

O brincar e as práticas docentes em uma escola de ensino fundamental – registros etnográficos

Bruno Silva Nigri¹

Resumo:

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa realizada em um colégio de aplicação, e trata da dimensão relacional que engloba o brincar e alguns docentes que atuam no 1º ciclo de formação humana da instituição. A pesquisa realizada é uma etnografia que se configura a partir da imersão do professor-pesquisador ao encontro com colegas professores e monitores de um programa de ensino da unidade, registrando percepções e ações cotidianas da prática docente em relação ao brincar que se revela no contexto. O trabalho se inspira metodologicamente na aprendizagem como/na prática de Lave (2015) e na “participação observante” de Wacquant (2002), e se aproxima de uma compreensão do brincar por um caminho teórico diferente das concepções pautadas pela psicologia do desenvolvimento já muito exploradas pelo campo da educação, buscando uma perspectiva que considere a dimensão relacional entre pessoas componentes de um contexto, dialogando com autores como Debortoli (2002), Huizinga (2012) e Caillois (1990).

Palavras-chave: Brincar. Prática docente. Professores. Escola. Etnografia.

Playing and teaching practices in an elementary school – ethnographic records

Abstract: This article presents an excerpt from a research carried out at an application school, the UFMG Pedagogical Center, and deals with the relational dimension that encompasses playing and some teachers who work in the institution's 1st cycle of human training. The research carried out is an ethnography configured from the teacher-researcher's immersion in the meeting with fellow teachers and monitors of a teaching program, recording perceptions and everyday actions of teaching practice in relation to playing that is revealed in the context. The work is methodologically inspired by the learning as/in practice of Lave (2015) and the observant participation of Wacquant (2002), and approaches an understanding of playing through a theoretical path different from the concepts based on developmental psychology already widely explored by field of education, seeking a perspective that considers the relational dimension between people who are part of a context, dialoguing with authors such as Debortoli (2002), Huizinga (2012) and Caillois (1990).

Keywords: To play. Teaching practice. Teachers. School. Ethnography.

¹ Mestre em Estudos do Lazer, docente do Centro Pedagógico/EBAP da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: bsnigri@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9422-0295>.

Práticas de jogo y enseñanza en una escuela primaria – registros etnográficos

Resumen: Este artículo presenta un extracto de una investigación realizada en una escuela de aplicación, el Centro Pedagógico de la UFMG, y aborda la dimensión relacional que abarca el juego y algunos docentes que actúan en el 1er ciclo de formación humana de la institución. La investigación realizada es una etnografía configurada a partir de la inmersión del docente-investigador en el encuentro con compañeros docentes y monitores de un programa docente, registrando percepciones y acciones cotidianas de la práctica docente en relación al juego que se revela en el contexto. El trabajo se inspira metodológicamente en el aprendizaje como/en la práctica de Lave (2015) y la participación observadora de Wacquant (2002), y aborda una comprensión del juego a través de un camino teórico diferente a los conceptos basados en la psicología del desarrollo ya ampliamente explorados por el campo de la educación, buscando una perspectiva que considere la dimensión relacional entre personas que forman parte de un contexto, dialogando con autores como Debortoli (2002), Huizinga (2012) y Caillois (1990).

Palabras clave: Jugar. Práctica docente. Maestros. Escuela. Etnografía.

1 Apresentação

O universo dos jogos, brinquedos e brincadeiras em relação à totalidade da experiência humana é algo que, como comprovadamente nos indicam estudiosos de distintas áreas, sempre teve sua presença devidamente marcada como elemento de constante fruição em práticas sociais. Claro, esta presença é compreendida de diferentes modos quando lançamos olhares em relação às dimensões históricas e culturais aos quais eles se associam, mas, cabe aqui destaque, à importante persistência dessas práticas nos múltiplos contextos socioculturais da humanidade.

Este estudo refere-se à mais uma destas persistências em relação às práticas do brincar, no caso, situadas no contexto de uma escola de ensino fundamental, práticas estas que perpassam, constituem e tensionam as relações cotidianas das pessoas que ali exercem seu engajamento social. Neste sentido, cabe apontar já aqui no início, que uma das pessoas engajadas neste contexto é o professor-pesquisador responsável por esta investigação², sendo essa uma importante informação acerca do emprego metodológico do trabalho.

Essa pesquisa parte da hipótese que o brincar é um elemento que também compõe os contextos escolares, onde práticas de jogos, brinquedos e brincadeiras se revelam no cotidiano escolar, tanto em processos curriculares e intencionais de aprendizagem, quanto em fluxos mais livres de fruição na dinâmica cotidiana. Junto a essa informação, há também uma percepção de que a produção acadêmica sobre o brincar direciona-se mais ao contexto da educação infantil do que ao ensino fundamental. Neste sentido, pretendeu-se aqui produzir registros etnográficos acerca da presença, da compreensão institucional, e dos modos de fruição do brincar entre sujeitos atuantes (adultos e crianças) no 1º Ciclo de Formação

² Trata-se de uma pesquisa associada ao meu estágio probatório como docente em uma instituição de ensino federal. A condição denominada como professor-pesquisador emerge da dupla função de ser docente e pesquisador na mesma instituição em que ocupo o cargo. Esta pesquisa tramitou no Comitê de Ética sob o registro CAAE 17002319.5.0000.5149.

Humana de uma escola de Ensino Fundamental. Espera-se que este trabalho, além de servir como uma referência de olhar sobre o brincar no contexto escolar, possa também servir como elemento valorizador e detonador de ações e reflexões acerca da sua presença na escola, sobretudo no Ensino Fundamental.

O escopo da investigação envolveu três dimensões relacionais em torno do brincar no contexto da escola, uma dimensão institucional, uma da prática do brincar na escola e outra dimensão da ação docente, sendo esta última à qual este artigo se debruça. Como referencial teórico sobre o brincar, essa pesquisa é inspirada principalmente pelas produções de Caillois (1990), Huizinga (2012) e Debortoli (2002). Sobre a orientação de suporte quanto ao desenvolvimento da etnografia, toma-se aqui a produção de Wacquant (2002) e Lave (2015) como referência. A coleta de dados da investigação foi realizada entre 2019 e 2020, na qual foram utilizados instrumentos como observação participante, registro em diário de campo, e entrevistas semiestruturadas com professores e monitores³ da escola. Foram utilizados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (adultos), e os Termos de Assentimento do Menor (crianças), assinados pelos participantes. Os dados apresentados neste artigo são oriundos das entrevistas. A identidade dos participantes não é revelada e, no texto, serão identificados por termos referentes às suas funções na escola (Ex.: professor 1, monitor 3).

2 Vínculos da investigação: o brincar, a escola e o professor-pesquisador

Esta seção aborda alguns percursos pelos quais a pesquisa se constituiu, trazendo e justificando aspectos metodológicos empregados e, juntamente a eles, os modos como o principal objeto deste trabalho, o brincar, é observado.

2.1 A escola e o professor-pesquisador

Como indicado em nota na apresentação, essa investigação foi realizada no mesmo local onde atuo como docente do ensino fundamental – um colégio de aplicação de uma universidade federal. Daí a condição apontada como professor-pesquisador. Esta é uma condição que, além de privilegiada devido à cotidiana imersão no contexto referente ao exercício profissional, também coaduna com o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão das universidades brasileiras.

Importante destacar tal condição como um princípio metodológico a partir do qual se produzem as ações investigativas, diferentemente de alguns modos de produção em pesquisa que demandam o afastamento do contexto para que o pesquisador tenha “visão” do campo. Aqui, todas as ações deste trabalho partem deste lugar que ocupa o professor-pesquisador, um olhar afetivamente carregado, que se produz e caminha situado no “lado de dentro” do campo.

Considerando este princípio, tomo como referência a produção etnográfica de Wacquant (2002) sobre um ginásio de boxe, que inverte a fórmula da *observação participante*, em *participação observante* ao tornar-se um membro participante (aprendiz) do ginásio de lutas. No caso da presente pesquisa, as ações do pesquisador/professor circulam

³ Os monitores entrevistados são participantes de um Programa de Imersão Docente, com atuação na escola.

tanto entre práticas de “leitura” do campo, quanto práticas de “produção” das ações investigadas no campo, e a condição de aprendiz se justifica, tanto pelo ingresso recente na instituição, quanto pela condição de participação do contexto, o que implica em constante processo de aprendizagem. Tais condições permitem apontar similaridades com a perspectiva proposta por Wacquant.

Outra referência que inspira os parâmetros metodológicos deste trabalho é a noção de aprendizagem como/na prática, proposta por Lave (2015), que aponta um olhar para a prática social que considera a “cultura” e a “aprendizagem” como elementos indissociáveis. São instâncias que se produzem delas próprias, uma da outra, e que demandam uma abordagem pautada pelos processos relacionais do contexto. Neste sentido, ao lançar o olhar para o brincar na escola investigada sob a perspectiva proposta por Lave, considero-o como uma prática situada neste contexto, que se produz em meio aos processos relacionais que se constituem entre as pessoas, espaços e modos de participação da instituição. De acordo com a autora, *“as coisas são constituídas por, e constituídas como, as suas relações; e assim, produção cultural é aprendizagem que é produção cultural”* (LAVE, 2015, p. 40). Portanto, é nestes termos que, nesta investigação, é feita a abordagem acerca do brincar que é aprendido/produzido no contexto da escola estudada.

Partindo dessas inspirações metodológicas, trago a pergunta central deste trabalho: Como o brincar marca presença na escola investigada? Neste texto eu apresento dados referentes à dimensão relacional entre a ação docente e o brincar, uma das dimensões exploradas na pesquisa. Neste sentido direciono o questionamento: Como o brincar perpassa, é percebido e se produz em meio aos processos do exercício docente na instituição?

Os dados de campo aqui analisados foram registrados em entrevistas e diário de campo. Foram realizadas 9 (nove) entrevistas semiestruturadas com docentes e monitores. Essas entrevistas foram arranjadas a partir de um roteiro que considerou temas como “o brincar e as pessoas”, “o brincar e a escola investigada”, e “o brincar e a docência”. O diário de campo produzido organiza registros de agosto de 2019 até março de 2020. A escolha e convite dos membros docentes da comunidade escolar investigada para a realização das entrevistas deu-se a partir da percepção do professor-pesquisador, que considerou, devido à sua participação no contexto, práticas pedagógicas empregadas por esses professores/monitores que são sensíveis ao brincar.

Em consideração ao tamanho da instituição investigada e os limites desta pesquisa, foi delimitado um segmento para que fosse feito o estudo. Assim, essa empreitada dedica sua atenção ao contexto do 1º Ciclo de Formação Humana da escola, que compreende o trabalho pedagógico desenvolvido com a comunidade dos três primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental.

2.2 O Brincar

A exploração de um circuito conceitual acerca do termo brincar não é uma tarefa simples, uma vez que são múltiplas as suas formas de compreensão e expressão, sendo elas expressas, com grande frequência, de formas divergentes entre diferentes membros da sociedade. Até mesmo entre estudiosos do tema essa mobilização de sentidos e significados apresenta-se de modo confuso, indicando impasses, convergências e divergências.

Constata-se que, em meio a diversos modos de compreensão, o grande volume de produções acadêmicas acerca do brincar circula em temas como desenvolvimento humano,

interação, instrumento terapêutico e educação (CORDAZZO *et al.*, 2007), sendo tais produções muito associadas à infância e, grande parte das que envolvem escola e práticas educacionais fundamentam-se pelas bases da psicologia do desenvolvimento. Neste sentido, informo que o caminho que pretendo trilhar aqui é diferente, no caso, se movimenta em direção à compreensão do brincar como um campo de relações no contexto de uma escola. Para tal empreitada, apresento a seguir um caminho de abordagem terminológica e alguns aspectos conceituais que orientaram o trabalho de campo.

O termo brincar carrega o sentido, tanto de brinquedo ou brincadeira, quanto de adorno ou enfeite. Em termos etimológicos, nessa perspectiva do adorno, aproxima-se do brinco de orelha. Com origem do latim *vinculum*, que significa laço a partir das formas *vinclu*, *vincro*, *vrinco*⁴. Esta noção de vínculo emitida pela expressão nos apresenta uma significativa dimensão de entendimento acerca do termo. Jogo, do latim *jocus*⁵, se mistura conceitualmente à diversas expressões como “brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras”, “série de coisas que forma um todo ou coleção”. Existe também a referência aos termos jocoso e jocosidade, denotando sentidos de ser engraçado, provocar risos.

Há autores que fazem referência aos termos brinquedo e brincadeira sem muita distinção entre eles, como Luís da Câmara Cascudo, alocando-os em um verbete compartilhado no Dicionário do Folclore Brasileiro:

São sinônimos de jogos de rondas, divertimentos tradicionais infantis, cantados, declamados, ritmados ou não, de movimento etc. Brinquedo é ainda objeto material para brincar, carro, arco, boneca, soldados. Também dirá a própria ação de brincar. (CASCUDO, 1988, p. 146)

Há outros autores que observam os termos jogo, brinquedo e brincadeira de modo discriminado, tais como Oliveira (1989), que demarca bem a condição do brinquedo como instrumento, classificando-os entre tipos como artesanais e industriais, e Benjamin (2002), que situa o brinquedo como um instrumento do brincar e da brincadeira, enquanto o jogo é deles distinguido por ter suas características de simbolismo e imitação menos aparentes.

Johan Huizinga que, ao se referir a este conjunto terminológico aqui tratado adota o uso do termo jogo, problematiza os múltiplos arranjos de diferentes povos ao tentar exercer em suas línguas as denominações acerca deste circuito conceitual. De acordo com o filósofo,

[...] a categoria geral de jogo não foi distinguida com idêntico rigor por todas as línguas, nem sempre sendo sintetizada em uma única palavra. Em todos os povos encontramos o jogo, e sob formas extremamente semelhantes, mas as línguas desses povos diferem muitíssimo, em sua concepção do jogo, sem o conceber de maneira tão distinta e tão ampla como a maior parte das línguas europeias modernas. (HUIZINGA, 2012, p. 34)

Com este argumento, o autor indica um descompasso entre as percepções, em diferentes culturas, da função social/cultural do jogo que, por consequência, produzem essa multiplicidade terminológica. Neste sentido, quanto maior for a percepção do jogo nos contextos culturais, mais facilitada fica a produção de entendimentos que condensem os sentidos do jogo, já, quanto em experiências culturais em que seu exercício/função é mais

⁴ Cunha (1991), pág. 124.

⁵ Idem.

fluido na dinâmica social, essa organização conceitual/terminológica se faz menos clara. Assim, Huizinga aponta que noções gerais de jogo são, nas diferentes culturas, invenções linguísticas tardias. “*A concepção de uma noção geral de jogo, universal e logicamente homogênea, é, como vimos, uma invenção linguística bastante tardia*” (HUIZINGA, 2012, p. 36). Independentemente desse apontamento de temporalidade na constituição linguística, o que interessa para este trabalho é a questão da multiplicidade terminológica e o que isso implica no entendimento das práticas de brincar no nosso contexto de investigação.

Diante dessa questão, reconhecendo que a multiplicidade de modos de compreensão e produção linguística de termos acerca do presente objeto de estudo, as expressões *brincar*, *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira* serão aqui utilizadas tal como assinala o professor Eugênio Tadeu Pereira, indicando que é na relação com o outro que aprendemos as vivências deste universo de práticas, que o contexto e o modo como lidamos com essas circunstâncias é que vão proporcionar o modo de nomeá-las. Assim, neste trabalho, a aplicação e uso dos termos pode ser entendida como

[...] consequência de nossas experiências anteriores no decorrer da vida. Na relação com o outro aprendemos a nomear as vivências de jogo ou brincadeira. O contexto, as relações e o modo como lidamos com essas circunstâncias é que nos vão proporcionar essa nomeação. (PEREIRA, 2019, p. 44)

Neste sentido, o manejo terminológico deve considerar as singularidades referentes às diversas circunstâncias registradas no processo de investigação. E caminhando para o encerramento dessas considerações, trago alguns aspectos conceituais no sentido de orientar a compreensão sobre como o Brincar é aqui abordado.

Um primeiro aspecto refere-se às características do jogo, que pode ser compreendido como uma atividade que é livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia, tal como aponta Huizinga (2012, p. 33):

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

Um segundo aspecto diz respeito à formulação proposta por Roger Caillois⁶, que adota quatro impulsos primários a partir dos quais os jogos se manifestam nas práticas culturais. De acordo com ele, esses impulsos se definem em *agon*, uma dimensão da competição/competitividade; *ilinx*, o desejo pela vertigem; *mimicry*, o simulacro da realidade; e *alea*, entrega do destino à sorte. Tal formulação pode auxiliar-nos na compreensão das brincadeiras diante da multiplicidade de formas e expressões pelas quais elas se manifestam.

E no terceiro e último aspecto é uma proposta sobre como se pensar o brincar em processos educativos institucionalizados, que Debortoli (2002) nos provoca. O professor José Alfredo Debortoli nos convida a pensar o brincar a partir de três princípios, a saber; o brincar como *conhecimento*, a ser reconhecido como patrimônio cultural da humanidade; o brincar como *linguagem*, que remete aos modos como as pessoas marcam presença e atribuem

⁶ Ver Caillois (1990).

significados ao mundo; e o brincar como *processo de humanização ética e estética*, apontando um movimento de reconstrução sensível da realidade, pela brincadeira, nos processos educativos (DEBORTOLI, 2002, p. 85).

A análise dos dados obtidos na pesquisa busca, à medida do possível, estabelecer alguns diálogos com essas formulações e princípios acerca do brincar.

3 O brincar revelado pela ação docente

Como um componente do cotidiano escolar, o brincar marca sua presença neste contexto como elemento a partir do qual são constituídos múltiplos processos relacionais. Dentre esses processos, que são intimamente conectados com os princípios das instituições, aponto a dimensão que associa o brincar à ação docente.

Essa dimensão de análise, que aqui é chamada de *relação docente*, pode ser entendida na relação direta do docente nas situações em que o brincar se revela ou pode ser promovido. Importa aqui é como o corpo docente da instituição interage e produz as situações de brincadeira com as crianças e/ou outros sujeitos da comunidade escolar, sejam elas de intenção pedagógica ou não. Grosso modo, podemos associar este foco a uma relação direta de participação, adulto-criança, professor-estudante, etc., onde o que merece destaque são as percepções e ações do corpo docente sobre as possibilidades de produção do conhecimento a partir das brincadeiras, possibilidades de reconstrução e ressignificação do mundo, como nos aponta Debortoli (2008, p. 80):

Trazer à cena a reflexão do brincar, no sentido de compreensão de um lugar das crianças em um contexto que é social, inclui a percepção do processo de reconstrução e ressignificação da realidade como um princípio de elaboração da história e da cultura, em que o corpo e a memória, [...], se expressam como possibilidade de experiência e produção “lúdica” (dimensão dos sujeitos e linguagem que materializa uma racionalidade que envolve o corpo, a memória, o simbólico e um universo de significação coletiva e não individual) do mundo ou, como compreende Benjamin, como possibilidade de experimentar e narrar uma história a partir do que foi tomado como “lixo” dessa própria história: aquilo que foi/é descartado por sua aparente inutilidade pode ser (re)humanizado, (re)significado, (re)apropriado como sentido, significado.

Sobre o que aqui é apontado acerca da relação adulto-criança ou professor-estudante, cabe aqui um destaque de que essa figura do adulto não necessariamente é a do docente responsável. No contexto investigado, o adulto aqui considerado é tanto o docente, quanto o aprendiz da docência, que são os monitores dos projetos de iniciação à docência que operam na escola. Neste sentido, foi direcionada a atenção sobre como estes adultos que ocupam o exercício docente se engajam nos processos de fruição do brincar e como este engajamento se desenvolve em ações pedagógicas de sua atuação docente.

Os dados levantados na pesquisa direcionaram a dois pontos de análise do brincar revelado pela ação docente dos professores e monitores – o brincar como uma marca da relação entre professores e estudantes; e o uso pedagógico do brincar pautado por ações tanto dirigidas quanto assistidas enquanto forma de produção de conhecimento dentro do contexto da escola.

3.1 O brincar como mediador da relação professor x estudante – horizontalidades

O modo como os professores se relacionam com os estudantes é uma questão que me desperta grande interesse, este, de modo cada vez mais crescente em meu processo de constituição como docente. Os professores consideram o Brincar como uma possibilidade potente na construção da relação com seus alunos? Minha entrada nesta instituição de ensino, principalmente potencializada pela realização dessa pesquisa, me mobilizou a estar em constante atenção sobre a dimensão do brincar na relação com os estudantes.

O Brincar é um modo, como já aqui apresentado, de constituir vínculos. A educação também, seja ela compreendida como uma dimensão da experiência humana, é algo que só é possível de se efetivar a partir da constituição de vínculos. Neste sentido, o brincar, para a educação, se apresenta como um modo possível no qual os vínculos se edificam. Pode ser uma escolha, digamos, estética para o processo.

A pesquisa de campo revelou como essa escolha educativa se faz presente na relação cotidiana entre docentes e crianças do 1º ciclo. Os exemplos a seguir retratam isso:

Monitor C: Porque... o brincar é a forma como eu lido com tudo, tipo assim, desde a chegada dos meninos. Aí eu chego e faço o ‘ataque do ganso’, que é quando você dobra a mãozinha assim empurra e volta. Eu faço e fico enchendo o saco deles. [...] Principalmente com os meninos, quando chegam, do primeiro ano. Aí eu desço mais cedo e fico falando que vou roubar o lanche deles e eles saem correndo! Aí eu fico brincando com eles, tipo assim, a forma como eu lido com os meus alunos foi uma construção que eu tenho de relação... que eu estabeleço com eles. É a partir do brincar [...]

Monitor D: É importante a gente também participar dessas brincadeiras, criar essa proximidade com os alunos, isso é uma coisa que facilita bastante, você ser alguém que seja presente nas atividades, qualquer que seja, do aluno durante o dia, ele se aproxima de você, então é uma relação melhor, as coisas fluem bem mais fácil assim, tanto dentro quanto fora de sala de aula [...]

Importante destacar que o brincar do qual aqui se fala não é um brincar que é recurso de algum processo pedagógico, nem algum conhecimento cultural ou patrimônio, mas sim, de um elemento relacional entre o adulto e a criança no contexto da escola. Tal condição promove aprendizagens das quais as pessoas envolvidas têm a oportunidade de se abordarem de forma mais descontraída e com nuances horizontalizadas na perspectiva professor-aluno. O vínculo promovido na relação professor-aluno pautado pela brincadeira carrega consigo a potência de encurtar algumas distâncias, construir identidades e partilhar afinidades.

Monitor B: Quando a gente vai lá para o gramado da música eu sou o carregador para subir nas árvores. Eu faço todo mundo subir.

Entretanto, o que reverbera dessa relação pautada pelo brincar, nem sempre é positivo para a interlocução entre docentes e estudantes. Segue trecho de diálogo com docente do ciclo:

Docente C: Então eu gosto mesmo de brincar, é tão engraçado que às vezes eu brinco lá com os meninos do [nome da escola] [...], às vezes chega até atrapalhar minha relação com eles a questão da autoridade, porque muitas vezes eles me veem mais como colega do que como professor, entendeu?

Professor-pesquisador: Eu passo por isso também, é um lugar complicado esse que a gente ocupa, né?! Querer brincar e...

Docente C: É porque a criança não separa isso, eles têm uma certa dificuldade em separar isso, ou você é autoridade ou você é amiguinho. As duas coisas não combinam.

Professor-pesquisador: Já pensou? Ou você é meu parceiro de brincadeira ou você é o que manda em mim, resolve aí né?!

Este diálogo capturado em uma das entrevistas da pesquisa revela uma importante contradição proveniente da relação entre o Brincar e o contexto escolar. Se considerarmos, de modo fragmentado, a condição em “ter que aprender” como uma tarefa de participação das crianças na escola, e a condição de “ter que ensinar” com uma tarefa do professor, esta contradição denunciada torna-se mais evidente.

Entretanto, como um docente atento ao brincar enquanto relação potente entre diferentes sujeitos no contexto escolar, sugiro um deslocamento deste olhar fragmentado, um deslocamento no qual as funções do professor (adulto) e do estudante (criança) sejam somente uma das dimensões possíveis do contexto relacional que envolve a escola, entendendo que assim podemos ampliar possibilidades e produzir novos sentidos do que é um fazer escolar cotidiano, onde ambos possam assumir pelo brincar, em uma caminhada partilhada, processos de autoria e narrativa neste contexto, tal como denuncia Debortoli (2008, p. 82):

[...] tanto as crianças quanto os adultos veem limitada sua condição humana de agir no mundo e de assumir um lugar de autoria e narrativa. Intitulados como sujeitos em substituição ao indivíduo moderno, acabam deslocados para o lugar de objetos. As relações sociais (entre elas as brincadeiras) são esvaziadas como processo e experiência, assumindo um lugar instrumental dentro de uma funcionalidade institucional.

Talvez este seja um importante ponto a ser pautado num processo de se pensar em outros modos de ser escola, considerando as relações de ocupação do espaço e produção do conhecimento assentadas em processos mais capilares entre as funções produzidas tanto por adultos quanto por crianças.

Neste movimento, a pesquisa de campo capturou algumas situações e estratégias promovidas por alguns docentes da escola investigada. Em um desses diálogos, um docente do 1º ciclo faz referência sobre uma percepção pessoal acerca de uma das formas pelas quais eu, enquanto professor, estava me relacionando com as crianças naquele momento.

Docente A: Eu também te conheço muito nisso... às vezes a criança te chamando de muxiba, né? Eu tenho um vídeo que é engraçado, é que o vídeo, o último que eu fiz do [cita nome do projeto], que é muito lúdico [...] Então, começa com as crianças gritando “muxiba, muxiba, muxiba!”, porque você deve ter passado pelo portão da escola.

Professor-pesquisador: [risada]

Docente A: E aí termina com você passando de moto. Ficou legal! Depois você vê esse vídeo.

O que o Docente A relata refere-se a uma ação da minha relação com as crianças da escola. Num movimento de proposição de vínculos mais “jocosos” no cotidiano escolar, com muita frequência, me refiro às crianças como as “muxibas”, “muxibas azedas”, “muxibas velhas”, e outras “muxibas” mais. Essa intenção, claramente conotando sentidos irreais, promove situações descontraídas na relação entre as crianças e eu. A partilha deste jogo de referências incomuns com as crianças tem como consequência um processo de constante reelaboração do termo “muxiba” e seus adjetivos por parte delas, que rebatem prontamente a mim a referência, trazendo sempre novas qualidades do termo. Essa relação brincante em minha presença no Centro Pedagógico com as crianças do 1º ciclo desenvolve-se de tal modo que o título de “professor muxiba” já é algo consolidado e reconhecido pela grande parte das crianças, por alguns colegas e, também, por crianças que nunca foram minhas alunas, mas que tem inserção no ciclo, como as crianças do 1º ano⁷.

Essa dinâmica que pauta a relação entre estudantes e professores por elementos brincantes, como no exemplo a seguir, também se revela como uma dimensão do *mimicry* apontado por CAILLOIS (1990).

Docente A: [...] Então, quando eu ia entrar na cena da sala de aula... é que a sala de aula eu passei a chamar de “cena de aula”. A cena de aula, ela é um palco em que o professor... até me falaram que existe uma teoria sobre isso, só que eu não conheço não, se chama professor ator. Um bolsista lá me falou recentemente, que é do teatro, em que o professor, ele veste...

Professor-pesquisador: Conheço não.

Docente A: É, eu também não. Ele veste a roupa de um personagem, igual você tem o muxiba aí. Eu não sei se esse muxiba tem uma característica própria ou se é você mesmo, mas eu tenho [cita o personagem]. [o personagem] é [...] mais pé no chão, gosta de brincar, gosta de... chega perto da criança.

[...] Tem também [cita outro personagem], que é rapper, que a gente faz, brinca com, e é tudo na hora... [...] faz uma turnê mundial, que traz a matemática, ensinando a matemática por meio de rap, e os meninos curtem isso brincando.

Então eu fui criando quadros assim de expressão, né? Dispositivos de interação que em muitas vezes não funcionam, mas outras funcionam, depende da hora.

Outro elemento brincante capturado nessa conversa refere-se à música e ao seu potencial lúdico como recurso da relação com as crianças do 1º ciclo.

Docente A: E a partir da minha relação do brincar com o imaginário eu desenvolvi um dispositivo com eles que é a música, [...] o som da música com a imaginação. Então, eu tenho uma relação com essa fruição da música e a experiência... e a leitura da criança com relação àquela experiência da música. É como uma forma de estabelecer outras linguagens com a criança. Esse elemento de ludicidade, ele está [...] de fundo, porque a criança, ela escuta a música, por exemplo, ela trabalha a concentração, trabalha uma prática meditativa e aí ela pode desenhar aquilo que ela imaginou. [...] eu falo que é como se fosse sonhar. Pergunto se elas já sonharam alguma vez na vida, sonho dormindo. Eles

⁷ Referente ao ano letivo de 2020.

falam que já... agora vocês vão sonhar com a parte dessa música. E a partir daí elas desenhavam [...] E aí elas escrevem, a partir daí elas problematizam.

Dessa relação da música como um elemento brincante da relação docente com as crianças, os instrumentos musicais usados por estes docentes também ganham destaque num lugar de brinquedos, ou até sujeitos⁸.

Docente A: Quando você pega um... tamborzinho, né?

Professor-pesquisador: Meu companheiro! Meu guerreiro velho...

Docente A: É.

Professor-pesquisador: Meu tamborzinho é meu parceirão de aula, de brincadeira com os meninos.

Docente A: É... eu tenho a [cita o instrumento], né?

Professor-pesquisador: Pois é, eu já te vi com ela [...].

Docente A: A [instrumento] é um brinquedo meu. Você já viu? Ouviu?

Professor-pesquisador: É, te vi uma vez [...]

Docente A: [...] é meu parceirão também, é brinquedo... meu brinquedo. [...] Você toca música, trabalha com a imaginação... a criança imagina e desenha. Depois ela, às vezes, redige alguma coisa... e vai.

Professor-pesquisador: Doido... E cria uma outra ponte, né? Com os meninos. Eu venho pensando muito nisso, que é um caminho legal de construção, de relação mesmo. De... até de transformação da escola.

E para finalizar esse destaque do brincar enquanto processo constituinte da relação entre adultos e crianças, ou professores e estudantes, no contexto da escola, acho importante ressaltar que essas observações partem, não por diálogos com produções acadêmicas referentes, mas por uma experiência reflexiva do modo como vêm se constituindo meus processos pessoais como membro de uma comunidade escolar, no caso, assumindo a condição de professor. Diante disso, penso ser necessário pontuar a potência do brincar como um suporte para a constituição de vínculos entre adultos e crianças nas escolas, entendendo esta como uma escolha de uma perspectiva estética brincante de educação que é potencialmente capaz de promover olhares deslocados das lógicas hegemônicas que orientam pessoas e papéis sociais nos contextos escolares.

3.2 Brincar dirigido e brincar assistido – processos de produção do conhecimento

Falar da relação docente e o brincar na escola implica em abordar os modos como brincar perpassa a construção do conhecimento, como os professores o consideram, e em que lugar o colocam na dinâmica do cotidiano escolar.

Para este destaque, o campo pesquisado revelou dois aspectos a serem abordados a seguir. A saber, o uso do *brincar como uma ferramenta*, ou seja, como instrumento intencional mobilizador de aprendizagens dos conteúdos escolares junto às crianças; e o *brincar como um componente do fluxo cotidiano* da escola, que se refere às brincadeiras

⁸ Um dos docentes que atuam no 1º ciclo tem um instrumento, um violão, que é apresentado às crianças como uma espécie de objeto personificado, que tem uma identidade e um nome, e que ao ser assim apresentado às crianças, mobiliza essa perspectiva da relação pautada pelo brincar. O violão chamado “João Sebastião Benedito de Souza” (inspirado na música de Bia Bedran) é um importante exemplo desse destaque acerca da relação docente e o brincar.

espontaneamente produzidas pelas crianças nos diversos tempos escolares. Num modo simplificador desses aspectos, pode-se dizer que os processos de produção do conhecimento das crianças na escola investigada circulam entre uma lógica dirigida e outra assistida do brincar.

Durante o processo de coleta de dados, chamou-me a atenção um GTD⁹ que era ofertado para a turma do 3º ano, que ocorria no mesmo horário do que era oferecido por mim. Era um processo de turma dividida. Este GTD foi conduzido por estudantes de Ciências Biológicas e tematizava este campo do conhecimento a partir do brincar. O que era oferecido por mim, denominado “Brincando no CP”¹⁰, também carregava a brincadeira como um mote condutor e buscava problematizar o uso dela em diferentes espaços da escola. Neste sentido, pelo fato de ambos os GTD’s compartilharem o brincar como elemento, muitas conversas de corredor ocorriam entre os monitores e eu. Também, várias partilhas entre as duas disciplinas fizeram parte do processo.

Um desses monitores foi participante da presente pesquisa. Ao ser questionado sobre como observava o brincar nessa escola, respondeu:

Monitor A: [...] eu acho que o brincar está presente de diversas formas no [nome da escola]. Ele está presente como ferramenta de ensino. Por exemplo, foi o que eu trabalhei, eu usei inclusive algumas conversas que a gente teve. Foi meio que nesse sentido, “será que eu não estou descaracterizando brincar ao usar ele como ferramenta dentro da escola?”; “será que não deveria receber outro nome?”; “ainda é brincar, ou não é brincar?”. Porque, de certa forma, eu meio que direcionava brincadeira, já encaminhava para algum sentido... Então acho que ele está muito presente como ferramenta de ensino nas aulas do 1º ciclo. Eu acho também que ele está presente como forma de expressão natural das crianças, porque são crianças extremamente brincalhonas e que levam a brincadeira muito a sério. [...] Então eu vejo que o brincar, ele ocupa diferentes momentos [...]

Os questionamentos apresentados pelo monitor ao descrever sua percepção sobre como o brincar se fazia presente na escola compuseram muitas de nossas conversas. Como eu, este monitor é também uma pessoa atenta ao brincar, que procura experiências, leituras e práticas como processo de formação pessoal. Pessoalmente, eu também compartilho com as dúvidas apresentadas. Como se pensar em um brincar dirigido quando o próprio brincar em essência é livre, de ocupação voluntária? Como um processo pedagógico, ou seja, um processo em que há intencionalidades de um docente junto aos estudantes, pode se produzir pela essência da voluntariedade necessária ao brincar? Há aí uma contradição entre os princípios da escola e os do brincar.

A pesquisa de campo apontou, na captura de algumas entrevistas, que algumas ações dos docentes exercitam processos de enfrentamento dessa contradição entre os princípios do brincar e os princípios da escolarização.

O Docente B relata algumas experiências pessoais de vida e estudos como referência para essa lida entre o brincar, as necessidades das crianças e a escola. De acordo com o relato, suas observações acerca do processo de desenvolvimento de sua filha, juntamente com algumas experiências de formação inicial, despertaram o interesse pelo estudo da Pedagogia Waldorf, que, por consequência, inspira suas ações como docente.

⁹ O GTD (Grupo de trabalho diferenciado) é uma disciplina do currículo diversificado da escola.

¹⁰ O título da disciplina “Brincando no CP” é real, e a sigla CP refere-se ao nome da escola investigada.

Docente B: [...] eu comecei a fazer cursos, formações, e venho fazendo até hoje. Aí eu comecei a trazer essas coisas da brincadeira, do brincar, da música, da corporeidade, sabe? Essas linguagens, ferramentas, [...] essas diferentes linguagens que eu acho que tocam muito a criança. Eu comecei a trazer isso para minha sala, articulando com elementos conceituais que embasam a pedagogia Waldorf, ainda que aquilo não tenha nada de Waldorf, mas, por exemplo, momento de expansão e contração que é uma coisa que é inerente ao ser humano.

Essa dinâmica de contração e expansão é explorada como uma ação docente na qual as brincadeiras, os ritmos, as músicas, as expressões e outras linguagens lúdicas compõem, na ação deste docente, como algo que faz a mediação entre as necessidades das crianças e as intencionalidades da escola.

Tal tipo de arranjo do Docente B é um processo de intervenção isolado, próprio do professor, que, na percepção dele, gera incômodos por não ser algo de maior exploração no 1º ciclo:

Docente B: E aí foi um choque, porque aqui eu vi essa coisa muito... professor! Aquela coisa de grade mesmo, curricular, né? Aquela coisa de cada quadradinho... e ia ser um tempo muito escasso para brincadeira livre. Era tudo muito dirigido, e foi quando eu comecei a pensar e articular essas coisas que eu tinha estudado.

E sobre esta relação entre o brincar dirigido e o brincar assistido, o diálogo a seguir revela uma perspectiva da ação docente referente ao manejo de processos, autonomia, cuidado e aprendizagem das crianças.

Docente B: Isso! Porque o brincar livre é maravilhoso. Porque a criança, [...] no ensino fundamental [...] já tem uma especificidade, assim, corpórea, neurológica. Elas têm uma outra percepção de mundo, ou deveriam ter se elas tivessem o brincar livremente na infância. Porque a criança que brinca livremente é uma criança que tem segurança, porque ela entrou em conflito com um colega, ela se colocou, ou ela se fechou, mas depois ela se colocou com uma intervenção que os professores muitas vezes não têm esse conhecimento. Quando que você intervém, quando você não deixa o brincar livre, que é aquela coisa, intervenção demais, menino nem conflito acontece... porque assim, eles não sabem, isso quando não tem o brincar livre né.

Professor-pesquisador: Ele tem que... eu penso assim também tem que ir na hora, tem que deixar para eles se resolverem, a brincadeira se resolver, o conflito se resolver.

Docente B: É aquela, é uma brincadeira que ela é assistida, ela não é guiada, ele é assistida, então chegou no limiar ali que a criança não deu conta sozinha, a criança chama, sabe? Ou então foi lá e bateu, é a hora que você intervém, porque assim um tapa, uma mordida, um empurrão... isso para a criança é maravilhoso! Porque, quando adulto, se eu te empurrar, você não vai vir querer me empurrar, você já aprendeu. Limite, sabe? Então assim, com o brincar, a criança consegue, ela aprende limite. Até onde eu vou, até um onde o outro pode ir. Limite de ações e limite do corpo. Ela aprende respeito, ela aprende a organização, ela aprende a se equilibrar. Então, no brincar livre, o menino sobe em cima da árvore, é o menino que perde o medo de encarar os desafios na vida. Mas assim, nem

a árvore tem, né? Não pode subir porque não pode machucar, porque a família vai achar ruim, não pode sujar a roupa...

Professor-pesquisador: Não pode pendurar na trave porque cai...

Docente B: Então assim, se na infância, nessa primeira infância, a criança tivesse tido essa vivência toda livre com a natureza e com a terra e fazendo castelo, inventando, não tendo a mente cheia de conceitos, porque o conceito mata, né? Se eu chego aqui para uma criança de dois, três anos, e digo “isso aqui é uma cadeira para sentar, tá bom?”, eu matei. Isso aqui podia ser um castelo, podia ser um trampolim, podia ser uma prancha, podia ser qualquer coisa que ela quisesse. Mas o que acontece, as crianças, elas vêm muito sem vida nesse sentido da intelectualização.

O diálogo apresenta, num ponto de encontro entre a intencionalidade da escola e as necessidades das crianças, as contradições experimentadas nos contextos escolares entre essas expectativas/intenções cotidianas das crianças e dos docentes. Essa questão também é, para mim, um dilema que enfrento no meu cotidiano no chão da escola. Reconhecendo que a escola é muito mais do que o currículo formal de disciplinas que ela oferece, questiono: Como promover, com qualidade, os processos de produção do conhecimento no ambiente escolar quando há discrepantes divergências entre as pessoas responsáveis pela organização das aprendizagens (os adultos) e as ocupantes do lugar do próprio desenvolvimento (as crianças)? Quantas aprendizagens são desencorajadas nessa balança entre o dirigido e o assistido? Os dados da pesquisa de campo não respondem esses questionamentos, entretanto, observo que um olhar docente mais atento, tanto em relação às expectativas das crianças, quanto às expressões de suas brincadeiras, pode atuar positivamente nessas divergências.

O registro a seguir apresenta como um olhar atento na ação do professor pode se revelar como práticas de aprendizagens das crianças em suas brincadeiras, como os livres olhares das crianças têm a potência de, auxiliados pelo olhar atento do docente, promover ricos processos.

O Monitor A, tratando sobre a multiplicidade de caminhos que as brincadeiras mobilizam as crianças em aprendizagens, sugere como o olhar docente pode ser lançado:

Monitor A: E como cada pessoa é um mundo, eu acho que cada pessoa vai vivenciar e explorar aquela brincadeira de uma determinada forma, sabe? Então acho assim, que tem uma aprendizagem para além do que a gente propõe, com certeza, acho que no brincar isso se expressa mais evidentemente, porque várias questões estão sendo trabalhadas ao mesmo tempo. Acredito que não prende no currículo, depende muito da forma que o professor está propondo aquela brincadeira como que ele está usando, dependendo pode prender, dependendo pode dar uma afrouxada, uma aliviada porque, por exemplo, numa brincadeira de explorar o quintal da escola podem surgir coisas interessantíssimas.

Em seguida, nos apresenta como foi mobilizado o olhar docente a partir de uma brincadeira proposta em sua aula:

Monitor A: [...] no GTD de [cita o nome do GTD] nós estávamos brincando de exploradores no jardim, no gramado da escola, naquele descampado que tem ali atrás. E aí estávamos procurando animais que eram camuflados, que a gente não conseguia ver. Insetos que eram

camuflados. E começamos a achar alguns grilos com três pernas. Será que realmente tinha grilo com três pernas? Nascia? Era uma mutação? O quê que era aquilo? E aí os meninos começaram a explorar e se questionar, e onde no currículo fala que a gente tem que falar de grilo com três pernas? Não tem nenhum lugar. E aí eles começaram a questionar o que estava acontecendo e começaram a reparar o comportamento dos colegas no recreio. E perceberam que tinha um colega que estava arrancando as pernas dos grilos, e aí trouxeram essa discussão para o GTD e começaram a chamar a gente na hora do recreio! [...] “e olha só! A galera está arrancando as pernas dos grilos! O que a gente vai fazer? Meu Deus, a gente tá falando que tem que cuidar dos animais e agora estão arrancando perna do grilo!” E aí, dessa brincadeira, surgiu uma discussão a respeito de como nós devemos tratar os insetos. Inclusive se a gente devia matar formiga. Questões que eu acho que vão para o campo da ética, por exemplo, e que podem parecer minúsculas, mas podem ser transcendidas para outras áreas facilmente. Qual que é a importância de se discutir matar formiga ou não? Eu acho que é a mesma importância que se tem de discutir matar o boi ou não, por exemplo, só quem escalas diferentes. Então, com certeza, olha só onde a discussão foi parar porque a gente estava brincando de explorador no quintal, e achamos grilos com três pernas, e de repente estávamos discutindo qual que é a ética de arrancar a perna grilo, sabe?

Entendo que o registro acima citado exemplifica como um exercício de ação docente pode se mobilizar para diminuir as distâncias/diferenças entre expectativas de crianças e professores. Neste sentido, lanço um questionamento: Como os professores se atentam às explorações espontâneas das brincadeiras pelas crianças (ou adolescentes) em suas escolas? É possível desenvolver práticas pedagógicas a partir desses processos assistidos do brincar?

Finalizando, penso ser importante fazer aqui o registro sobre a necessidade de os professores se posicionarem junto às crianças como um olhar mais atento às brincadeiras que elas revelam, entendendo que elas têm o potencial de apontar caminhos que podem ser compartilhados com os adultos, e que esse olhar atento possa servir como eixo de aproximação entre possíveis distâncias das expectativas dos professores e crianças.

4 Palavras finais

Neste artigo foi apresentado o brincar revelado pela ação docente em uma escola de ensino fundamental. Essa dimensão aqui analisada, que é um recorte de um trabalho mais amplo de investigação do brincar na referida instituição, aponta algumas questões sobre a sua compreensão, o uso e o acompanhamento nas práticas pedagógicas dos professores.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho também expõe uma perspectiva etnográfica de pesquisa em educação que traz à cena a figura do professor-pesquisador. Tal abordagem apresenta uma condição de potencialização, tanto da ação de imersão no campo, pelo fato de o professor ser membro do contexto investigado, quanto da possibilidade de qualificação da prática docente motivada pela exigência reflexiva que envolve o professor no processo de pesquisa.

Os posicionamentos dos docentes em relação ao brincar aqui registrados indicam uma condição de percepção e produção de processos pedagógicos que são sensíveis ao brincar, e essa prática docente carrega consigo a possibilidade de inspirar outros professores nessa mesma direção.

As descrições aqui apresentadas não representam práticas unânimes entre todos os docentes da instituição, nem são garantidas enquanto ações institucionalizadas da escola investigada, entretanto, são posicionamentos e ações reais e vivos no contexto estudado e esses posicionamentos sobre a compreensão do brincar desses docentes apontam caminhos interessantes para a produção de uma educação mais sensível.

Reconhecer o brincar como uma possibilidade de base relacional entre professores e estudantes no contexto escolar, e, lançar mão de uma presença pedagógica mais consciente da brincadeira, não só como uma ferramenta de aprendizagem, mas como uma expressão humana que produz e aponta caminhos para a produção de conhecimentos, são perspectivas que este trabalho apresenta. Essas perspectivas indicam possíveis caminhos para a produção de ações pedagógicas mais sensíveis, horizontalizadas, humanizadas e potencialmente capazes de mobilizar uma educação transformadora.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades. Ed. 34, 2002.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Portugal, 1990.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 5. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

CORDAZZO, Sheila Tatiana Duarte; MARTINS, Gabriela Dal Forno; MACARINI, Samira Mafioletti; VIEIRA, Mauro Luís. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. **Aletheia**, n. 26, p. 122-136, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115013567011>. Acesso em: 4 ago. 2023.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. 2ª parte: As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO, Alysso Massote; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG – Proex UFMG, 2002. p. 77 - 88.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Imagens contraditórias de infância: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (Orgs.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, págs. 71 - 86.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. A experiência de brincadeira. In: GOMES, Christianne Luce; DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; SILVA, Luciano Pereira. **Lazer, práticas sociais e mediação cultural**. Campinas: Autores Associados, 2019. p. 43-54.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Tradução de Ângela Ramalho, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

Contribuições da autoria

Bruno Silva Nigri: Conceitualização, Organização, Interpretação e Análise de Dados, Investigação, Metodologia, Redação.

Data de submissão: 02/05/2024

Data de aceite: 03/06/2025