fizer necessário. Vale ressaltar, ainda, que tratarei, exclusivamente, de questões relativas ao tema citado e garantirei a segurança, a privacidade e a identidade do (a) participante.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para diálogo entre as áreas da cultura das infâncias, do brincar, da musicalidade, pedagogia da sensibilidade, psicologia junguiana, ampliando as discussões sobre a possibilidade de poder aprender com as crianças sobre elas mesmas, sobre a cultura das infâncias, sobre os seus modos de ser e estar no mundo, como, também, a possibilidade de experiência criativa de autoconhecimento, de vinculação com o outro e com o mundo, o que irá levá-la a construir as trilhas para uma vida socialmente compartilhada.

A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, seu (sua) filho (a) não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o Estatuto da criança e do adolescente (ECA). Desta forma, a imagem de seu (sua) filho (a) será preservada. Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu (sua) filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e, caso queira, poderá entrar em contato, também, com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço, ainda, que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele (a) seja prejudicado (a) por esta pesquisa.

Reforço, portanto, que, mesmo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a participante (menor) sob sua responsabilidade, por vontade dela ou

pela vontade da responsável por ela, estará livre para, a qualquer momento, desistir de contribuir com a pesquisa, se assim o desejar.

Esclareço que a roda de conversa está, inicialmente, prevista para ser realizada na Praça Ana Lúcia Magalhães, no bairro da Pituba, em Salvador-Bahia e que a sua criança já integra o projeto “Praça Brincar”. O local para realização da roda de conversa com as crianças será uma sala ampla e arejada, que fica em frente à referida praça. A escolha da sala se deu pelo fato de poder garantir uma boa qualidade da gravação das narrativas das crianças, por ser um espaço fechado com acústica melhor e com menos interferência de ruídos externos. A sala será preparada com colchonetes expostos em formato de círculo para que todos (as) possam se ver. O gravador do celular será colocado no centro da roda, para que possa captar bem as falas de todos. Na sala também terá uma câmera de filmar, fixa no pedestal registrando as imagens do encontro. Os encontros acontecerão sábado à tarde a partir das 14h com a previsão de 2 (duas) horas de duração. Serão garantidos aos participantes sua autonomia e seu anonimato através do TCLE que será assinado pelo (a) responsável legal da criança, pela criança, pela pesquisadora, pela orientadora e pela coorientadora.

Caso o (a) responsável pelo (a) menor concorde que ele (a) participe desta pesquisa, contribuindo com este estudo, para cumprir a Resolução citada, solicito a assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, sendo uma da responsável pelo (a) menor participante e, a outra, da pesquisadora.

Agradeço a atenção dispensada.

Mariana Carvalho Caribé de Araújo Pinho

Pesquisadora responsável (orientanda)

Professora responsável (orientadora)

Assinatura da professora responsável (coorientadora)

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos e benefícios da pesquisa na participação do (a) meu (minha) filho (a) na pesquisa, “Nascidos para brincar: o que nos contam as crianças sobre o arquétipo do brincar” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação do (a) meu (minha) filho (a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário (a). Consinto, também, que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja exposta e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e, a outra, a mim.

Responsável pelo (a) participante
Salvador, 2021

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pela pesquisadora, pela orientadora, pela coorientadora e pelas crianças participantes da pesquisa: “Nascidos para brincar: o que nos contam as crianças sobre o arquétipo do brincar”. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia. Salvador-Bahia, 2021.

Meu nome é Mariana Carvalho Caribé de Araújo Pinho, responsável pela pesquisa “Nascidos para brincar: o que nos contam as crianças sobre a cultura do brincar”, uma das exigências do Doutorado em Educação do Departamento de Educação – Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob a orientação da Profa. Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro com coorientação da Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos.

As entrevistas serão gravadas e, depois, transcritas para análise. As observações livres serão registradas e analisadas; as fotografias serão, também, analisadas para posterior inserção na pesquisa.

Deixo claro que me comprometo a respeitar a Resolução 466 de 12/12/2012 publicada no DOU em 2013, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que atualiza a Resolução 196/96 deste mesmo Conselho e, caso ocorra alguma situação adversa, imprevisível, respeitarei a referida Resolução, a qual trata de todos os termos e condições referentes à pesquisa em seres humanos.

Isto significa que, se durante a entrevista, o participante (menor) apresentar potenciais riscos, se sentir constrangido e/ou apresentar e/ou manifestar qualquer problema e/ou dificuldade do ponto de vista psicológico e/ou físico, eu, como pesquisadora, me comprometo a acompanhá-lo para dar todo o suporte que se fizer necessário. Vale ressaltar, ainda, que tratarei, exclusivamente, de questões relativas ao tema citado e garantirei a segurança, a privacidade e a identidade do participante.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para diálogo entre as áreas da cultura das infâncias, do brincar, da musicalidade, pedagogia da sensibilidade, psicologia junguiana, ampliando as discussões sobre a possibilidade de poder aprender com as crianças sobre elas mesmas, sobre a cultura das infâncias, sobre os seus modos de ser e estar no mundo, como, também, a possibilidade de experiência criativa de autoconhecimento, de vinculação com o outro e com o mundo, o que irá levá-lo a construir as trilhas para uma vida socialmente compartilhada.

Reforço, ainda, que, mesmo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o participante estará livre para, a qualquer momento, desistir de contribuir com a pesquisa, se assim o desejar.

Caso o participante concorde em contribuir com este estudo, para cumprir a referida Resolução, solicito a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), abaixo apresentado, em duas vias, sendo uma do participante e, a outra, da pesquisadora.

Agradeço a atenção dispensada.

Mariana Carvalho Caribé de Araújo Pinho

Pesquisadora responsável (orientanda)

Professora responsável (orientadora)

Assinatura da professora responsável (coorientadora)

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa: “Nascidos para brincar: o que nos contam as crianças sobre o arquétipo do brincar”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a minha identificação não seja exposta. Assino este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e, a outra, a mim.

Participante
Salvador, 2021

ANEXO A**Parecer Consubstanciado do CEP**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Plataforma Brasil. Comissão de Ética em Pesquisa (CEP). Parecer Consubstanciado do CEP. Salvador-Bahia, 18 de julho de 2022.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: NASCIDOS PARA BRINCAR: o que nos contam as crianças sobre a cultura da infância e seus modos de ser e estar no mundo

Pesquisador: Mariana Carvalho Caribé de Araujo Pinho

ÁREA TEMÁTICA:

Versão: 2

CAAE: 51769821.6.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.531.691

APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

O projeto é vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da UNEB de Salvador.

resumo fornecido pela autora:

"O presente trabalho busca compreender de que modo a cultura da infância se reveste de sentidos ontológicos na constituição da criança a partir das linguagens sonoras e brincantes. Está norteado por algumas questões de pesquisa: O que nos revelam as narrativas das crianças sobre o brincar e os seus múltiplos significados? Quais os sentidos que as crianças atribuem ao brincar nos espaços não formais? O que as narrativas das crianças desvelam sobre a cultura da infância e seus modos de ser e estar no mundo? Para tal, esta pesquisa será

desenvolvida a partir da metodologia da pesquisa (auto)biográfica componente essencial na característica do(a) narrador(a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo. Destaco a participação de 8 crianças que já integram a projeto Praça Brincar, no bairro da Pituba, em Salvador (BA)hia. Estas crianças, com permissão de suas famílias que assinarão o TCLE, participarão de Rodas de Conversa, o que possibilita que o indivíduo, por meio de suas narrativas, ative memórias, experiências buscando explicações para isso e refletindo sobre acontecimentos de sua vida pessoal e coletiva. Interlocutores principais como Jovchlovitch, Bauer (2002), Souza (2007, 2015), Pereira (2013),

Continuação do Parecer: 5.531.691

Hortélio (2008, 2012, 2019), Winnicot (1975, 2019), entre outros estudiosos, são referências que, indispensavelmente, sustentam o fundamento teórico desta Tese. Os dados produzidos com o estudo irão contribuir com o desenvolvimento de alguns conceitos como Espiral e Pensamento Brincante, Brincância Humana e Arquétipo do Brincar que revelam/integram a cultura da infância articulando-se à constituição infantil, o modo de ser e estar no mundo através do protagonismo durante o brincar".

OBJETIVO DA PESQUISA:

Objetivo Primário:

Compreender de que modo a cultura da infância se reveste de sentidos ontológicos na constituição da criança a partir das linguagens sonoras e brincantes.

Objetivo Secundário:

- Analisar como as crianças protagonizam a construção da cultura do brincar nos espaços não formais de educação, especificamente, nesse estudo: a praça;
- Experienciar e refletir sobre a "Praça Brincar", buscando entender como as crianças vivem e expressam suas potencialidades sonoras e brincantes na contemporaneidade;
- Inventariar as narrativas das crianças sobre suas experiências sonoras e brincantes e seus modos de ser e estar no mundo.
-

AValiação DOS RISCOS E BENEFÍCIOS:

Riscos e benefícios informados dentro da eticidade.

COMENTÁRIOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Pesquisa exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TERMOS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a eticidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em consonância;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo do TCLE para maiores/menores: Dentro da eticidade.
- 7 – Modelo do Assentimento: Dentro da eticidade:

Continuação do Parecer: 5.531.691

- 8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade;
- 9 – Termo de concessão: Dispensado por não haver coleta dos secundários não publicados;

RECOMENDAÇÕES:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS A CRITÉRIO DO CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco

mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.51769821.6.0000.0057

ESTE PARECER FOI ELABORADO BASEADO NOS DOCUMENTOS ABAIXO RELACIONADOS:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1813097.pdf	13/07/2022 17:39:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE3.docx	13/07/2022 17:35:49	Mariana Carvalho Caribé de Araujo Pinho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.docx	13/07/2022 17:35:29	Mariana Carvalho Caribé de Araujo Pinho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1.docx	13/07/2022 17:35:16	Mariana Carvalho Caribé de Araujo Pinho	Aceito
Justificativa de Ausência	TCLE1.docx	13/07/2022 17:35:16	Pinho	Aceito
Declaração de Pesquisadores	confidencialidade2.doc	13/07/2022 17:06:07	Mariana Carvalho Caribé de Araujo Pinho	Aceito
Brochura Pesquisa	Mariana Projeto Final.pdf	01/12/2021 10:52:16	Mariana Carvalho Caribé de Araujo Pinho	Aceito
Outros	AutorizacaoInstitucional.pdf	01/12/2021 10:51:20	Mariana Carvalho Caribé de Araujo Pinho	Aceito
Outros	AutorizacaoMariana.pdf	30/11/2021 07:47:50	Mariana Carvalho Caribé de Araujo Pinho	Aceito

Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoDeAutorizacaoInstitucional.pdf	15/09/2021 08:16:33	Mariana Carvalho Caribé de Araujo Pinho	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoDeCompromissoDoPesquisador.pdf	15/09/2021 08:16:19	Mariana Carvalho Caribé de Araujo Pinho	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracaoDeConcordancia.pdf	15/09/2021 08:13:56	Mariana Carvalho Caribé de Araujo Pinho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProejtoDetalhado.pdf	15/09/2021 08:12:33	Mariana Carvalho Caribé de Araujo Pinho	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoAssinada.pdf	24/08/2021 09:52:53	Mariana Carvalho Caribé de Araujo Pinho	Aceito

Continuação do Parecer: 5.531.691

SITUAÇÃO DO PARECER:

Aprovado

NECESSITA APRECIÇÃO DA CONEP:

Não

SALVADOR, 18 de julho de 2022

**Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))**