

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

MEIRE LUCI BERNARDES SILVA MACHADO

**BRINCADEIRAS TRADICIONAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO
ESCOLARES: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE
GASTON BACHELARD**

Uberaba/MG

2014

MEIRE LUCI BERNARDES SILVA MACHADO

**BRINCADEIRAS TRADICIONAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO
ESCOLARES: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE
GASTON BACHELARD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, curso de Mestrado, como requisito parcial para obter o título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Linha de pesquisa: Processos educativos e seus fundamentos

Área de Concentração: Educação

Uberaba/MG

2014

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Machado, Meire Luci Bernardes Silva.

M18b Brincadeiras tradicionais em espaços escolares e não escolares: um estudo na perspectiva de Gaston Bachelard / Meire Luci Bernardes Silva Machado. – Uberaba, 2014.

125 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2014.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes.

1. Crianças. 2. Brincadeiras. 3. Imaginação. 4. Arte. 5. Fenomenologia. 6. Bachelard, Gaston. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 305.231

Meire Luci Bernardes Silva Machado

**BRINCADEIRAS TRADICIONAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO
ESCOLARES: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE GASTON
BACHELARD**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Uberaba, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em 31/03/2014

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Sueli Teresinha de Abreu
Bernardes (Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof. Dr. Geraldo Gonçalves de Lima
IFTM – Instituto Federal do Triângulo
Mineiro



Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
UNIUBE - Universidade de Uberaba

Aos meus pais, Nivaldo e Anorma;
Marly, minha irmã;
e Rony, meu esposo.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, que promoveu suporte e norte para eu prosseguir com os objetivos propostos nessa etapa de minha vida. Pelo tempo dispensado e, não menos, pelos inúmeros caminhos que abriu com amizade, sabedoria, confiança e ensinamentos profissionais e pessoais.

Aos colegas de trabalho e aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba que participaram da realização deste percurso: saibam que mantenho vivas as lembranças de cada ensinamento e gesto.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida para realização do curso.

[...] as imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que uma criança fez, são para nós manifestações da infância permanente.

Gaston Bachelard (1988, p.95)

RESUMO

Esta dissertação tem como tema as brincadeiras tradicionais em espaços escolares e não escolares, enfocando o papel da imaginação material nesse ato do brincar, sob a perspectiva bachelardiana. Integra-se à linha de pesquisa Processos Educativos e seus fundamentos é um subprojeto do Observatório da Educação “Interdisciplinaridade na Educação Básica: estudos por meio da arte e da cultura popular”. O objetivo é identificar, nas brincadeiras de criança, a dimensão da imaginação material, no sentido que lhe é dado por Bachelard, realizando um diálogo interdisciplinar com a Arte, a Filosofia e a Educação. Os conceitos que são referenciais teóricos deste trabalho encontram-se nas obras identificadas como da fenomenologia da imaginação, de modo específico, as referentes aos quatro elementos da natureza, no sentido originário de Empédocles, terra, água, ar e fogo — Bachelard (1994, 1997, 2001, 2008). A leitura dos dados históricos sobre o brincar apoia-se em Priore (2010). Para alcançar os propósitos deste trabalho, optou-se por uma abordagem qualitativa, segundo Lüdke e André (1986) e uma aproximação ao método fenomenológico bachelardiano. Os tipos de pesquisa utilizados são o bibliográfico e a análise de imagens de artistas brasileiros que retratam brincadeiras tradicionais em suas obras. A análise de imagens é baseada em Barbosa (1989) e em Bicudo (2000) e realiza-se a partir de quatro categorias: brincadeiras com a terra, com a água, com o ar e com o fogo. Os resultados expressam que, nas brincadeiras tradicionais, as crianças brincavam predominantemente em contato com os elementos da natureza e essa interatividade proporcionava-lhes ações criativas, relações de partilha, alegria e expressões livres. Considera-se que nas brincadeiras analisadas a imaginação material contribui para a formação ascensional e pode contribuir no processo educacional ao lado das formas atuais de brincar.

Palavras-chave: Brincadeiras tradicionais de criança. Imaginação material. Fenomenologia bachelardiana. Espaços escolares e não escolares. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme traditional games in school and non-school spaces, focusing on the role of material imagination in the act of playing, under the perspective of Bachelard's works. It is integrated to the research field of Culture and Education Processes and it is a sub-project of the Education Observatory "Interdisciplinarity in Basic Education: studies by means of art and popular culture". The purpose of this study is to identify, in children's games, the dimension of immaterial imagination, in the sense that it is given by Bachelard, carrying out an interdisciplinary dialogue with Art, Philosophy and Education. The concepts for the theoretical referential of this study are in the works identified as phenomenology of the imagination, more specifically those which refer to the four elements of nature, in the original sense presented by Empedocles, earth, water, air and fire – Bachelard (1994, 1997, 2001, 2008). The readings related to the historical data concerning the act of playing, are based on the works of Priore (2010). In order to reach the purposes of this project, the option was a qualitative approach, according to Lüdke and André (1986) and an approximation to the phenomenological method by Bachelard. The types of research carried out are the bibliographical and analysis of pictures painted by Brazilian artists that show traditional games in their works. The analysis of the pictures is based on Barbosa (1989) and Bicudo (2000), and is carried out as from four categories: games with earth, water, air and fire. The results show that in traditional games the children played predominantly in contact with the elements of nature and this interactivity provided them with creative actions, a relationship of sharing, happiness and free expression. It is considered that in these games under analysis, material imagination contributes to an upward development and may contribute to the educational process along with the current forms of playing.

Key Words: Children's games. Material imagination. Bachelard's phenomenology. School and non-school spaces. Interdisciplinarity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Bar-sur-Aube na região de Champagne	38
Figura 2 - Brincadeiras de Criança	87
Figura 3 - Carrinho de Rolimã	88
Figura 4 - Futebol em Brodósqui	90
Figura 5 - Rodando pião III	92
Figura 6 - Jogando Nente II	94
Figura 7 – Cabra Cega	96
Figura 8 – Roda	97
Figura 9 – Meninos soltando pipas	98
Figura 10 – Meninos brincando	99
Figura 11 – Meninos no balanço	100
Figura 12 – Avião de papel	101
Figura 13 – Menino com baladeira	102
Figura 14 – Bolhas de sabão	103
Figura 15 – Roda de peteca	104
Figura 16 – Tocando corneta	105
Figura 17 – Festa de São João	107
Figura 18 – Festa Junina	108
Figura 19 – Festa Junina do Arraial	109
Figura 20 – Barquinho de papel	112
Figura 11 – Brincadeira no riacho	113
Figura 22 – Suave brisa do mar	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	17
1.1. Aproximação ao método fenomenológico.....	19
1.2. A abordagem	20
1.3. Tipo de pesquisa e procedimentos.....	21
1.4. O material de pesquisa selecionado.....	25
1.5. A análise dos dados	26
1.6. O Estado da arte.....	28
2. O REFERENCIAL TEÓRICO PARA O ESTUDO DO BRINCAR	37
2.1. Gaston Bachelard: vida, obra e ênfase na natureza e na criança	37
2.2. O conceito de imaginação material em Gaston Bachelard	39
2.3 Brincadeiras de criança: conceito e sentido.....	54
3. BRINCADEIRAS DE CRIANÇA EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES .	59
3.1. O brincar das crianças na época dos jesuítas	59
3.2. As brincadeiras das crianças da elite no Império	71
3.3. Os grupos de brincadeiras nas primeiras décadas do século XX	76
3.4 Brincadeiras escolares	80
4. BRINCADEIRAS DE CRIANÇA SOB O OLHAR DOS ARTISTAS.....	86
4.1. Brincadeiras com a terra	86
4.2.Brincadeiras com o ar	97
4.3 Brincadeiras com fogo.....	106
4.4 Brincadeiras com água.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

Desde muito pequena gostava¹ de viver intensamente as brincadeiras e jogos com primos e amigas, que na maioria das vezes aconteciam no fundo do quintal da casa de uma tia. Como tudo na vida tem seu tempo, esse tempo passou, mas permanece vivo na memória.

Envolvida pelo grupo de primos com quem convivi, era a mascote da turma. A vida de criança é lembrada assim: como vivíamos os pés de laranja no fundo do quintal, as “comidinhas”, as brincadeiras de pique pega, a hora de aguardar a horta. Ali era o local em que montávamos o picadeiro e onde cada criança representava um personagem.

As noites também eram iluminadas por sonho e faz de conta, como o passeio na casa de meus avós. Ali marcávamos os ensaios de leitura em grupo, quando um fazia o papel de professora e os outros de alunos, trocando, às vezes, os papéis, pois logo alguém queria representar outro personagem. A parede do fogão à lenha, uma estrutura lisa e avermelhada, era utilizada como quadro negro que, juntando-se ao giz e a um pedaço de pano velho, tornava-se perfeito para revivermos a sala de aula.

Não parávamos por aí. Trocar de papéis e de brincadeira era questão de segundos. Hora da viagem: o trenzinho saía apitando, fazendo curvas sinuosas, freando e acelerando. Até que um dia, o maquinista vivido por mim encontrou com um portal de madeira em uma das entradas da casa e cortou a cabeça. Mas o fato não era motivo para desistir. Uma repreensão aqui e outra ali, tempo para o curativo e tudo voltava ao normal. Esse tipo de brincadeira em nossas vidas era uma rotina esperada e quase sempre programada.

Essas representações vividas por nós, como afirma Kishimoto (2011, p. 63), constituem “a primeira impressão”, e essas cenas, gravadas na memória, desenrolam-se de maneira a não deixar dúvida do sentido que os objetos assumem de acordo com o contexto em que são experimentados.

Costumo pensar que a criança é portadora de esperança e mudança, mas ela é muito mais do que isso. Ela vem carregada de uma sabedoria primitiva; representa a origem do homem e da cultura de todos os povos, sem discriminação de raças ou etnias; ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações de uma sociedade.

¹O uso da primeira pessoa do singular (eu) na introdução desta pesquisa foi escolhido por se tratar das memórias vividas pela pesquisadora.

As atividades da época de criança ficaram na memória e o tempo se encarregou de moldar novos rumos e trajetórias, um percurso absolutamente normal para um estágio da vida em que se busca formação, superação de desafios e enfrentamento de obstáculos em um processo de construção do conhecimento.

Essas lembranças justificam o interesse pelo tema, no curso de Mestrado, quando decidi aprofundar reflexões sobre o brincar, pensando, também, nas aplicações para o meu trabalho como professora de Educação Física na Educação Básica.

As vivências pessoais e profissionais foram fundamentais para me aproximar de novas realidades e necessidades. Atuando como educadora em turmas de Educação Infantil e aulas de Educação Física, busquei em brincadeiras, brinquedos e jogos, os tempos e espaços de vivências que propiciassem às crianças um viver criativo e prazeroso nas atividades criadas por elas em um mundo cheio de alegria.

Prestava atenção em cada brincadeira, especialmente naquelas que começavam a surgir no faz de conta e, logo depois, tomavam outra forma, com cenários e personagens que tramitavam de um lado para outro, criando e recriando novos contextos.

Como os primeiros anos vividos por mim foram uma rica experiência, busco proporcionar aos meus alunos o mesmo ensejo e, quanto mais brinco com eles, mais nossos laços se fortalecem. Na *práxis* docente, vi emergir o modo de compartilhar e a maneira como as crianças trabalham e vivenciam suas descobertas. Percebi que o momento da descoberta com o brincar é o modo de aprendizagem próprio delas; que não é traduzido em palavras e sim pelo modo de criar e imaginar proporcionado pelas brincadeiras em momentos de sonho e fantasia.

Ao propor um estudo o ato de brincar, estou ciente de que os sentidos atribuídos a esse ato dependem do contexto no qual surgem e se desenvolvem, influenciados pelos aspectos econômico, histórico, cultural, psicológico, político, entre outros, que contribuem para a construção de tais sentidos. Essas acepções, por sua vez, apontam distintos sentidos de infância e do ato de brincar, coexistindo em um mesmo espaço e tempo.

Portanto, ao buscar compreender o sentido do ato de brincar, procurei situá-lo em uma determinada época, nas referências usadas para delinear tal conceito, incluindo a classe social, a raça, a época, a condição econômica, o ambiente, os costumes, entre outros. Porque desvendar o sentido da brincadeira na sociedade contemporânea é muito diferente do que desvendar o sentido da brincadeira nos períodos históricos anteriores.

Neste estudo, utilizo a expressão “brincadeiras de criança” sem me aprofundar no sentido de infância em si, que contextualiza os diferentes brincar elencados e analisados. Não

me aprofundo em tal análise porque decidi delimitar a pesquisa na discussão das brincadeiras e suas relações com a natureza e não no sentido da infância como conceito antropológico.

No Brasil, segundo Kishimoto (2011, p. 19), “termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma distinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo”. Para a autora, o *jogo* expressa, por meio da linguagem, um sistema de regras, uma estrutura sequencial, formalizada, que especifica sua modalidade. São as regras do jogo que possibilitam diferenciar cada um, permitindo superposições com a situação lúdica, diferenciando sentidos atribuídos por diferentes culturas, pelas regras e objetos que o caracterizam.

O *brinquedo* supõe uma relação íntima com a criança. A ausência de regras é que organiza sua utilização, permitindo várias maneiras de brincar. Kishimoto (2011, p. 20) considera que “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções; um substituto dos objetos reais, que metamorfoseiam a realidade, incorpora um imaginário, e é, ainda, o objeto material para brincar.

No cotidiano da criança, o brinquedo sempre será e terá uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre o suporte da *brincadeira*. Para Kishimoto (2011, p. 24) a *brincadeira* “é a ação que a criança desempenha ao concretizar a regra do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”. As brincadeiras são expressas como divertimentos tradicionais da criança- cantados, declamados, ritmados ou não, de movimentos capazes de serem constituídas pela vontade espontânea da criança. As brincadeiras dificilmente desaparecem, são constantes sociais transmitidas oralmente, abandonadas em cada geração e reerguidas pela outra. As crianças brincam como gostam de brincar, escolhendo livremente suas diferentes formas.

Enquanto fato social, como me faz refletir o filósofo da imaginação, “a criança quando sonhava em sua solidão, conhecia uma existência sem limites. Seu devaneio não é simplesmente um devaneio de fuga. Era um devaneio de alçar voo” (BACHELARD, 1988, p. 94). É a liberdade de nosso tempo de criança, as suas imagens e seus fazeres, que promove as descobertas, por meio da vivência sem modelos prontos. Defende-se, aqui, que é nesse caminho de realizar experiências que se instauram os modos da criança aprender e se relacionar com os outros e com o mundo. É brincando que a criança cria os seus modelos subjetivos de compreensão do real.

Nesse sentido, as aprendizagens envolvidas no brincar, o vivido por meio do lúdico, são ações insubstituíveis no processo das experiências da criança. Para Richter (2005, p. 22)

“é aprendizagem extraída da opacidade do desconhecido que tem que ser dotado de sentido, reformulado para ser compreendido e apropriado”.

Para Bachelard (1990, p. 16) “é de uma nostalgia das capacidades de infância, capacidade de maravilhamento da criança sonhadora e livre, e também capacidade de aprender e se transformar”. E ainda acrescenta que “é nos devaneios da criança que as imagens prevalecem acima de tudo. As experiências só vêm depois. A criança enxerga grande, a criança enxerga belo” (BACHELARD, 1988, p. 97).

As experiências vividas nas brincadeiras tradicionais provocavam intensa relação entre o processo de instaurar, transformar, criar, fantasiar, sonhar imagens e o processo das primeiras aprendizagens. Em tais vivências, as crianças experimentavam um contato direto com a natureza e com experiências desconhecidas, no enfrentamento e exploração de todas as consistências e resistências das materialidades oferecidas e encontradas no ambiente natural.

São as primeiras brincadeiras que convocam o corpo da criança a mexer-se e lançar-se ludicamente para experiências de comunhão com o mundo, como modo de aprender a decifrá-lo e interpretá-lo, o que conduz a interrogações. Tais reflexões levaram-me à elaboração de questões que direcionam esta pesquisa de Mestrado em Educação, que são: qual o sentido das brincadeiras tradicionais de criança em espaços escolares e não escolares? Onde e como as crianças brincavam? Como brincadeiras tradicionais são retratadas em criações artísticas?

Para responder a tais questões, busquei compreender o sentido das brincadeiras tradicionais de criança realizadas nos espaços escolares e não escolares à luz do conceito de imaginação material de Gaston Bachelard. De modo específico, procurei descrever o conceito de imaginação material na perspectiva bachelardiana; discorrer sobre os autores que escrevem sobre a criança e o brincar no período do Brasil Colônia, no Império e início do século XX, além de analisar as brincadeiras tradicionais em obras de arte de artistas brasileiros. O referencial teórico foi, sobretudo, Gaston Bachelard (1989, 1994, 1997, 2001, 2008) em suas obras de análise fenomenológica sobre a imaginação material a partir dos devaneios poéticos sobre o ar, a água, a terra e o fogo.

A experiência imaginária, predominante no referencial teórico bachelardiano, faz-se subjetiva e simbólica e, segundo o autor, “a imaginação é colocada no seu lugar, no primeiro lugar, como princípio de excitação direta do devir psíquico” (BACHELARD, 1988, p. 8). Por meio das experiências imaginárias, das obras poéticas que devaneiam sobre os elementos da natureza, que se interpreta a inserção do homem no mundo. Segundo Abreu-Bernardes (2010, p. 8) “é pela poetização dos elementos materiais do mundo da vida, do mundo vivenciado

pelos homens, que se recorre à imaginação material”.

Bachelard (1997, p. 4) reflete sobre as diferentes imaginações materiais conforme elas se agregam ao fogo, ao ar, à água e à terra: “é preciso que um elemento material lhe dê sua própria substância, sua própria regra, sua poética específica”. Assim, a experiência material das brincadeiras de criança são elementos fundamentais que se devem incorporar às experiências e descobertas da criança.

Nessa mesma linha de pensamento, Kishimoto (2011, p. 16) explica que “no faz de conta há forte presença da situação imaginária, no jogo, regras padronizadas, o brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorrer pelas mãos, na manipulação do objeto, a construção, a representação mental e habilidades manuais para operacionalizá-lo”.

Há, em cada ser humano uma criança adormecida que emerge quando algumas imagens a tocam. Bachelard (1997, p. 5) considera as imagens que sobrevivem dos primeiros anos de vida como resultado de dois elementos: a memória e a imaginação. Os devaneios suscitam as lembranças que sustentam também os sonhos, ideais e vontades dos adultos.

É com essa vontade de devanear que expressei aqui o desejo de pesquisar o sentido das brincadeiras tradicionais no Brasil em uma perspectiva histórica, ou seja, revisitando os sentidos atribuídos ao ato de brincar desde a colonização até o início do século XX. Esta pesquisa, portanto, pretende mostrar a construção do sentido das brincadeiras atuais sob a ótica das brincadeiras tradicionais e busca aprender, interpretar, analisar e valorizar essas brincadeiras – tradicionais e atuais - como processo de interação da criança com o mundo por meio da imaginação material.

Para alcançar os objetivos, busquei uma aproximação com o método fenomenológico, como o entende Bachelard (1989), em uma abordagem qualitativa, segundo Lüdke e André (1986). Para tal, realizamos análise de imagens e de seus significados, fundamentadas em Ana Mae Barbosa (1989) e Maria Aparecida Vigianni Bicudo (2000), respectivamente. Também contribuem para a realização da pesquisa os estudos do estado da arte de Tizuko Morchida Kishimoto (2011) e de Gaston Bachelard (1989, 1994, 1997, 2001, 2008) sobre a imaginação material.

Segundo Barbosa (1989, p. 16), a imagem é fonte de informação e conhecimento. Porém, a construção desse conhecimento supõe a interação espectador e imagem, o debruçar-se sobre imagens das obras de arte para apreender o seu sentido e, ainda, visualizar “quem somos, onde estamos e como sentimos”. Para se aprender, é necessário ver a imagem e conferir significados a ela. Contextualizá-la, não só do ponto de vista artístico, como também social.

A arte possibilita estabelecer um comportamento mental que leva os indivíduos a comparar coisas, a transpor o estado das ideias para o estado da comunicação, a construir conceitos e a desvendar como esses conceitos se comunicam. Todo esse processo estimula o espectador a ler e analisar o mundo em que vive e dar respostas mais criativas. O artista faz isso o tempo todo, seja para melhor se adaptar ao mundo, para assinalar problemas, sugerir soluções ou simplesmente para arrebatá-lo.

Seja na leitura ou em qualquer outro campo da arte, o pesquisador está lidando com a sensibilidade, que é natural por se encontrar em um estágio de expectativa que, segundo Brandão (1998, p. 50), “coloca a pessoa em comunicação “pessoal”, direta, com o sentido da coisa, essa expectativa pode estabelecer uma interação ou uma integração, um esclarecimento que sobreponha o valor do significado ao valor direto do sentido da relação”.

Essa sensibilidade está diretamente ligada à interpretação pessoal que se dá às coisas. Quando se olha uma obra de arte não necessariamente se tem que pensar sobre o seu conteúdo e buscar interpretá-la, mas, como diz Brandão (1998, *apud* ABREU-BERNARDES, 2008, p. 3),

ainda não nos livramos de sentir uma obra de arte através de querer pensar sobre o seu conteúdo e de buscar compreendê-lo, sempre, através de alguma coisa que não está nela mesma e que se comunica diretamente conosco, mas em algo que explica algo que pode ser explicado por algo, interpretativamente. Por isto deixamos de vivenciar pessoalmente a arte como o que nos diz algo, através de abrir-se ao poder da tradução direta de nossa sensibilidade diante dela. Abdicamos desse modo amoroso e profundo de conhecimento e procuramos imperfeitamente, inacabadamente, entender o que a arte nos fala como algo que só poderá ser compreendido se for traduzido para alguma coisa fora dela mesma, subjacente à sua forma, oculta por uma espécie “conteúdo latente”.

Entende-se que para a compreensão da comunicação voltada para a arte tem-se que propor uma nova leitura, voltada para o sentido e a sensibilidade como modos diretos de conhecer e de vivenciar o subjetivo e o real.

Na literatura sobre o tema desta dissertação encontrei estudos que buscam entender as funções e relações das brincadeiras nas narrativas de crianças, fatores que inter-relacionam as formas próprias de brincar, de organizar, os tempos e espaços das brincadeiras. O que chama atenção e desperta interesse é a relação do brincar com a imaginação material, um aspecto ainda pouco considerado nas obras que constituem o referencial teórico desta pesquisa. A relevância deste aprendizado, desta tomada de consciência, dá-se no sentido de perceber o que foi modificado com o passar do tempo e o que pode estar sendo perdido em

termos de aprendizagem - analisando brincadeiras tradicionais e atuais - e de como retomar e valorizar esse legado.

Nesse sentido, a originalidade desta pesquisa está em pensar as brincadeiras tradicionais e atuais, em espaços escolares e não escolares, relacionando-as ao conceito bachelardiano de imaginação material.

Para a apresentação do conhecimento construído, organizei esta dissertação em quatro capítulos. O primeiro descreve os aspectos metodológicos: o campo da pesquisa, o tipo de pesquisa, os procedimentos, o material selecionado para análise das unidades de significado. Descreve, ainda, o estado da arte e apresenta a delimitação histórica. O segundo capítulo apresenta um resumo biográfico de Gaston Bachelard e o referencial teórico que trata da imaginação material nas brincadeiras de criança sob a perspectiva da fenomenologia do filósofo francês. O terceiro capítulo discute os processos históricos da criança brasileira e seu brincar no período da Colônia e Império, subdividindo o brincar na época dos jesuítas, entre as crianças de elite do Império, os grupos de brincadeiras nas primeiras décadas do Século XX e as brincadeiras escolares. Por fim, o quarto capítulo analisa as brincadeiras tradicionais de crianças em obras de artes de alguns artistas brasileiros por meio de unidades de significado e suas respectivas categorias de análise, sob a perspectiva do ideário bachelardiano sobre a imaginação material e os devaneios poéticos junto aos elementos da natureza.

É na materialidade da brincadeira de criança que a imaginação material contribui para a compreensão do mundo, e isso pode ser aprofundado como objeto de estudo da ciência contemporânea, especialmente das áreas voltadas para a Educação.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a metodologia utilizada para a construção desta dissertação, descrevendo os caminhos percorridos para analisar, discorrer, apresentar e fundamentar seus objetivos gerais e específicos.

Assim, optamos por autores que propõem refletir na perspectiva de demonstrar a amplitude do fenômeno em questão e suas significações, sua importância na construção do conhecimento e implicações para a Educação. As diversas modalidades da brincadeira fazem parte do universo das representações e do imaginário na vida da criança.

Pensar as brincadeiras de criança é pensar uma vida sem limites, livre para sonhar e descobrir tudo o que está à sua volta. Bachelard (1988, p. 95) afirma que “uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas potencialidades. Sonhamos tudo que ela pode ter sido, sonhamos no limite da história e da lenda”.

O Observatório de Educação² - do qual esta dissertação é um subprojeto, tem como finalidade desenvolver pesquisas que possuem como foco a interdisciplinaridade na Educação Básica³. Nesta dissertação, a integração ocorre na dimensão desse foco interdisciplinar ao realizar um diálogo entre a arte, a filosofia e a Educação.

Segundo Kishimoto (2011, p. 19) “a variedade de brincadeiras em diferentes culturas depende do significado e do sentido a ela atribuído, é este o aspecto que mostra porque, dependendo do lugar e da época, as brincadeiras e jogos assumem significações distintas”,

²“O Programa Observatório da Educação-OBEDUC resulta da parceria entre a CAPES, o INEP e a SECADI, e tem como objetivo fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O Observatório visa proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado”. (Site: Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES).

³ Esta dissertação integra-se ao projeto de pesquisa temático, “Interdisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura popular”, que se filia ao OBEDUC, o qual tem por “objetivo realizar ações que façam interagir os conceitos científicos, a arte e a cultura popular e, para isso, propõe uma pesquisa-ação colaborativa e crítica junto a professores e alunos do ensino fundamental de duas escolas da rede municipal de ensino. Como referencial teórico, fundamenta-se em obras de autores como Fazenda (2011), Bachelard (1988), entre outros. Para o desenvolvimento dos estudos, envolve uma Universidade, um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, duas escolas públicas de educação básica e três cursos de Licenciatura. Espera-se como resultado contribuir para a melhoria no processo ensino aprendizagem, com utilização de metodologias de ensino oriundas de uma concepção de educação que propõe a construção do conhecimento de forma interdisciplinar e, ainda, colaborar para o alcance de metas propostas pelo IDEB. É uma pesquisa financiada pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES” (ABREU-BERNARDES, 2012, p. 2).

porém, mantêm sua distinção por explicitar e aprofundar um dos possíveis enfoques para Educação.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, delimitamos o tema sobre a abordagem das brincadeiras tradicionais de criança nos espaços escolares e não escolares. Sobre a temporalidade do objeto de pesquisa, definimos as épocas do Brasil Colônia, Império e primeiras décadas do século XX. Esse recorte temporal não teve outro motivo a não ser o de apresentar descrições das brincadeiras tradicionais para provocar uma discussão sobre a imaginação material construída pela criança, quando brinca; não tendo a pretensão, portanto, de abarcar uma época histórica.

Nesta dissertação voltamo-nos para a descrição do brincar em momentos da história do Brasil, desde a chegada dos jesuítas da Companhia de Jesus no século XVI, abrangendo, pois, a colonização portuguesa, passando pelo Império até o início do século XX, já dentro do atual modelo republicano. São épocas, nas quais as crianças criavam suas formas próprias de brincar com mais liberdade em uma descoberta guiada pela própria imaginação.

A escolha desse período é desafiadora, pois tratar dos acontecimentos e processos do brincar neste período não é muito comum. Encontramos pesquisas que falam sobre as crianças, a educação e sobre as brincadeiras em território brasileiro. No entanto, os períodos escolhidos por tais pesquisas geralmente focam o final do século XVIII e poucas retratam o período da colonização, quando o trabalho dos jesuítas foi marcante.

Entretanto, foi possível encontrar na obra de Priore (2010), entre outros autores, a busca pela compreensão das brincadeiras de criança em espaços escolares e não escolares, no período definido. De maneira geral, as brincadeiras e brinquedos brasileiros, segundo Cascudo (2012, p. 133) “têm fundamentos em Portugal e os processos de transformação explicam-se pelo acréscimo de formas regionais”.

Essa história começa pela descoberta do cotidiano das crianças portuguesas que embarcavam nas caravelas rumo ao território brasileiro e muitas não sobreviviam às longas e sofridas viagens. Quando aqui chegavam, sua socialização no novo mundo se fazia pelo contato com crianças indígenas e negras, ou seja, de outras etnias e culturas. Sobre essa época, Kishimoto (2011, p. 19) afirma que “o jogo e a brincadeira aparecem como algo sério e destinado a educar a criança”.

A partir desta delimitação temporal, buscamos na literatura a relação entre o local onde desembarcaram os jesuítas, no século XVI, para fazer uma analogia com o brincar nos espaços escolares desses clérigos e os espaços não escolares, explicitando a forma e o sentido das brincadeiras que eram construídos pelas crianças. Para alcançarmos esse conhecimento é

preciso descrever onde elas brincavam, como e com o que brincavam.

Priori (2010) apresenta uma relação das cidades escolhidas pelos jesuítas para criação dos Colégios em diversos lugares da região Sudeste. Os colégios foram construídos no Rio de Janeiro (RJ), São Vicente (SP), Espírito Santo (ES), Porto Seguro (BA) e também na região de Pernambuco, em Olinda (Nordeste). Nesses colégios iniciou-se a vida social das crianças brasileiras.

1.1. Aproximação ao método fenomenológico

Na tentativa de uma síntese, recorremos às palavras do próprio Gaston Bachelard (1993, p. 2), para dizer que a “fenomenologia da imaginação” ou “fenomenologia da alma” estuda o “fenômeno da imagem poética quando a imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade”.

Sem a preocupação de empregar vocabulário filosófico, utilizamos termos comuns aos poetas, tais como: coração, alma. O filósofo “faz uma apropriação criadora do pensamento fenomenológico e propõe o seu modo de apreender o real por meio da imagem poética. Talvez seja mais pertinente dizer o olhar bachelardiano, um modo sensível, abrangente e profundo de acercar-se da realidade” (ABREU-BERNARDES, 2010, p. 9).

Nos estudos que deram origem a esta dissertação, preocupamo-nos em resgatar a imagem poetizada das brincadeiras de criança criadas e recriadas por pintores brasileiros. Entendemos que esse é, também, um modo de construir conhecimento: o maravilhamento diante das telas dos artistas, pois a imagem inaugura um mundo, fecunda pensamentos. A fenomenologia bachelardiana “não é uma descrição empírica dos fenômenos”, mas é um modo de apoderar-se do vigor da experiência individual para realizar a descrição, ela vai ao âmago do ser.

Esse mergulho de sensibilidade foi realizado, como o faz Gaston Bachelard, ou seja, a partir do envolvimento com a arte, exigindo uma entrega ao devaneio. “No devaneio poético a alma está de vigília, sem tensão, repousada e ativa” (BACHELARD, 1993, p. 6), apta a perceber a realidade específica da imagem poética autônoma e criadora.

Definido este caminho, colocamo-nos diante das imagens dos pintores escolhidos e mergulhamos na imaginação criadora de cada um deles. Esse ato foi um ensejo para aprender o que os artistas nos ensinam, pois são os artistas, com sua sensibilidade a florada, que se aproximam do cerne das coisas. Os artistas nos levam para outro mundo, convidando-nos para uma viagem imaginária pelo onírico. Foi com esse olhar que analisamos cada obra de arte, fazendo fluir uma compreensão do próprio mistério do mundo.

Ao estudar a fenomenologia, observamos que existe um método que passa por Husserl, por Merleau-Ponty, por Ricoeur, dentre outros. Entretanto, como afirma Abreu-Bernardes:

Gaston Bachelard vai muito, além disso. Ele tem um fundamento, uma metodologia, uma organização lógica, que pode ser identificada em todos os seus trabalhos. Porém, o que mais importa é a sensibilidade, é como vai entretecendo, a partir de palavras dos poetas, a sua própria palavra de compreensão da realidade. O filósofo das palavras escritas dialoga com os poetas para apreender o sentido dos seres a quem dirige sua intencionalidade (ABREU-BERNARDES, 2010, p. 10).

Para a construção deste trabalho, portanto, dialogamos com os artistas plásticos e procuramos apreender as imagens das telas do modo como elas apareciam; buscamos senti-las a partir dos conceitos bachelardianos de imaginação material. Não investigamos quais eram as técnicas utilizadas ou qualquer outra informação mais formal, mas, sim, como se desvelavam ao nosso olhar. O rigor para esse procedimento metodológico foi cultivado na inspiração bachelardiana de deixar fluir a sensibilidade e pensar o sentido das obras de arte à luz da teoria do filósofo do devaneio.

1.2. A abordagem

Para a realização desta pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, uma vez que a busca é por uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, sendo a interpretação dos fenômenos e a atribuição dos significados bases do processo de pesquisa qualitativa” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 70).

Consideramos que na abordagem qualitativa a realidade não é algo externo ao sujeito. Nela, valoriza-se a maneira própria de entendimento do indivíduo, já que esta permite ao pesquisador uma gama de questionamentos e de interações com o campo estudado, o qual, segundo Lüdke e André (1986, p. 39) “podem ser ricos em dados descritivos e focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada por apresentar um plano aberto e flexível, visando focalizar a realidade”.

Sabemos que na investigação de abordagem qualitativa “não há possibilidade de estabelecer uma separação entre o pesquisador, o ambiente e a situação que está sendo investigado, o objeto que estuda e também os resultados do que ele estuda” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 5). Ela é compreendida como uma descrição densa e os investigadores devem captar a realidade de forma minuciosa, detalhada. Todos os pormenores devem ser

examinados, pois constituem pistas que permitem a compreensão mais complexa do objeto de estudo.

Entendemos, ainda, este estudo como qualitativo, porque os dados coletados foram descritivos, tanto na bibliografia das brincadeiras quanto nos relatos e na análise das obras de arte. Também porque não foi possível excluir nossa interpretação pessoal por estarmos intensamente envolvidos na interpretação junto ao *corpus* e ao significado das mensagens.

A identificação com a abordagem qualitativa se fez porque a pesquisa partiu de saberes pessoais, de nosso próprio modo de sentir e pensar enquanto educadores. Então, não há nesta investigação a necessidade de definir hipóteses para posterior comprovação e busca de evidências. Nesta perspectiva, defendemos que a metodologia adotada para a elaboração desta pesquisa está coerente com o tema escolhido.

1.3. Tipo de pesquisa e procedimentos

Esta pesquisa foi delineando-se à medida que ocorreu o amadurecimento das questões formuladas, a partir da compreensão dos vários temas que se inter-relacionam e das leituras realizadas. Sem constituir-se como pesquisa histórica, ela é um estudo descritivo que recorre a alguns dados históricos sobre as brincadeiras, a fim de realizar uma análise de imagens e um estudo bibliográfico.

A matriz teórica é a fenomenologia bachelardiana em seu conceito de imaginação material, quando Bachelard reflete a partir dos devaneios poéticos oriundos das meditações dos poetas sobre a terra, o ar, a água e o fogo.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, optamos pela busca de conhecimentos em fontes e autores capazes de ajudar a construir uma fundamentação teórica e também de justificar um modo próprio de argumentar sobre o tema de pesquisa, estabelecendo contato direto com o material já levantado.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em livros e artigos, após um levantamento das obras pertinentes ao objeto definido. Os autores selecionados foram: Priore (2010), Kishimoto (1993, 2011), Ariès (1981), Carvalho, Magalhães, Pontes e Bichara (2003), Fernandes (1961), Friedmann (1996), Cascudo (2012), Freyre (2006), Abreu-Bernardes (2010), Brandão (1998), Bernardes (2005, 2011), Freitas (2013), Lima e Miotto (2007), Richiter (2005, 2003, 2004), Silva, Garcia e Ferrari (1989), Von (2001), Azevedo (2003), Carvalho (2006), Silvestri (2010), Nascimento (2004), Rezende (2012), Mendes (2004), Silva (2011), Martins (2009), Cunha (2004), Ferreira (2007), Guerra (2009), Lima (2008), Loyola (2004), Medeiros (2011) e Noronha (2008).

Além disso, foram analisadas obras de arte, selecionando pinturas de artistas brasileiros que focaram as brincadeiras tradicionais de criança. Os pintores escolhidos foram: Ferrari (2011, s.d.), Portinari (1935, 1955, 1960), Cruz (2004, s.d.), Arantes (1978), Costa (1942), Sikora (s.d.), Araújo (s.d.), Prazeres (1983), Ferracioli (2001), Rodrigues (2010), Borges (2011), Barros (s.d.), Andrade (s.d.), Pita (s.d.), Dantas (2010), Paula (s.d.), Passuello (2008).

Essa atividade pautou-se nas orientações metodológicas de Bicudo⁴ (2000) sobre análise de significado. Assumimos, portanto, a atitude fenomenológica e, agindo assim, encontramos a estrutura na descrição das experiências vividas com a brincadeira, tal como ela aflora, de modo simples e direto, carregando uma multiplicidade de significados da coisa percebida. Essa relação direta com o brincar, explicitada em seu contexto cultural, segundo Bicudo (2000, p. 79) “lança a experiência perceptiva definitivamente nas dimensões intersubjetivas e objetivas da realidade”.

É por isso que trabalhamos com a totalidade do material levantado, que foram lidos, observados e analisados para que a descrição final fizesse sentido, pois, conforme nos diz Bicudo (2000, p. 81) a descrição “é o ponto de maior importância, pois ela indica a trajetória a ser percorrida pela investigação, apontando a direção da análise e respectiva interpretação”.

Assim, após seleção das obras de arte, foram definidas como unidades de significado: as brincadeiras com os elementos da natureza - a terra, o ar, o fogo e a água. Nesse trabalho investigativo, o caminho da pesquisa qualitativa fenomenológica foi se delineando de acordo com a compreensão da questão, com o objeto e com o referencial teórico da pesquisa, o que nos levou à elaboração e definição de quatro categorias: brincadeiras com a terra; brincadeiras com a água; brincadeiras com o ar e brincadeiras com o fogo.

A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se por ser um procedimento bastante utilizado no processo de investigação na perspectiva fenomenológica. É um procedimento que percorre o mesmo caminho de algo que já foi produzido cientificamente em uma determinada

⁴Maria Aparecida Vigiani Bicudo tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação matemática, fenomenologia, educação e filosofia da educação matemática. Publicou artigos como A questão da pesquisa sob a perspectiva da atitude fenomenológica de investigação (2013); “A pesquisa rigorosa segundo a abordagem fenomenológica” (2007), “Pesquisa em Educação Matemática em uma perspectiva fenomenológica: mudança na prática de ensino do professor de matemática [em coautoria]” (2006) e o livro “Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica” (2011).

área do conhecimento, impulsionando o aprendizado, o amadurecimento, os avanços e as novas descobertas em outras áreas.

Segundo Lima e Miotto (2007, p. 40),

[...] a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

A análise das imagens foi realizada a partir da proposta metodológica de Ana Mae Barbosa (1989) e Maria Aparecida Vigiani Bicudo (2000) na análise de significados.

É importante, ainda, definir e identificar os passos percorridos nesta pesquisa bibliográfica, ou seja, os procedimentos adotados para o levantamento de todo o material selecionado para esta construção. Procuramos arrolar pesquisas sobre as brincadeiras de criança, de um modo especial aquelas que foram vivenciadas pelas crianças brasileiras na época da Colônia e Império e início do século XX.

Assim, o material selecionado constituiu-se de livros, artigos publicados em periódicos, teses, dissertações e outras obras referentes ao tema, também relevantes para compreensão da temática. Após o levantamento das referências bibliográficas, expandiu-se para sites de busca nos bancos de teses das Universidades. Entretanto, a base teórica principal desta investigação se deu no acervo da biblioteca da Universidade de Uberaba, especialmente sobre a vida e obra de Gaston Bachelard.

Como o objetivo é compreender o sentido da imaginação material nas brincadeiras tradicionais de criança, o modo pelo qual construímos este conhecimento foi por meio do diálogo com autores que discutem o brincar na História, o cotidiano das crianças em seu *habitat* natural e suas descobertas por meio da fantasia.

Quanto aos procedimentos de pesquisa no universo das obras de arte, mantivemos a escolha dos artistas brasileiros que retrataram as brincadeiras das crianças brasileiras nos períodos definidos neste trabalho. Realizamos este levantamento das obras de arte em sítios da Internet.

Selecionamos e lemos o material bibliográfico selecionado e, após uma análise das obras, mais aprofundada das partes que realmente interessavam, elaboramos os resumos. Dessa forma, nos foi possível organizar o material segundo o rigor que exige a pesquisa acadêmica.

O procedimento seguinte consistiu em uma leitura mais analítica, interpretativa, com a finalidade de selecionar e organizar as informações contidas nas fontes, na forma de um

fichamento para possibilitar a identificação das ideias principais.

Para que esta pesquisa bibliográfica fosse realizada, seguimos alguns critérios, tais como: delimitar um número de obras possível de ser realmente lida e analisada; escolher textos que abordassem especificamente sobre o objeto da pesquisa, mantendo a relação e a localização das fontes obtidas, como textos completos *on-line* e material disponível para empréstimo nas bibliotecas.

Após a seleção do material e elaboração do fichamento, partimos para a construção do mapeamento da dissertação. Uma estrutura considerada essencial e necessária para o estabelecimento de um plano mais definitivo na organização lógica do texto e na elaboração do trabalho de pesquisa como um todo.

Uma vez em contato com o levantamento bibliográfico sobre o brincar, observamos a ausência de estudos sobre o sentido da imaginação material nas brincadeiras. Por isso, defendemos o enfoque bachelardiano, por ser fundamental para a discussão do tema e a ideia da arte como possibilidade de complementaridade ao entendimento do fenômeno estudado.

Ao buscar o referencial teórico da pesquisa surgiu a necessidade de uma nova leitura para se alcançar os objetivos propostos, pois a arte suscita diversas possibilidades de interpretação e de construção do conhecimento por meio das imagens e da literatura. Assim, para melhor expressar e ressaltar o brincar em tempos passados, buscamos o olhar dos artistas plásticos que retratam, de maneira única, a imagem da criança em suas criações.

Por meio da obra de arte pudemos descrever e analisar a expressividade, minúcias da construção do brincar e captar o encanto dos jardins, as paisagens típicas, sugerindo uma atmosfera de liberdade, de intimidade onde poderiam ocorrer diversas brincadeiras, o faz de conta, identificando diferentes papéis vividos pelas crianças. Ressaltamos que esta investigação tem como foco as brincadeiras junto à natureza, junto aos elementos naturais: água, ar, terra e fogo, propostos por Empédocles de Agrigento (484 - 421 a.C.)⁵ e refletidos por Bachelard.

⁵Para Empédocles a água, o ar, a terra e o fogo são as substâncias que estão no princípio de todas as outras coisas. Elas são os elementos básicos mais simples dos quais derivam todos os outros. As quatro substâncias básicas se unem e se separam umas das outras formando todas as substâncias existentes. Elas são a origem das restantes. A formulação básica de Empédocles, fragmento 6, é: “As quatro raízes de todas as coisas ouve primeiro: Zeus brilhante, Hera portadora da vida, Edoneu e Néstis, que com suas lágrimas umedece a fonte dos mortais”. Depurando a linguagem mitológica de Empédocles, Zeus corresponde ao fogo, Hera ao ar, Edoneu à terra e Néstis à água. Há quatro elementos materiais, sujeitos a mudanças alternadas, ora misturados pela força agregadora (Philiás, o amor), ora separados pela força desagregadora (Neikous, a discórdia) (KIRK E RAVEN, 1994).

Para a análise de imagens, como já dito, trouxemos a obra de Ana Mae Barbosa (1989), pois o presente trabalho está comprometido com a tarefa de compreender a representação das brincadeiras tradicionais retratadas nas obras de arte, como expressão subjetiva do brincar vivido por crianças no passado.

Isso implica evitar uma excessiva ênfase no conteúdo teórico e técnico das obras analisadas para destacar aquilo que está sendo visto e sentido nas imagens, para que pudesse ser ressaltada a coisa em si, por meio de nossa sensibilidade que busca compreender o sentido das brincadeiras tradicionais, contado nas obras de arte.

1.4. O material de pesquisa selecionado

As leituras realizadas possibilitaram-nos um diálogo com diferentes autores que discutiram sobre o brincar. No entanto, consideramos relevante identificar nas obras escolhidas as brincadeiras de criança buscando compreender a dimensão da imaginação material dessas brincadeiras.

Nesta ação produzida pelo encontro do íntimo e vivida nas brincadeiras, buscamos as amplas possibilidades das diferentes materialidades oferecidas pelos quatro elementos da natureza. Assim indagamos: é possível compreender o sentido da imaginação material nas brincadeiras tradicionais de criança por meio da obra de Gaston Bachelard (1985, 1988, 1989, 1990, 1994, 1997, 2001, 2008), tendo como referencial teórico para a leitura da imaginação material e seu conceito?

A brincadeira está fundamentalmente ligada à ancestralidade humana e é um comportamento natural de toda criança. Na obra “Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca” de Carvalho, Magalhães, Pontes e Bichara (2003) a tônica é a temporalidade do brincar, suas transformações e permanências na ótica do tempo de como se brincava em outros tempos e de brincadeiras de todos os tempos. Buscamos compreender a natureza dos fenômenos da brincadeira na dinâmica dos fenômenos humanos em uma visão da imaginação material e criadora do brincar.

As memórias e as brincadeiras são grandes preciosidades revividas de tempos remotos. Na obra “Memória e jogos tradicionais infantis: lembrar e brincar é só começar” de Cardoso (2004), a atenção está voltada para o significado do brincar no passado, sendo os jogos tradicionais transmitidos de geração em geração por meio das crianças mais velhas. Para (CARDOSO, p. 39), “as brincadeiras tradicionais apresentam um ritual hierarquizado, bem estruturado, ainda que flexível”.

Na obra “Brincar: crescer e aprender, o resgate do jogo infantil”, Friedmann (1996) fala sobre a importância de resgatar os aspectos lúdicos dos jogos tradicionais, das brincadeiras e da cultura folclórica. Tem destaque aqui o capítulo quatro da obra, em que se foca a definição e transformação dos jogos tradicionais. Ainda nesta obra, o capítulo oito descreve os tipos de jogos tradicionais, com seus inúmeros critérios de classificação, devido à natureza dos jogos tradicionais e sua diversidade cultural.

O tema das brincadeiras de criança, dos jogos tradicionais em tempos passados, ultrapassa fronteiras e vem guiar esta pesquisa para novas descobertas imbuídas no espírito científico. Em “Jogos tradicionais infantis”, Kishimoto (1993) realiza reflexões sobre a influência portuguesa, africana e indígena na temática de jogos de crianças brasileiras. Com a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, costumes e tradições europeus começam a ser divulgados. Esta obra apresenta as implicações das brincadeiras e brinquedos feitos de raízes, folhas, frutos, pedras e outros elementos da natureza em uma relação íntima com a imaginação material. Diante destas obras, procuramos reunir as brincadeiras e brinquedos que foram transmitidos e recriados sob as influências de brancos, negros e índios com embasamento teórico em Bachelard.

É de grande importância relatar que também recorremos ao “Dicionário do Folclore brasileiro”, de Cascudo (2012), pois o texto desta obra reflete a tradição do povo brasileiro, por meio de uma vasta pesquisa dos usos e costumes do Brasil. O conteúdo deste dicionário foi de grande esclarecimento para informar o significado de algumas brincadeiras.

Em relação às imagens, selecionamos algumas obras de artistas brasileiros, mas não foi possível, neste trabalho, analisar todas as que foram por nós, levantadas em virtude do grande número de telas que retratam o brincar e o tempo restrito para a pesquisa. Assim, fizemos um recorte do vasto acervo levantado.

1.5. A análise dos dados

Além de todo devaneio, próprio da fenomenologia bachelardiana, nossa preocupação foi seguir os caminhos dos pressupostos teóricos que possibilitassem manifestações verdadeiras, mantendo a objetividade na efetivação das análises e respectivas interpretações. Entretanto, ao mergulharmos nesse percurso, o conhecimento intersubjetivo foi inevitável, sem desprezar, no entanto, a objetividade possível expressa por meio da análise de significado. Desse modo, caminhamos na direção da essência do fenômeno, descrevendo o modo que existe e como existe.

Para a metodologia das análises, consideramos as descrições teóricas e seus

significados. Efetuamos o mergulho no tema investigado nesta pesquisa, trazendo à tona o que é significativo e relevante.

É na busca dessa identificação que levantamos as descrições das linguagens ou documentos pesquisados para chegarmos aos dados que seriam interpretados. A descrição é definida por Bicudo (2000, p. 77) como “um protocolo que se limita a descrever o visto, o sentido, a experiência vivida pelo sujeito, expressa por meio da linguagem”. Nesse sentido, nesta investigação lançamos mão do descrito, os analisamos e os interpretamos à luz da experiência vivida e do diálogo que se estabelecia com os dados levantados e com os autores estudados.

A descrição da experiência originária permitiu-nos compreender a ciência e visualizar de modo compreensivo a realidade em uma perspectiva fenomenológica. Tal atitude solicitou-nos uma interpretação hermenêutica, que para Bicudo (2000, p. 79) “presentifica uma síntese unificadora da coisa percebida, explicitação do percebido, trazendo a complexidade da relação significante”.

Ao analisarmos o explicitado nas brincadeiras de criança lançamos mão de uma leitura que “é ao mesmo tempo interpretação de uma realidade e uma interpretação, que pode ser autointerpretação, daquela que fala a realidade” (Bicudo, 2000, p. 79-80). Daí ser importante o campo que reflete o que está sendo analisado à luz das experiências vividas retratadas nas obras de arte, sendo importantes todos os pormenores da imagem, a fim de vermos a imagem em sua totalidade.

Para melhor compreensão apresentamos os procedimentos utilizados para descrever as brincadeiras tradicionais de criança nas pinturas de artistas brasileiros: 1) levantamento das obras artísticas que expressavam brincadeiras tradicionais; 2) seleção das imagens para serem descritas, organizando um “mostruário” de imagens; 3) definição de uma unidade de significado: brincadeiras com elementos da natureza; 4) classificação por categorias: brincadeiras com terra, brincadeiras com ar, brincadeiras com fogo, brincadeiras com água; 5) descrição das categorias identificadas; 6) análise das imagens aproximando-as da perspectiva teórica de Bachelard em sua conceituação sobre a imaginação material.

A análise dos dados descritos nas categorias foi realizada a partir das reflexões teóricas de Bachelard contidas nas obras “A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças” (2008), “A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria” (1997), “O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento” (2001), “Gaston Bachelard: O direito de sonhar” (1985), e segundo aportes metodológicos de Bicudo (2000)

“Análise de significado” e Barbosa (1989) “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras”.

1.6. O Estado da arte

O presente trabalho, que compreende elementos caracterizados pela construção do conhecimento a partir de interpretações criadas pelos devaneios das crianças, nos diversos momentos do brincar, foi construído a partir de discussões a respeito das questões problematizadas e fundamentou-se em obras de autores que discutem sobre o tema brincadeiras, criança e imaginação. Para alcançarmos os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, optamos pela busca de fontes bibliográficas capaz de ajudar a construir e estabelecer uma maneira própria de argumentar sobre o tema da pesquisa.

Amparados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda poderíamos fazer; de dar conta de determinado saber que aumenta cada vez mais rapidamente, iniciamos pelo levantamento das produções bibliográficas pertinentes ao tema.

As pesquisas de estudo sobre o “estado da arte”,

parecem trazer em comum o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e condições têm sido produzidas certas dissertações e teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações orais em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Consideramos relevante destacar que tem crescido significativamente os estudos do tipo “estado da arte”, em que os pesquisadores têm buscado conhecer, de forma mais ampla, o que está sendo publicado no meio acadêmico. Esse tipo de estudo constitui um corte significativo para mostrar as produções e nelas desvelar as tendências que orientam a pesquisa e o seu desenvolvimento.

Segundo Ferreira (2002, p. 259), pesquisadores que tomam como fonte básica essa metodologia de referência têm considerado, sobretudo, “o levantamento de dados e suas análises, principalmente os catálogos de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgão de fomento à pesquisa como fontes básicas de referência para seus levantamentos de dados e análise”.

Quando se trata de utilizar como fonte de pesquisa dados bibliográficos produzidos na academia para uma possível organização da produção da pesquisa, no contexto do “estado

da arte”, durante a investigação, o pesquisador passa por dois momentos distintos, no que diz respeito à organização do conhecimento. Nesse sentido, Ferreira afirma que:

[...] um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção [...]. Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências ênfases, escolha metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento [...] (FERREIRA, 2002, p. 265).

Nesse estudo do “estado da arte” optamos por responder em quais aspectos e dimensões vêm sendo destacadas e privilegiadas as brincadeiras de criança em diferentes épocas e lugares. Para tal, consultamos os seguintes sítios acadêmicos: *Scielo*, Portal da Capes, Banco de Teses e dissertações das Universidades, Biblioteca Central da Universidade de Uberaba, revistas e catálogos que publicam textos relacionados às brincadeiras tradicionais.

As obras selecionadas para o estudo do brincar na época dos jesuítas, as brincadeiras das crianças de elite no império, o brincar na história das diferentes raças e identificação das brincadeiras de criança, trouxeram Priore (2010) e Ariès (1981).

Silva, Garcia e Ferrari (1989), Fernandes (1961), Cardoso (2004), Friedmann (1996), Carvalho, Magalhães, Pontes e Bichara (2003), Cascudo (2012), Kishimoto (1993, 2011) foram os escolhidos para o estudo dos grupos de brincadeiras nas primeiras décadas do século XX e das brincadeiras através de relatos da memória.

Para fundamentar as análises sobre a brincadeira de criança com ênfase na natureza e o conceito de imaginação material, lemos Bachelard (1989, 1994, 1997, 2001, 2008), Barbosa e Bulcão (2011), Richter (2005).

Em outro momento, buscamos material bibliográfico sobre as brincadeiras tradicionais em espaços escolares e não escolares em teses e dissertações. Do mesmo modo, identificamos pesquisas que se aproximavam das questões aqui levantadas, entre elas Noronha (2008), Martins (2009), Cunha (2004), Azevedo (2003), Bernardes (2011), Carvalho (2006), Loyola (2004), Silvestri (2010), Guerra (2009), Nascimento (2004), Ferreira (2007), Mendes (2004), Silva (2011), Resende (2012), Medeiros (2011), Richter (2005).

Nesse estudo da arte, analisamos diversos trabalhos que relatam sobre diferentes fenômenos das brincadeiras de criança. Dentre eles citaremos algumas obras que se relacionam com a proposta desta pesquisa. Em uma pesquisa etnográfica, Azevedo (2003)

objetiva identificar as principais representações sociais, de gênero circulante no contexto da educação da criança bem como conhecer como se estabelecem as relações de gênero/poder nesse contexto, sob uma perspectiva foucaultiana. A pesquisa foi realizada em uma unidade pública de educação infantil e ensino pré-escolar do Rio de Janeiro. Observaram-se as relações das crianças e seus pares, bem como a relação das professoras com as crianças, em sala de aula e nos espaços exteriores. Focalizaram-se, sobretudo, os brinquedos e as brincadeiras das crianças neste contexto. Os dados demonstraram que o cotidiano do ensino pré-escolar, por meio do currículo, das práticas pedagógicas e das relações que se estabelecem principalmente no seu brincar, produz representações e relações de gênero/poder que podem se constituir em desigualdades e discriminações entre meninos e meninas e interferir no processo de formação de identidades de gênero das crianças.

Em sua tese de doutorado, Bernardes (2011) propôs uma pesquisa etnográfica com participação de crianças com idades entre sete e nove anos, alunos de uma escola privada da cidade de Uberlândia – MG. Seu objeto foi investigar as relações que as crianças estabelecem entre a televisão e seus modos de brincar, inseridos em uma sociedade contemporânea, tecnológica. Para tal, utilizou a observação participante, entendendo que brinquedos/brincadeiras se transformam com o tempo, e que conceitos e definições se sobrepõem, em conformidade com o avanço científico-tecnológico, determinado pelas mudanças sociais. As brincadeiras mudam a sua representação, em sua maioria, mas preservam a sua essência, como nos resultados deste estudo, em que a televisão se presta a alimentar as brincadeiras. Por outro lado, nem todo conteúdo veiculado é incorporado às práticas lúdicas. Daí, ser imprescindível que o universo televisivo seja conectado às estruturas das brincadeiras, que se alteram menos do que as representações e suas contextualizações.

O rio e a floresta são locais onde as brincadeiras das crianças ribeirinhas acontecem. Assim encontramos a tese de doutorado de Carvalho (2006), na capital paraense, em especial na Ilha do Mosqueiro, nas comunidades de Castanhal do Mari-Mari e Curuaru, onde se encontram os atores da pesquisa. Esta buscou analisar as brincadeiras que permeiam a ludicidade, uma das formas de expressão do imaginário social da criança ribeirinha, o modo como vivem e interagem com a cultura local e também mapeou os elementos míticos simbólicos, do imaginário social lúdico da população alvo. Seu *habitat* natural, que proporciona a manifestação da ludicidade como expressão do imaginário dessas crianças, povoado de mistérios, mitos, lendas e crenças que permitem os acontecimentos dos fatos. As crianças ribeirinhas por viver uma relação direta com o rio e a floresta, adquirem saberes herdados de seus avós, pais e pessoas próximas em uma interação entre o homem, a natureza e

a sociedade - a chamada educação informal. O imaginário dessas crianças é povoado por crenças, mitos, lendas e histórias fantásticas, que no decorrer do tempo vão sendo incorporados por elas, pois a natureza é dotada de dimensões imaginárias infinitas. Tudo isso se revela no brincar das crianças, no seu modo de ser e de viver. Foram descobertos os mistérios das águas, da floresta, da noite desvelando ainda os medos e a fantasias sob o olhar da criança. A água, a mata, a terra, os mitos e os símbolos, são aspectos simbólicos do imaginário amazônico, que se fazem presentes nas brincadeiras, girando em torno de seu próprio *habitat*. Essa pesquisa apresentou como relevância a criança ribeirinha, seus brinquedos e brincadeiras, como espelho de uma nova forma de conviver com a natureza. Aí está o desafio de aprender a olhar com um novo olhar, o olhar do imaginário, o elo que há entre a criança, o brincar e a natureza.

A tese de doutorado de Silvestri (2010) tem como foco experiências vividas por crianças, especialmente suas táticas e ressignificações sociais e culturais. Tendo como objetivo aproximar o “olhar” sobre e com a criança, os brinquedos, o brincar e o que essas manifestações nos dizem acerca do mundo da criança. A tese mergulha nos matizes conceituais, tanto os que se referem à infância quanto os que tratam da criança, perspectivas, os debates relativos aos brinquedos e brincadeiras. O estudo ressalta o modo como as crianças se apropriam e dão sentido aos brinquedos industrializados e àqueles confeccionados por elas próprias, reflexões de um fim de partida para a compreensão de uma concepção de criança em conexão com a concretude de suas experiências. Pesquisar com as crianças exige ainda o exercício de uma sensibilidade que mobiliza uma razão ampliada no sentido benjaminiano do termo, que envolve a intuição, a imaginação na construção de um saber prático que só a experiência das crianças anuncia/forja. As crianças e suas experiências desafiam os conceitos aprisionadores de sua época. A (re)elaboração da experiência concreta implica em dialogar dialeticamente com elementos de produção/criação/reprodução que toda experiência comporta.

Em Nascimento (2004), a investigação teve como foco a criatividade e a brincadeira de faz de conta na concepção de professores da Educação Infantil, mediante entrevistas, questionários e vídeo gravações. As categorias inatistas, espontaneístas e construtivistas sobre criatividade foram encontradas nos fragmentos de fala (entrevista), nas definições (questionário) e nas ações das professoras com as crianças em situação de faz de conta (vídeo gravação). Os resultados apontam que algumas professoras adotam explicações inatistas, outras enfatizam a perspectiva espontaneísta, e outra parte fundamenta-se numa abordagem construtivista sobre criatividade. Apesar disso, nos episódios interativos, vídeos gravados

revelaram que quase todas tendem a interferir no processo criativo, dificultando as ações espontâneas e as propostas inovadoras.

O brincar no trabalho de pesquisa de Resende (2012) é uma forma pela qual a criança pode expressar seus desejos, construir situações e estabelecer relações entre os objetos, com os outros e com o mundo. Seu objetivo foi analisar a frequência de ações motoras, interação social e tipos de brincadeiras desempenhadas por quarenta e duas crianças durante o brincar livre na brinquedoteca, por dez minutos, com crianças de quatro a cinco anos, em um espaço escolar. Foi verificado que os alunos, em relação aos brinquedos, utilizaram aproximadamente a metade do tempo e quando utilizaram foram os seguintes: carrinhos, utensílios domésticos, bonecos (as). Os tipos de brincadeiras ocorreram com esses brinquedos, mas também permaneciam paradas, não apresentaram brincadeiras seguidas de outras. Tanto as meninas quanto os meninos permaneceram na maioria do tempo sozinhos. Com teste estatístico provou-se que a escolha do brinquedo influenciou no comportamento motor da criança e que a interação social influencia no tipo de brincadeira. Assim, inferiu que a brincadeira é solitária, não havendo diversificação de brinquedos e que, principalmente, o contexto influencia na ação motora da criança.

O estudo de Mendes (2004) buscou apreender o significado que os brinquedos e brincadeiras tradicionais assumem para as crianças no cotidiano do recreio escolar, em categorias explicativas dessa realidade, entre outras, a socialização, a cultura, a mercadoria e a infância. O objeto de análise teve como suporte as brincadeiras e brinquedos em diferentes dimensões: tradicionais, artesanais e industrializados bem como as brincadeiras tradicionais ou não. Nesse contexto, chegou à constatação de que no processo de socialização vivenciado pela criança, no interior da família e também da escola, o brinquedo e a brincadeira, orientados pelos princípios da indústria cultural, são utilizados como mecanismos de conformação do sujeito à ordem estabelecida e, conseqüentemente, para a produção e reprodução do capital.

Uma pesquisa etnográfica em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, na cidade de Campinas (SP), em 2008 e 2009, Silva (2011) investigou o brincar e sua ocupação no espaço escolar. Para tanto, teve como questão central: como promover o uso dos espaços abertos para as brincadeiras na escola fundamental? O objetivo foi desvelar a relação das crianças, de professores, pais e funcionários com os espaços abertos da escola fundamental e com o brincar nesses espaços. Este estudo de caso justificou-se pela peculiaridade do terreno em que se encontra o prédio escolar, por sua arquitetura e pelo empenho da comunidade. Buscou-se compreender o espaço como promotor social, como espaço inibidor, como espaço crítico, como espaço de passagem e como espaço para brincar. Concluiu-se que, ao se pensar

nas construções de prédios escolares para a educação fundamental, para a Escola de Nove Anos, também se deve pensar na inclusão de elementos visuais, táteis e de equipamentos para as brincadeiras, os jogos e a convivência da criança. Além de se constituírem parceiros no interior da comunidade escolar, os professores e gestores educacionais devem possibilitar uma aprendizagem mútua sobre a relação da arquitetura escolar com as atividades lúdicas e recreativas na escola fundamental.

Em uma pesquisa de doutorado, Martins (2009), investigou as relações que professores de Educação Infantil estabelecem com as brincadeiras, tanto em sua história pessoal, vivida durante a infância, como em suas práticas pedagógicas e de formação, buscando suas concepções sobre a infância, o brincar e a Educação. Para tal, utilizou os procedimentos da metodologia da História Oral, ocorridos em dois momentos: um de discussões coletivas sobre o brincar na prática pedagógica dos professores, que ocorreram durante encontros de formação promovidos pela Rede Municipal de Ensino, em uma cidade do interior do estado de São Paulo; outro, em entrevistas individuais, com os sujeitos que aderiram a esta segunda fase, quando estes falaram sobre as suas vivências de brincadeiras de infância. Os resultados revelaram que as brincadeiras são reveladas nas práticas pedagógicas cotidianas, no entanto, no contexto da Educação Infantil, convivem contraditoriamente relações diversificadas e complexas, decorrentes de concepções e significados atribuídos pelos professores a esta prática social, marcadas, entre outras coisas, pelas suas experiências de infância. Neste sentido, a organização de espaços de discussão, em que os professores possam contrapor ou referendar suas concepções, é fundamental para a estruturação de um processo pedagógico para a Educação Infantil, de modo que legitime o brincar e considere todo o seu potencial educativo.

Já o trabalho de pesquisa de Cunha (2004), apresenta como hipótese inicial, que as crianças atualmente, influenciadas pela mídia e pelo mundo globalizado, têm sua infância roubada. O objetivo dessa pesquisa consiste em compreender como se expressa a cultura infantil atualmente e quais as modalidades desta expressão dentro dos espaços diversos - livres e vigiados, abertos e fechados, em relação intensa ou não com a mídia. Comparada com a pesquisa de Florestan Fernandes sobre folclore na cidade de São Paulo, entre 1940 1950, esperava-se que a cultura infantil, como a relatada naquela época, não existisse mais, principalmente alguns jogos tradicionais e de rua. A pesquisa de campo ocorreu em 2003, em um bairro permeado por indústrias e ao lado da Via Dutra, em uma cidade localizada, aproximadamente, à uma hora de São Paulo. Para realizá-la, separaram-se dois grupos distintos em espaços naturais: um que brincava livremente pelas ruas e praças, e outro no

pátio de um edifício. A cultura do brincar foi observada especialmente nos seus espaços naturais e nas suas atividades lúdicas - jogos locais, seus nomes e regras. A surpresa se deu pela constatação de que os jogos tradicionais estavam ali e nunca desapareceram, apenas mudaram seus nomes e suportes. Chegou-se à conclusão de que as brincadeiras não morrem, as crianças apenas as atualizam, modificando seus nomes a fim de se adequarem ao tempo em que vivem.

A dissertação de Ferreira (2007) objetivou observar, analisar e descrever a brincadeira de faz-de-conta, em uma escola particular, enfatizando alguns conceitos, tais como: funções psicológicas, mediação, zona de desenvolvimento proximal e brinquedo. Foi utilizada uma abordagem sócio histórica. Os instrumentos para a coleta dos dados foi a observação das brincadeiras em sala de aula, as entrevistas informais com a professora e o uso de fotografias. Os resultados demonstraram que a escola proporciona condições para o uso da brincadeira de faz de conta em seu cotidiano, recriando situações novas a partir de suas vivências anteriores, ressaltando a importância da imitação no desenvolvimento da criança.

A tese de doutorado de Guerra (2009) investiga a existência das marcas sazonais no repertório lúdico e suas relações. As brincadeiras foram analisadas em seu contexto, considerando o período, o espaço e o ambiente. Buscou-se os caminhos da história cultural dos estudiosos do brinquedo e do folclore brasileiro, português e espanhol. Analisou-se as práticas lúdicas na zona urbana de Maracaju, MS, suas transformações, comunicações e organização social de cada grupo e os fatores que interferem no brincar. Constatou-se a existência de temporadas de brincadeiras e alterações no repertório lúdico.

Na dissertação de Loyola (2004) buscou-se retratar o mundo da criança em seu *habitat*, pensando, falando, duvidando, criando modos de interagir e divergir, estabelecendo papéis sociais por meio de brincadeiras marcadas por alto grau de inventividade e construção, revelado por gestos, maneira de falar, de reivindicar, de se opor, de criar vínculos, de se fazer entender. A criança, nesta pesquisa, foi compreendida como um ator social, protagonista de pouca idade que pensa, sente, critica e interpreta a realidade, revelando isso na brincadeira, espaço socializador e educativo. A análise dos dados revelou que, brincando, as crianças cooperam entre si, estabelecendo papéis sociais e regras interativas, sendo as brincadeiras marcadas por alto grau de inventividade e construção em grupos de crianças de várias idades.

Na tese de doutorado de Medeiros (2011), “As dimensões lúdicas da experiência de infância: entre os registros de brinquedo e brincadeiras da obra de Franklin Cascaes e a memória de infância de velhos moradores da ilha de Santa Catarina e de velhos açorianos de ‘Além-mar’”, teve a história oral como suporte para caracterizar as dimensões lúdicas da

experiência de infância, que puderam ser evocados na memória de velhos moradores da Ilha de Santa Catarina e de Açores, como algo que permite a esses indivíduos apropriar-se da sua vida (memória). Teve como referência os registros de brincadeiras e brinquedos contidos na obra de Franklin Cascaes para perceber se os sujeitos investigados conheciam e compartilhavam da cultura lúdica registrada por Franklin Cascaes. Essas dimensões lúdicas da experiência de infância, escavadas na memória dos velhos moradores da Ilha, foram caracterizadas por brinquedos e brincadeiras que imitavam o mundo adulto, mas com espaço para a imaginação da criança, circunscrita ao modo de vida de brincar na rua, em grupos e com possibilidades de interação com a natureza.

Noronha (2008), em sua pesquisa de mestrado, buscou, no conceitual antropológico e na observação participante, a possibilidade de realizar uma descrição da prática dos jogos realizados por crianças moradoras de um bairro da periferia de São Paulo, interpretando a forma *sui generis* como essas crianças, por meio dos universos simbólicos, viabilizam a prática do jogo no interior das instituições e no espaço da rua. O trabalho mostrou, também, como a dinâmica das brincadeiras pode ser ‘lida’ na chave dos rituais próprios de grupos etários e, ainda, que a análise do jogo como forma de sociabilidade da criança não deve prescindir de uma reflexão sobre regra, troca simbólica, corpo e relação de gênero.

Os estudos da tese de doutorado de Richter (2005) fazem emergir as contradições e ambiguidades da tensão filosófica em torno das noções de imagem pictórica e imaginação poética em Gaston Bachelard. Entre sacralização ou a condenação filosófica que permanece e o que a fenomenologia bachelardiana da imaginação material projeta, foi possível afirmar que a imaginação não é dinâmica e desordenada. Pelo contrário, é dinâmica, projetiva, encontrando toda sua força ou energia transfigurativa quando coloca o corpo em linguagens e transfigura a realidade para engendrar narrativas e plasmar ações na convivência mundana. Somente saindo do âmbito da arte, da Educação, da infância, é possível constatar a existência da lacuna sobre a dimensão educativa da arte na infância, em que a questão da imaginação poética aparece como problema. É possível escutar o silêncio em torno da relação entre dimensão ficcional e a aprendizagem plástica e, assim, constatar a ausência da discussão sobre a arte na Educação.

No capítulo seguinte, contextualizamos o referencial teórico utilizado para sustentar o presente estudo sobre o brincar. Apresentamos as reflexões e discussões que nortearam a vida e a obra do filósofo da imaginação, Gaston Bachelard. Dialogamos com ele por meio de suas obras que relatam sobre o estudo da imaginação material e seus devaneios com a natureza. Em seguida, discorreremos sobre seus devaneios voltados à infância, com o intuito de

expressar suas ideias em relação à criança. Com o olhar bachelardiano, buscamos compreender o conceito de imaginação material relacionando-o aos elementos da natureza. E, ainda, refletimos sobre o conceito e sentido de brincadeira como nos traz Kishimoto (1993) e Silva, Garcia e Ferrari (1989).

2. O REFERENCIAL TEÓRICO PARA O ESTUDO DO BRINCAR

Neste capítulo temos o objetivo de oferecer ao leitor o embasamento teórico que fundamentou as reflexões sobre o sentido do brincar na perspectiva teórica de Gaston Bachelard.

2.1. Gaston Bachelard: vida, obra e ênfase na natureza e na criança

Segundo afirma José Américo Pessanha, na introdução do livro *O direito de sonhar*, Gaston Bachelard

não foi apenas um pensador do novo espírito científico, [...] foi também um inovador da concepção de imaginação, explorador do devaneio, amante da arte e da poesia, alheio à tradição da filosofia francesa oficial. Bachelard resgata elementos da filosofia “ascensional”, uma linhagem romântica alemã [...]. Ingredientes decisivos de seu estilo filosófico rural, embebido de experiências colhidas em direto e apaixonado convívio com a natureza (BACHELARD, 1985, p. 5-6).

Filósofo renomado, professor, uma pessoa que percorreu um longo caminho até chegar à Filosofia. Estudou sucessivamente as ciências e a Filosofia; tornou-se um reconhecido epistemólogo e fenomenólogo.

Bachelard tornou-se um teórico do pensamento filosófico contemporâneo. De origem camponesa, nasceu em 27 de junho 1884, em *Champagne*, e faleceu a 16 de outubro de 1962. Sua infância foi vivida em contato com a natureza em *Bar-sur-Aube*. Em uma de suas obras, ele descreve este lugar:

Nasci numa região de riachos e rios, num canto de Champagne povoado de várzeas, no Vallage, assim chamado por causa do grande número de seus vales. A mais bela das moradas estaria para mim na concavidade de um pequeno vale, às margens da água corrente, à sombra curta dos salgueiros e dos vimeiros (BACHELARD, 1997, *apud* ABREU-BERNARDES, 2010, p. 1).

Nesses momentos de pura sintonia e melancolia com a natureza, o filósofo francês, em diálogo com a natureza, confessa que seu “prazer é ainda acompanhar o riacho, caminhar ao longo das margens, no sentido certo, no sentido da água, que corre da água que leva a vida alhures, à povoação vizinha” (BACHELARD, 1997, p. 8).

Suas descrições da cidade natal e de outros lugares por onde percorreu são acompanhadas de palavras de devaneio que nos levam aos locais de sua existência.

Figura 1 - Bar-sur-Aube na região de Champagne



Fonte – Robert Weemeyer. Bar-sur-Aube, 2006. Wikipédia.

Ao referir-se à sua terra natal, ele afirma que “é nela que materializamos nossos devaneios, é por ela que nosso sonho adquire sua exata substância, é a ele que pedimos nossa cor fundamental” (BACHELARD, 1997, p. 9).

Quando sonhamos ou mesmo devaneamos, somos capazes de percorrer mundos surpreendentes ligados ao real e também ao imaginário. Encontramos lugares lindos e assustadores; conseguimos transformar as paisagens com suas diferentes formas em brinquedos voadores, em pássaros; viajamos em mundos subterrâneos e transformamo-nos em bichos. Assim, criamos nossas fantasias.

Com a nossa imaginação podemos devanear não necessariamente somente nas nossas origens, “não posso sentar perto de um riacho e cair num devaneio profundo, sem rever minha ventura, não é preciso que seja o riacho da nossa casa, a água da nossa casa. A água anônima sabe todos os segredos. A mesma lembrança sai de todas as fontes” (BACHELARD, 1997, p. 9).

Mais tarde, Bachelard trabalhou nos correios enquanto estudava matemática,

pretendendo formar-se engenheiro. Ele foi um inovador da concepção da imaginação, esta fantástica e instigante capacidade humana de criar significado e dar sentido ao mundo.

Com seu estilo filosófico rural de resgatar padrões diferentes, colhidos diretamente da experiência e do convívio com a natureza, explorou esta função da mente mais produtora que é a imaginação, buscou um sentido tradicional, um filósofo da natureza enquanto paisagem, colocando-se distante dos padrões acadêmicos convencionais. Ele foi um inovador da concepção da imaginação, esta fantástica e instigante capacidade humana de criar significado e dar sentido ao mundo.

É este contato com os elementos da natureza que ele melhor compreende ser o devaneio um universo em emanção, o caminho para a meditação de um sonhador, por tudo - pelo encantamento e pela beleza do mundo, pelos momentos vividos, por todas as experiências individuais despertadas pela imaginação.

Filósofo da imaginação carrega em seus devaneios as marcas de sua cidade natal. Os cenários em que habitou estão sempre presentes, acompanhados de palavras que alimentam seus devaneios. Começou a estudar Filosofia aos 35 anos. Em sua atuação profissional, Bachelard, como professor de Química, dedicou-se também ao estudo da Filosofia e da Ciência.

As reflexões que o filósofo dos sonhos nos oferece em torno de seu convívio com os elementos da natureza são provas de que seus diálogos com a natureza estão em busca da materialidade. Seu itinerário na fenomenologia começa pelos sonhos e fantasias, um devaneio amorosamente ligado à natureza, as florações artísticas desses mundos imaginantes. Segundo o comentarista Pessanha, são “os motivos que tornam o sonho imprescindível à arte e à vida. Conquista o direito de sonhar. E, aqui também pedagogo, ensina as riquezas e os benefícios do devaneio” (BACHELARD, 1985 p. 11).

Esse filósofo, que traz a marca de uma vida em constante sintonia com a natureza, faz de suas obras um referencial de busca dos sonhos, da beleza e da imaginação.

2.2. O conceito de imaginação material em Gaston Bachelard

Algumas obras de Bachelard são dedicadas a “estabelecer no reino da imaginação, uma lei dos quatro elementos, que classifica as diversas imaginações materiais conforme elas se associam ao fogo, ao ar, à água ou a terra” (BACHELARD, 1997, p. 4). Entre elas estão, *A Água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria* (1997), *O Ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento* (2001), *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a*

imaginação das forças (2008), *A chama de uma vela* (1989), *O direito de sonhar* (1985), e *A psicanálise do fogo* (1994).

A busca e a associação dos elementos da natureza pelo signo dos elementos materiais são consideradas a inspiração possível estabelecida no reino da imaginação. Para que um devaneio tenha prosseguimento no momento do brincar da criança, nos diferentes espaços em que se encontra, é preciso que ele encontre sua matéria, “é preciso que um elemento material lhe dê sua própria substância, sua própria regra, sua poética específica” (BACHELARD, 1997, p. 4).

Associar o pensamento a um devaneio material ligado aos quatro elementos, a seus princípios formais, significa buscar o pensamento e a sabedoria, pois, ao estudá-lo, encontramos forças imaginantes totalmente naturais, pensamentos claros numa constância substancial dos sonhos, caracterizando-os por sua preferência quanto aos elementos da natureza.

Bachelard, diante da água, ultrapassa o real. Ele o transpõe, vai além da própria concretude de um riacho, de um lago ou de um rio, e entende que “a água é também um tipo de destino, não mais apenas o vão destino das imagens fugazes, o vão destino de um sonho que não se acaba, mas um destino essencial que metamorfoseia incessantemente a substância do ser” (BACHELARD, 1997, p. 6).

O filósofo refere-se a este símbolo “água”, para refletir e devanear sobre os mistérios do mundo, pois seus devaneios materiais antecedem à contemplação, sonha-se antes de contemplar. Ele nos faz refletir e ser fiéis a uma imagem favorita, como ele foi fiel às suas imagens que o acompanharam durante sua existência.

Pensamos que os elementos da natureza que classificam as diversas imaginações materiais, conforme eles são associados aos devaneios em Bachelard, sejam também associados ao mundo imaginativo da criança no momento do brincar.

Para Bachelard “a água ajuda a imaginação, proporciona um tipo de sintaxe, uma ligação contínua das imagens, um suave movimento das imagens que libera o devaneio preso aos objetos” (BACHELARD, 1997, p. 13). Ele faz uma combinação da água com outros elementos da natureza e a considera como matéria dominadora.

A água, nas leituras de Bachelard, é o objeto de uma das maiores valorizações do pensamento humano. Ele se refere a esse elemento como o simbolismo da pureza. Abreu-Bernardes (2010, p. 2) nos fala que “o filósofo dos sonhos transcende a concretude de um riacho, de uma lagoa, de um rio para refletir sobre os mistérios do mundo”.

Os devaneios ligados a uma matéria específica, como o elemento água, esclarece-nos o tom sentimental de sua infância e de seu convívio com a natureza e que alimentaram seus sonhos. Diante da água ele transcende o real para despertar a imaginação.

O filósofo das palavras também demonstra em seus escritos a contemplação pela chama (fogo), pois ela é, para ele, um dos maiores “operadores de imagens, ela nos força a imaginar” BACHELARD, (1989, p. 9). A chama, para o filósofo sonhador, é algo que nos leva bem alto, um sonho alto, no sentido de horizontalidade nos caminhos percorridos. Um homem que sonha e pensa assim acaba se tornando, para quem o lê, uma escola de intensidade na busca de um novo direcionamento de uma vida intensa; um fenômeno pelo qual nos faz buscar fantasias enraizadas no tempo, “os sonhos e as fantasias não se modernizam tão rapidamente quanto nossas ações” (BACHELARD, 1989, p. 14).

O fogo provoca o sentido de enigma ao ser sonhado Bachelard demonstra ter “pela chama [do fogo] uma admiração natural, ousamos mesmo dizer: uma admiração inata. A chama determina a acentuação do prazer de ver algo além do sempre visto. Ela nos força a olhar” (BACHELARD, 1989, p. 11). Segundo Abreu-Bernardes (2010, p. 2), comentando o filósofo,

as leituras e os escritos diante do fogo constituem, mais do que um deleite, uma reflexão posta à frente de um elemento cósmico pleno de significados, em que o psiquismo se eleva [...] sua atenção à simbologia do fogo inicia-se de modo casual e simples, recordando-se de passagens da infância.

Assim, é possível compreender a contemplação de Bachelard, suas fantasias e devaneios diante da chama solitária, ampliando o mundo do sonhador que medita, podendo ser um guia ascensional, um modelo de verticalidade.

Para Bachelard, do mesmo modo como o fogo tem o sentido ascensional nas experiências vividas, a brincadeira tradicional proporciona lembranças jamais esquecidas de experiências individuais elementares e determinantes.

“Essas evocações são uma capacidade de maravilhamento da criança sonhadora e livre, e também a capacidade de aprender e se transformar” (BACHELARD, 1990, p. 16). A contemplação da criança em relação ao fogo é de experimentação, descobertas. Bachelard quer propor um caminho para a criança sonhadora e livre “que vai constantemente dos conhecimentos objetivos e sociais aos conhecimentos subjetivos e pessoais, e vice-versa” (BACHELARD, 1994, p. 15).

Para Abreu-Bernardes (2010, p. 3), “ele quer desvendar as marcas da vivência infantil no discurso científico. Ao constatar tais vestígios, ele procura identificar a atuação de

valores inconscientes no próprio alcance da ciência. A experiência da criança com o fogo é uma evidência desse processo”.

Por este motivo fazemos esta reflexão, pois ela vem ao encontro da busca de compreender as imagens vividas nos devaneios da criança por meio das brincadeiras tradicionais. Assim, neste elemento da natureza, a fantasia da chama, pequena ou grande, vem fielmente participar no sentido material no brincar.

Em sua obra “O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento”, Bachelard deixa de lado as imagens de repouso que se convertem em palavras e multiplica as experiências de figuras literárias em imagens móveis. As imagens que nos impressionam deverão buscar aquilo que libera em nós. Todas as coisas têm seu movimento próprio, classificando e comparando-as aos diversos movimentos de imagens em favor do que imaginamos, “perceber e imaginar são tão antitéticos quanto a presença e ausência; imaginar é ausentar-se, é lançar-se a uma vida nova” (BACHELARD, 2001, p. 3).

O verdadeiro poeta não se satisfaz com a imaginação evasiva e por isso ele nos convida a uma imaginação que seja uma viagem. Esse convite nos leva a um impulso, a um devaneio verdadeiramente dinâmico, a um movimento da imaginação que nos leva, por exemplo, ao encontro do movimento da pipa de uma criança que deixa se levar pelas ondas do vento. Esse é um modo em que Bachelard escreve sobre o poeta que busca na natureza as diferentes matérias. Cada um transmite inspirações diferentes. Esses engenhos estão diretamente ligados às suas fontes de inspiração.

Pensamos que as brincadeiras são um bom condutor do imaginário neste trajeto a ser percorrido entre o real e o imaginário. Elas podem ser os fios condutores que Bachelard (2001, p. 5) chama de “o objeto poético, devidamente dinamizado por um nome cheio de ecos, será, a nosso ver, um bom condutor do psiquismo imaginante”.

Cada objeto contemplado na natureza que parte para a descoberta do brincar com a água, o barro, o fogo e o ar, é o ponto de partida de um sonho, de uma fantasia; é um movimento para o conhecimento criador. Quantas vezes nos lembramos de nossa infância? Quantas vezes o universo das crianças nos respondeu repentinamente a estas lembranças?

Bachelard em sua obra *O Ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento* (2001) refere-se a uma imaginação dinâmica e afirma que o movimento supera a substância, “os fenômenos aéreos nos darão lições muito gerais e muito importantes de subida, de ascensão, de sublimação, uma psicologia que chamaremos de psicologia ascensional” (BACHELARD, 2001, p. 10).

Essa realidade de uma vida ascensional, de verticalidade real dá-nos uma sensibilidade especial, ajuda-nos a determinar a evolução psíquica humana, um diferencial de valorização humana.

Na obra *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças* (2008), o filósofo do devaneio consagra a imaginação da matéria à imaginação dos quatro elementos materiais que a filosofia e as ciências colocaram na base de todas as coisas. As imagens da matéria terrestre “oferecem a nós em profusão num mundo de metal e de pedra, de madeira e de gomas; são estáveis e tranquilas; temo-las sob os olhos; sentimo-las nas mãos, despertam em nós alegrias musculares assim que tomamos o gosto de trabalhá-las” (BACHELARD, 2008, p. 1).

As experiências que podem ser vividas por meio da matéria sólida que a terra oferece e com as imagens materializadas com o contato e esforço criador dos nossos dedos, parece ilustrar o sentido da imaginação material que buscamos nas brincadeiras. As imagens da matéria terrestre têm como característica uma resistência imediata e constante. Para Bachelard (2008, p. 8) “a imaginação da matéria inclina ver na massa a matéria primitiva, assim abrem-se aos sonhos inumeráveis caminhos”.

Na perspectiva bachelardiana, compreendemos que as imagens partem das experiências pessoais, das reproduções da realidade que, nesta pesquisa, encontram-se nas brincadeiras de criança. Examinaremos ainda nessa perspectiva, “as imagens do trabalho, os devaneios da vontade humana, o onirismo que acompanha as tarefas materiais; queremos consagrar nossos esforços a determinar a beleza íntima das matérias; sua massa de atrativos ocultos, todo esse espaço afetivo concentrado no interior das coisas” (BACHELARD, 2008, p. 6-7).

O devaneio na criança, segundo Bachelard (1997, p. 9), “é um devaneio materialista, pois a criança é um materialista nato. Seus primeiros sonhos são os sonhos das substâncias orgânicas, é na carne, nos órgãos que nascem as imagens primordiais. Essas primeiras imagens materiais são dinâmicas, ativas”.

Entendemos que os primeiros interesses psíquicos, o ato de nascer para as coisas, a busca do novo, exige um despertar interior do nosso corpo, dos sonhos, que este interesse orgânico pode estar diretamente ligado às brincadeiras de criança. Supomos, então, que o brincar seja um ato que tem uma convicção calorosa, um bem estar corporal, pelo qual nascem as imagens materiais nunca vistas antes e está ligado às vontades simples da criança.

Bachelard afirma que a “imaginação e a vontade são no fundo estreitamente interdependentes, ele quer consagrar nossos esforços a determinar a beleza íntima das

matérias; sua massa de atrativos ocultos, todo esse espaço afetivo concentrado no interior das coisas” (BACHELARD, 2008, p. 6).

O brincar para criança é um momento novo, de forma que buscamos em Bachelard a leitura de dois movimentos distinguidos pela psicanálise: “a extroversão e a introversão”. Sendo a extroversão “os devaneios ativos que nos convidam a agir sobre a matéria, e a introversão são os devaneios que nos traz de volta aos primeiros refúgios, que valoriza todas as imagens da intimidade” (BACHELARD, 2008, p. 7). Porém, Bachelard alerta-nos que os devaneios da extroversão e os devaneios da introversão estão raramente isolados, pois “todas as imagens se desenvolvem em dois polos, vivem dialeticamente seduções do universo e certezas da intimidade, em um duplo movimento” (2008, p. 7).

Por tais pensamentos somos levados a relacionar a ação do brincar com os elementos da natureza em uma ação, a decisão de começar algo, manipular um brinquedo, tomar iniciativa de ir até as próprias coisas, sair de um estado de neutralidade e entrar no mundo da brincadeira como ações que promovem a experiência, a participação em um novo mundo em descoberta por meio das imagens criadas nas brincadeiras. Porque, pensando como Bachelard,

a imagem não deve ser estudada. Ela é precisamente um tema de totalidade. Requer a convergência das impressões mais diversas, das impressões que vêm de vários sentidos. É com essa condição que a imagem assume valores de sinceridade e seduz o ser em sua totalidade (BACHELARD, 2008, p. 12).

Ao pensar a brincadeira, a primeira sensação, o primeiro interesse vem da vontade de correr, pular, movimentar-se em direção a algo novo. Bachelard os caracteriza de interesses orgânicos, “é na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais” (BACHELARD, 1997, p. 9). Segundo Sandra Richter (2005, p. 185), comentando Bachelard, “o ato de ver emerge de dentro do corpo, nasce do instante de tomar iniciativa de tornar gesto no mundo, o ato poderoso de olhar da criança abarca as coisas e as aproxima misturando ao mundo e aos outros”. Quando pensamos no ato de brincar, supomos as brincadeiras de criança como o caminho para o conhecimento, novas descobertas, um modo de saber no mundo, de descobrir algo que traga à tona estas sensações orgânicas. Essa vontade simples, natural da criança, em relação ao brincar, se provocada, faz surgir diferentes sensações corporais, sempre que são estimuladas para buscar essas imagens materiais nas brincadeiras.

Ao refletirmos sobre estas sensações provocadas pelas brincadeiras tradicionais encontramos em Bachelard (1997, p. 9) uma explicação fundamental, quando diz que “a psicanálise provocou muitas revoltas quando falou da *libido* infantil. Talvez se

compreendesse melhor a ação dessa *libido* se lhe devolvêssemos sua forma confusa e geral, se a ligássemos a todas as funções orgânicas, surgiria então como todo desejo e necessidade”.

A criança é provocada pela matéria encontrada na natureza quando brinca. Desafiada em suas possibilidades orgânicas de atribuir significações por meio do brincar, manipular e explorar brinquedos e brincadeiras é preciso que ela encontre sua matéria neste ato lúdico, “é preciso que um elemento material lhe dê sua própria substância, sua própria regra, sua poética específica” (BACHELARD, 1997, p. 4).

Em cada instante novo, com experiências provocadas pelas imagens observadas, dos objetos tocados ou mesmo manipuladas quando se brinca na natureza, que, daqui em diante, passarão por diversas metamorfoses do brincar, “e se essas filosofias simples e poderosas conservam ainda fontes de convicção é porque ao estudá-las encontramos forças imaginantes totalmente natural” (BACHELARD, 1997, p. 4).

A partir de uma abordagem filosófico-educacional buscamos uma aproximação com a concepção bachelardiana de imaginação material, pois segundo Bachelard (1997, p. 4) “os pensamentos claros e as imagens conscientes, os sonhos estão sob a dependência dos quatro elementos fundamentais, ensaios que ligaram aos quatro temperamentos orgânicos”. Estando os sonhos ligados às preferências materiais, para Bachelard (1997, p. 5) é “na cosmologia do sonho, que os elementos materiais permanecem como elementos fundamentais”.

Segundo Bachelard (1988, p. 94), “toda a nossa infância está por ser reimaginada. Ao reimaginá-la temos a possibilidade de reencontrá-la na própria vida dos nossos devaneios de criança”. Entendemos que um elemento material da natureza possa ser “um tipo de devaneio que comanda as crenças, as paixões, o ideal, a filosofia de toda uma vida” (BACHELARD, 1997, p. 5). Este reencontro se dá quando a buscamos nas lembranças da infância.

Ao buscar a aproximação da relação prazerosa da criança com diferentes materialidades através das brincadeiras de criança, começamos a pensar a partir do ato poético dos elementos da natureza, assim podemos argumentar sobre a importância da experiência do brincar para a formação de um ser humano mais sensível, capaz de transformar o mundo, inventar e relacionar-se com outros.

Nas palavras de Bachelard (1988, p. 94), “a criança conhece uma existência sem limites, não é um devaneio de fuga, era um devaneio de alçar voo”. E completa:

as imagens da infância, imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que uma criança fez, são para nós manifestações da infância permanente. São imagens da solidão. Falam da continuidade dos devaneios da grande infância e dos devaneios de poeta (BACHELARD, 1988, p. 95).

O exercício experimental que toda criança realiza ao transformar as coisas está no ato de brincar, vivendo a materialidade dos fenômenos naturais nesse ato. É nesse momento energético que funda imagens para construir uma imaginação material, como ser humano capaz de dialogar com liberdade tal como a sonhávamos quando éramos criança. O devaneio sempre irá nos proporcionar estas sensações, e as brincadeiras sempre irão nos mostrar diferentes caminhos para estas novas descobertas.

Para o filósofo dos sonhos a criança em nós destaca o seu caráter durável, “uma infância potencial habita em nós, quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades” (BACHELARD, 1988, p. 95).

Bachelard (1988, p. 6) considera “a infância como um momento na história do sujeito onde se formam e armazenam as imagens primeiras”. As experiências sensíveis que a criança extrai das vivências com a materialidade dos elementos da natureza durante seus sonhos e descobertas no brincar, não se devem apenas as percepções, mas também a uma atitude lúdica de curiosidades e observações, um despertar provocado pelas brincadeiras.

Assim, as experiências no brincar são ações transformadoras das matérias, permitindo inúmeras possibilidades, sensações e criações, pois nessa ação de descoberta ela é acompanhada de uma multiplicidade de imagens provocadas nas brincadeiras em que estão sempre buscando seus devaneios.

A criança pode usufruir das diversas maneiras da brincadeira manipulando, pintando, modelando, caçando, correndo, saltando como artistas e conhecendo sua capacidade inventiva e a força construtiva de suas vontades. Para Richter (2003, p. 7) “a materialidade pelos diferentes esforços que provoca no corpo infantil, torna-se fonte de instrução e informação do real insubstituível na constituição do pensamento imagético”.

Bachelard escreve ao longo de uma de suas obras dedicada ao estudo da imaginação material, em especial nos devaneios poéticos sobre a terra, que “basta dar a uma criança substâncias bastante variadas para ver se apresentarem as potências dialéticas do trabalho manual” (BACHELARD, 2008, p. 25). A criança irá descobrir as possibilidades criadoras e inventivas quando for constantemente desafiada pela matéria a agir e reagir.

Nos devaneios de criança, as imagens prevalecem acima de tudo. As experiências só vêm depois e vão ao encontro de todos os devaneios que a materialidade dos elementos naturais proporciona no momento criador. Bachelard (1988, p. 106) compara a infância a uma água humana, “uma água que brota da sombra, essa infância nas brumas e nas luzes, essa vida na lentidão dos limbos, dá-nos certa espessura de nascimento”.

Pensar as brincadeiras tradicionais sob esse prisma parece dar vida a tudo que por ventura já passou; por elas retomamos a possibilidade de redescobrir novas imagens. Entramos em sintonia com a criança que fomos e dialogamos com gestos, olhares, sons, palavras em plena compreensão da grandeza que significa o momento da primeira vez, “a lembrança pura só pode ser reencontrada no devaneio” (BACHELARD, 1988, p. 110).

Para vivermos além das lembranças devemos redescobrir o nosso ser, “horas há, na infância, em que toda criança é o ser admirável, o ser que realiza a admiração do ser” (BACHELARD, 1988, p. 111), e nos admiramos de reencontrar em nós essa criança.

A todo o momento que a criança se encontra interagindo com o outro na brincadeira, cada vez mais devemos considerá-la como sujeito ativo em seu poder de imaginar, buscando alcançar além das palavras outros sentidos e significados não verbalizáveis de suas experiências com os elementos da natureza.

Bachelard reflete sobre a forma poética da criança estabelecer uma relação direta com tudo que a cerca, como os brinquedos, materiais de diferentes tamanhos, espessura, cor, mobilidade. O olhar da criança torna-se radiante, seduzido e encantado pela matéria que lhe envolve. Richter (2003, p. 8) afirma que “nestes momentos, o poético configura-se como a forma infantil de perceber e expressar seu entorno. Por isso, para Bachelard o poeta é aquele que preservou em si a maneira direta da criança”.

A criança tem um prazer muito grande em manusear e transformar matérias, seu encantamento pelo novo desperta-lhe alegria, curiosidade e disponibilidade para descobrir o que cada material pode oferecer ao seu fazer. Suas experimentações transformam-se em sonhos e fantasias, pois como afirma Bachelard (1997, p. 9): “o devaneio na criança é um devaneio materialista. A criança é um materialista nato. Seus primeiros sonhos são os sonhos das substâncias orgânicas”.

Nesse fazer sobre a matéria, explorando o que a natureza oferece, encontramos embutida uma vontade de construir, descobrir e criar objetos que se tornam brinquedos e que, a partir destes, criam imagens por meio de experiências vividas, criadas no momento da brincadeira.

Conforme Richter (2003, p. 9), nos desafios proporcionados pela materialidade “a criança estabelece vínculos com o meio físico, exercitando desde cedo a necessidade humana de produzir significados que extrai das sensações e satisfações nas transformações da forma, dos prazeres e frustrações ao tentar dominá-las”. Ao interagir com a matéria, a criança defronta-se com o desafio de atribuir um significado, um sentido. O brincar promove os

devaneios ligados à infância, as imagens mais livres que a criança pode experimentar, entre a vida real e a vida imaginária.

Nas brincadeiras tradicionais a criança era provocada pela matéria, pelo seu convívio mais direto com a natureza. A criança estabelecia uma relação direta com o mundo que a cercava. Segundo Bachelard (1988, p. 96-97), “nossas lembranças nos devolvem um rio singelo que reflete um céu apoiado nas colinas. Mas a colina recresce, a enseada do rio se alarga. O pequeno faz-se grande. Assim, a infância está na origem das maiores paisagens”.

Esses significados são construídos por meio de intenção prazerosa. Sendo assim, não basta que a criança tenha à sua volta diferentes matérias e objetos; ela deve brincar, manipular e explorar para aprender e enriquecer as interações significativas, ampliando seu conhecimento em uma construção sempre mais complexa. De acordo com Richter (2003, p. 12), o ato de criação “é um ato de construção individual, solitário, mas não isolado porque inserido no grupo social, conectado, pelo significado, ao outro”.

Os elementos da natureza podem intervir diretamente nas imagens que a criança constrói em suas descobertas. Nenhum dos elementos da natureza é imaginado ou experimentado em sua inércia. Em todo instante que são experimentados pela criança, cada elemento é imaginado em seu dinamismo especial. Buscamos-los na natureza como um princípio condutor para a materialidade das experiências a um psiquismo imaginante nas brincadeiras de criança.

Diante dos elementos naturais, o filósofo-professor acredita ser este o caminho, a causa material na filosofia. A matéria sempre será, no sentido de aprofundamento e no sentido do impulso, como um mistério, como uma força e como um milagre. A meditação de uma matéria educa uma imaginação aberta. Para ele, “uma doutrina filosófica da imaginação deve antes de tudo estudar as relações de causalidade material com a causalidade formal” (BACHELARD, 1997, p. 3).

Bachelard busca intencionalmente o tom sentimental que os fenômenos da natureza podem nos proporcionar, pois é pela imaginação material que nossos sonhos adquirem a forma, a cor, o cheiro, que desejamos na sua exata substância.

É por meio do trabalho da matéria que vem da natureza que os objetos da terra nos devolvem energia e coragem para analisarmos filosoficamente o sentido da imaginação material nas brincadeiras tradicionais.

Ao nos chamar a atenção para os devaneios, Bachelard também o faz para o homem que sonha. Dessa forma, ele se refere aos diferentes tipos de matéria como a terra natal, um vento ou uma seca, uma água ou uma luz, sendo por meio dela que materializamos nossos

devaneios. Consideramos, assim, adequado insistirmos nos devaneios com os elementos da natureza, para que se possamos relacioná-los às experiências vividas com o brincar.

Cada elemento material da natureza - água, terra, ar e fogo - pode ser associado a um devaneio que comanda as crenças, as paixões, a filosofia de toda uma vida. Bachelard busca o sentido material em todos os elementos da natureza a que ele se refere. A materialização se dá com o devaneio e por meio da imaginação. O filósofo devaneia com os elementos da natureza, transcendendo-os para refletir sobre os mistérios do mundo.

Segundo o comentador Pessanha, o filósofo do campo considera que,

o imaginário material e dinâmico fontes inesgotáveis de devaneios criadores são alimentadas pelo ar, pela água, pela terra e pelo fogo, pois assim imperam no reino poético, pertencendo ao país dos devaneios. É este componente material extraído dos quatro elementos da natureza que permite o estabelecimento de uma tipologia de temperamentos artísticos, variando conforme se vinculem preferencialmente à água, ao ar, a terra ou o fogo (BACHELARD, 1985, p. 23).

Mais ainda, Bachelard considera que “os pensamentos claros e as imagens conscientes, os sonhos estão sob a dependência dos quatro elementos fundamentais” (BACHELARD, 1997, p. 4). Os sonhos aparecem com a preferência ao elemento material que mais desejamos. “É nas cenas de seu outrora que Bachelard materializa os seus devaneios” (ABREU-BERNARDES, 2010, p. 2).

Durante todo o estudo das imagens vinculadas à natureza, buscamos as possibilidades de imagens mais profundas em suas próprias contemplações, pois logo compreendemos que a imaginação material é um tipo particular de imaginação. Para Bachelard (1997, p. 2), “são imagens da matéria, imagens diretas da matéria. A vista lhes dá nome, mas as mãos as reconhecem. É, sobretudo à imaginação íntima, no sentido das formas e cores, das variedades e das metamorfoses, no sentido de um porvir da superfície”. Este é um tema central do pensamento bachelardiano, no qual a imaginação libera o espírito do peso do passado, ela busca o caminho para o futuro e para o caminho desafiante dos grandes reinos da natureza.

Ela, a imaginação que parte do sensível e da poética é inventora de novas imagens, sua contribuição é singular para o conceito de imaginação material, ao defender a existência de uma objetividade material, sínteses originais de imagens e dinâmica do nosso conhecimento poético do mundo, aquele que “dá vida a causa material” e se liga aos quatro elementos “que Empédocles de Agrigento apontava como as quatro grandes províncias matrizes do cosmos: o ar, a água, a terra, o fogo” (BACHELARD, 1985, p. 14).

Os estudos de Gaston Bachelard sobre imaginação material e a singularidade das brincadeiras tradicionais de criança em espaços escolares e não escolares podem ser o ponto de partida para outros estudos. Assim, consideramos dentre alguns aspectos a qualidade das interações que a materialidade oferece à experiência lúdica, o imaginário de cada criança em diferentes aspectos e espaços, uma leitura filosófica com olhar bachelardiano.

A concepção bachelardiana da imaginação tem a faculdade pela qual a mente cria e recria, ainda que a partir de formas sensíveis e concretas na busca de imagens novas. Para Pessanha, “a imaginação não é a faculdade de formar imagens da realidade; ela é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre humanidade” (BACHELARD, 1985, p. 6).

Ao contrário de estudos tradicionais que sempre abordam a imaginação em contextos, que buscam explicar a origem, níveis do conhecimento, relação de imagem, ideias, possibilidade de um pensamento sem imagem. Nesta pesquisa buscamos a imaginação emancipada do sensível, essencialmente material, simbolizante, poética, inventora de novas imagens ou sínteses originais de imagens. As imagens materiais na natureza.

Para o comentador Pessanha (BACHELARD, 1985, p. 15), a imaginação material em Bachelard “recupera o mundo como provocação concreta e como resistência, ao solicitar a intervenção ativa e modificadora do homem: do homem demiurgo, artesão, manipulador, criador, fenomenotécnico, obreiro, tanto na ciência como na arte”. E que desenvolverá duas grandes funções psíquicas, sendo elas a imaginação e a vontade.

Segundo esse comentador, um dos comportamentos da imaginação material é que ela não opera a partir do distanciamento da visão, e sim, afronta a resistência e as forças do concreto, num corpo a corpo com a materialidade do mundo, numa atitude dinâmica e transformadora. Parte-se da reação da mão operante, como instrumento da vontade de poder, de criar, a mão artesã, mão trabalhadora.

Para Bachelard (2008, p. 21), “matéria e mão devem ser unidas para formar o ponto essencial do dualismo energético, a mão que trabalha põe o objeto numa ordem nova” assim “a imaginação é um princípio de multiplicação dos atributos para a intimidade das substâncias” (2008, p. 21). Tornamo-nos, assim, materialmente hábeis ao agir no ponto de equilíbrio de nossa força e da resistência da matéria.

A imaginação material permite-nos compreender a significação de diferentes materialidades, em que a criança pode extrair a fantástica complexidade do ato de conhecer ao desafiar as aparências primeiras.

Segundo Richter (2003, p. 3), esse conceito bachelardiano “permite compreender a significação desse ato de penetrar no complexo para romper com as aparências primeiras, de ir até o secreto do mundo”. O que permite isso é “essa espantosa necessidade de ‘penetração’ que, para além das seduções da imaginação das formas, vai pensar a matéria, sonhar a matéria, viver a matéria, ou então – o que vem a dar no mesmo – materializar o imaginário” (BACHELARD, 1990 *apud* RICHTER 2003, p. 3).

A imaginação material e dinâmica nos faz viver uma adversidade provocada pela dominação sobre a própria intimidade da matéria, pois ela nos revela nossa força, a nossa vontade de descobrir algo. Para Bachelard (2008, p.19), “a matéria recebe de nossos sonhos todo um futuro de trabalho, desfrutamos a eficácia de nossa vontade, impossível é ficar distraído, ausente, indiferente, quando se sonha uma matéria”.

Nessa materialização que Bachelard nos explica é necessário, portanto, encontrar por meio dos quatro elementos da natureza, as constantes substâncias, o elo regulador enquanto matérias fundamentais do real ao imaginário.

Assim, pensamos os sonhos, a fantasia é a essência para classificar corretamente as viagens imaginárias psicológicas na formação dos conceitos, e o ponto forte são os elementos da natureza. Richter (2003, p. 3) ainda completa que são os “quatro tipos deferentes de provocações, quatro forças imaginantes inteiramente materiais, nutridoras de diferentes experiências sensoriais”. Em outras palavras, a matéria, segundo o filósofo da imaginação, é o nosso espelho energético, é um espelho que focaliza as nossas potências iluminando-as com alegrias imaginárias.

Essas ilusões nos encorajam para trabalhar a matéria, como defende Bachelard (2008, p. 20), “do ferreiro ao oleiro, sobre o ferro e a massa, experimentando no trabalho de uma matéria essa curiosa condensação das imagens e das forças, viveremos a síntese da imaginação e da vontade”. Nessa perspectiva, as brincadeiras tradicionais também despertam essa vontade de experimentação com os elementos da natureza durante o brincar. Por meio delas, os devaneios dinâmicos vão despertar uma resistência adormecida nas profundezas da matéria.

Reforçamos ainda que, para Bachelard, as imagens materiais, as que fazemos a partir da matéria, surgem do trabalho humano quando é desafiada a sua capacidade de realização; partem do desafio de nossas forças quando acreditamos na energia produzida do interior, sempre inteligentemente conquistadora. Essa energia parte para construção provocada por nossas mãos e Richter completa afirmando que “nada está dado, tudo se busca, a realidade só pode ser construída pelo fazer humano” (RICHTER, 2003, p. 4).

O devaneio que busca a materialidade por meio das substâncias manipuladas durante as brincadeiras de criança trata precisamente do sonho, nessa percepção de imagens sonhadas podemos; primeiramente, ver as coisas, imaginamo-las depois, assim, as diversas experiências vividas pela criança é que determinam o processo de imaginação. Nesse sentido, Bachelard afirma, que:

em suma, matérias sem dúvida reais, mas inconsistentes e móveis reclamavam ser imaginadas em profundidade, numa intimidade da substância e da força. Mas como a substância da terra, a matéria traz tantas experiências positivas, a forma é tão manifesta, tão evidente, tão real, que não se vê claramente como se pode dar corpo a devaneios relativos à intimidade da matéria. Quanto mais a matéria é, em aparência, positiva e sólida mais sutil e laborioso é o trabalho da imaginação (BACHELARD, 2008, p. 2).

A materialidade do mundo torna-se para a criança a noção de provocação indispensável para que ela compreenda o ato de conhecer o mundo. A energia da criança para as descobertas, por meio do sensível, faz com que a materialidade do ato criador, a vontade humana, o caráter inicial para o brincar, coloque-a diante das coisas de forma que ela afrente com energia a matéria. Assim, “o mundo é minha provocação”.

Nas brincadeiras de criança essas provocações são uma noção indispensável para compreendermos o papel ativo do conhecimento do mundo na formação da criança. O ato lúdico no brincar torna imediatamente o mundo num conhecimento constante e passivo. Todos os devaneios são construtivos e o poder da imaginação material, portanto, é justamente sua identificação com a materialidade.

A imaginação material opera como desafiadora para as crianças, numa atitude dinâmica e transformadora, solicitando ações concretas e uma intervenção ativa da mesma na construção do seu mundo. Para Richter, esse potencial imaginário de cada materialidade, provoca na criança:

uma capacidade de relacionar, o entusiasmo e o encantamento de cada materialidade. O potencial imaginário de cada materialidade, sua capacidade de provocar espanto, admiração e indagação constituem formas de relacionamento afetivo, de ampliação e aprofundamento da sensibilidade humana. Porém, o aspecto fascinante e significativo é que nesse processo sensível, criador e dinâmico, ao seguir seus devaneios a fim de configurar uma matéria, seguindo a sugestão da matéria, e sonhando-a quanto às suas interrogações, o ser humano impregna-a com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seu saber fazer. Dando forma à materialidade ele dá forma à fluidez fugidia de seu próprio existir, captura-o e configura-o (RICHTER, 2003, p. 5).

Desse modo, é possível encorajar a criança em suas descobertas com a brincadeira, pois ela cria a partir de seus próprios devaneios, seus sonhos, sua vontade será guiada com a materialidade, em consonância com as oportunidades de realização pessoal, sendo a brincadeira o incentivo à imaginação material.

Para Bachelard, a “imaginação libera o espírito do peso do passado e se abre ao mesmo tempo para o futuro e para companhia desafiante dos grandes reinos da natureza, fontes inesgotáveis de devaneios criadores” (BACHELARD, 1985, p. 23).

Uma imagem material dinamicamente vivida pela criança, apaixonadamente experimentada por meio das brincadeiras tradicionais pode ser um reino novo que, segundo Bachelard (2008, p. 23), “totaliza todos os princípios de imagens em ação nos três reinos: mineral, vegetal e animal. Graças às imagens, o homem é apto para terminar a geometria verdadeiramente material de todas as substâncias”.

O filósofo do devaneio leva-nos a um reencontro, a uma melancolia muito especial, sem opressão, sonhadora, lenta. Um detalhe que a vida nos mostra e que passa porque deixamos passar sem mesmo viver talvez a essência. Então, “a imaginação aparecerá como uma necessidade de imagens, como um instinto de imagens, que acompanha com toda normalidade, instintos mais rústicos, mais grosseiros” (BACHELARD, 2008, p. 27). Assim, para nós, a imaginação material vem em profundidade nas descobertas e experiências no cotidiano das crianças quando estão diretamente em contato com os elementos da natureza nas brincadeiras.

Nesse texto colocamos em evidência os valores imaginários formados pela imaginação material vivenciada pela criança no brincar, nos sonhos produzidos que utilizam os elementos da natureza, em especial nesse item consagrado às imagens dinâmicas da imaginação terrestre.

Foram muitos os aspectos abordados para discorrermos sobre os quatro elementos nesta cultura imaginária, pois a imagem não deve ser estudada em fragmentos. Ao apresentar, até o momento, uma breve introdução das obras que consagraram filosoficamente a imaginação dos quatro elementos da natureza, a imaginação da matéria, ressaltamos que Gaston Bachelard não foi apenas o pensador do novo espírito científico, mas um Bachelard diurno, formulador de um novo racionalismo, com igual força e riqueza.

Ao finalizar este item, queremos esclarecer que a intenção é privilegiar a imaginação material sob os aspectos das brincadeiras tradicionais, colocando em evidência o sentido da imaginação material que parte da relação da natureza e a criança de tempos passados. Por meio das percepções das imagens vividas no brincar, entendemos que a criança poderá

construir seu conhecimento, partindo do real vivido com a matéria da natureza.

2.3 Brincadeiras de criança: conceito e sentido

Tentar definir as brincadeiras de criança não é tarefa fácil, cada leitor pode entendê-la de modo diferente. Neste caso, procuramos a brincadeira como um momento na história do sujeito, uma ação criadora com a matéria no enfrentamento e enriquecimento por meio das experiências vividas no brincar para o conhecimento, baseado no fazer.

A variedade de fenômenos considerados como brincadeira, brinquedo, jogo, mostra a complexidade desta tarefa. “Uma mesma conduta no brincar pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído” (KISHIMOTO, 2011, p. 17).

Assim, podemos pensar as brincadeiras enquanto um ato lúdico que assume características e sentido dependendo da maneira com que cada sociedade atribui; está vinculada à época e ao lugar. Entretanto, a criança, independente do contexto social, de valores e modo de vida, tem imenso prazer em “manusear”, “sujar-se”, brincar com água, barro, fazer buracos, construções com diferentes objetos. Para Bachelard (2008), estas ações de conhecer, por meio da brincadeira, são baseadas no fazer, pautada na curiosidade e na observação.

Sendo assim, o brincar é uma fonte de experimentações que conduz a criança a novas descobertas em contextos diferentes dos quais se encontra. A brincadeira contribui para uma descoberta íntima, em uma relação individual ou em grupo.

Silva, Garcia e Ferrari (1989, p. 13), em relação à brincadeira, afirmam que a criança “ao realizar essa experiência o indivíduo pode deixar fruir sua criatividade e utilizar sua personalidade integral, o brincar é, portanto, uma das possibilidades que o indivíduo tem de postular seu ‘eu’ em relação ao contexto”. Por sua vez, se torna um processo de construção da personalidade e de sua formação individual, sua identidade.

A brincadeira faz parte desse processo de construção, em que temos como suporte teórico a imaginação material em Bachelard.

Buscamos nas brincadeiras as imagens sonhadas, a fantasia, a imaginação, por meio das quais se obtêm informações, conhecimento, experiências, “por isso mesmo a possibilidade de dar lógica, sentido e inteligibilidade aos vários aspectos da realidade” (SILVA, GARCIA e FERRARI, 1989, p. 14). Recorrer à brincadeira tradicional é fundamentar-se na história da humanidade para compreender o sentido da imaginação, do brincar, a partir dessa vivência do passado.

A brincadeira faz parte do cotidiano de toda criança, independentemente de raça, cor, etnia. Por meio do brincar a criança forma e cria imagens que são identificadas e marcadas pelas informações e valores que fazem parte do seu contexto e cotidiano.

Nas brincadeiras, as crianças evidenciam sentimentos, capacidades, habilidades, ideias, sonhos e paixão. Nesse processo, segundo Silva, Garcia e Ferrari (1989, p. 14) “a criança, enquanto indivíduo tem a possibilidade de transformar o desconhecido em conhecido, o inexplicável em explicável e reforçar ou alterar o mundo, podem levantar questões, discutir, inventar, criar, transformar”.

Kishimoto (2011) suscita uma reflexão a respeito de antigas concepções sobre a criança, afirmando que:

Cada cultura tem maneiras de ver a criança, de tratar e educar. Entre as antigas concepções, a criança, vista como um homem em miniatura revela uma visão negativa: a criança é um ser inacabado, sem nada específico e original, sem valor positivo. É contra essa visão que, a partir do século XVIII, Rousseau, em *Emílio*, defende a especificidade infantil, a criança como portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida (KISHIMOTO, 2011, p. 21-2).

Mas, com o tempo, surgiram novas concepções que se contrapõem com um novo olhar sobre o brincar. A brincadeira passa a ser vista como uma conduta livre, espontânea, que favorece o desenvolvimento da inteligência e é, também, um facilitador para os estudos das crianças. As brincadeiras passaram a ter outro sentido, vistas “como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como recriação” (KISHIMOTO, 2011, p. 33). Ela afirma que:

o Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade (KISHIMOTO, 2011, p. 33).

Vemos nas brincadeiras as diversas formas de explorá-las, reconhecendo o seu papel no desenvolvimento e na construção do conhecimento. Os fatos ocorridos durante o brincar são transformados pela imaginação, e é aqui que a criança pode recriar suas brincadeiras, buscando novas situações, tendo um novo olhar, outro brilho, um novo curso ao ato da brincadeira.

Kishimoto, (2011, p. 24), afirma que a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”. Assim, vemos que o mundo da criança pode ser pensado a partir do ato lúdico, para argumentarmos a importância da experiência com a brincadeira tradicional na construção do saber. Ao brincar, a criança encontra-se em um constante exercício experimental de liberdade com o mundo à sua volta.

A brincadeira pode ser considerada uma ação privilegiada e também um encontro transformativo da experiência vivida no ato do brincar. Ela promove um encantamento e alegria da criança quando se encontra diante das primeiras descobertas da brincadeira. Para Richter (2005, p. 24), esse encantamento “convoca o corpo infantil a ‘mexer-se’ e lançar-se ludicamente para encantá-lo, porque pode ficcionar o extraído dessa experiência de comunhão com o mundo, através de seus jogos e brincadeiras, como modo de aprender a decifrá-lo e interpretá-lo”.

Nesta perspectiva, a ficção vem como fonte da experiência coletiva, de compreensão, ao elaborar estruturas inteligíveis diante de seus esforços para aprender e compartilhar os caminhos escolhidos como estratégias em seus jogos e brincadeiras.

Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante natural, tomando certa distância da sua realidade, não se preocupando com o que está aprendendo. Entra no mundo imaginário, construindo, representando diferentes papéis que vivencia no seu dia a dia, no ato lúdico.

Para a criança este é um momento sério de concentração, um tempo que ela determina e conduz com naturalidade, em uma ação voluntária, normalmente com características de prazer e alegria. Este processo de construção proporciona inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporais, moral e social da criança. Nesse sentido, a brincadeira é vista como conduta livre e espontânea em que a criança expressa sentimentos e desejos.

Kishimoto (2011, p. 42) afirma que a brincadeira, “filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando, sobretudo pela oralidade. Como parte da cultura popular, ela guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico”. As brincadeiras tomam outras características à medida que estas passam de geração em geração.

Para a autora, “por ser um elemento folclórico, a brincadeira assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade, provém de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos” (KISHIMOTO, 2011, p. 42-43).

As brincadeiras assumem características distintas em diferentes épocas. Às vezes não sabemos as suas origens, mas até hoje são praticadas pelas crianças e elas o fazem da mesma forma, pois são transmitidas de geração em geração, permanecendo na memória das crianças.

Algumas permanecem com sua estrutura inicial, outras são modificadas por influências do tempo. Estas brincadeiras têm a função de se perpetuar no mundo da criança mantendo como formas de convivência social. Para Kishimoto (2011, p. 43), “por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira garante a presença do lúdico, da situação imaginária”. E diz, ainda, que a a brincadeira independe de tempo e de espaço e sempre será uma maneira de construção do real com o exercício da fantasia e da imaginação em ação. Essa imaginação, por meio da brincadeira, permite que a criança ultrapasse as barreiras do novo, permitindo o enfrentamento da realidade no mundo em que vive.

O faz de conta nas brincadeiras está sempre presente. Esta ação estimula as representações de papéis no brincar, a maneira de expressar seus sonhos e fantasias, surge também a presença da situação imaginária e expressão de regras. Este é um processo pelo qual a criança representa e representar é “dar forma às experiências humanas significativas; é representar, tornar novamente presente, presentificar vivências que, por sua importância, mereçam ser permanentemente lembradas” (DIAS, 2011 *apud* KISHIMOTO, 2011, p. 57).

O brincar de faz de conta é um instrumento riquíssimo fundamental no processo de construção do pensamento por meio das representações que desenvolve. São usados alguns sinônimos para este tipo de brincadeira, como: jogo imaginativo, jogo de faz de conta, jogo de papéis, jogo sociodramático.

As brincadeiras, que trazem como referência o faz de conta e as diversas maneiras do brincar como voar, cair, pular, manusear, correr, rolar, pular do sentido, representam experiências por meio do concreto. Dessa forma, pensamos que a brincadeira constitui um caminho em que a criança interpreta o mundo a partir de esquemas e significados, possibilitando a própria construção do pensamento e a aquisição do conhecimento, entre a realidade e o pensamento.

A criança precisa de tempo e de espaço para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia. Sendo ela livre para determinar suas ações na brincadeira, dando o sentido que mais lhe atrai e que mais interessa sempre voltada à sua busca imaginativa.

As descobertas dos fazeres transformativos das brincadeiras tradicionais, das ações criadas pela criança, promovem a propagação do sentir, transformar, criar sem modelos

prontos, pois é nesse mundo imaginado, fantasiado, que se realiza uma experiência, sendo essa própria experiência a abertura do novo, do conhecer o outro e o mundo.

Para abordar o mundo com a experiência de instaurar e transfigurar imagens por meio da brincadeira, do jogo, do faz de conta, do brinquedo é necessário buscar o sentido da imaginação material para que as crianças aprendam a descobrir, a encantar-se com as ações lúdicas.

Procuramos desvendar o sentido da imaginação material envolvida por este ato transformativo do brincar. As crianças podem aprender realizando experiências, criando imagens, tendo a iniciativa de agir, de dar às coisas outro curso.

No capítulo seguinte procuramos evidenciar a trajetória histórica das diferentes formas de brincar das crianças brasileiras. Por meio de temas presentes nas obras escolhidas, associadas ao tema proposto, buscamos uma aproximação com a vida da criança no passado, na tentativa de reconstruir o seu cotidiano de brincadeiras.

3. BRINCADEIRAS DE CRIANÇA EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

Este capítulo tem por objetivo descrever as brincadeiras de crianças no período colonial brasileiro. Para isso, foram relacionados dois recortes: no início do processo de colonização, a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil e das crianças da elite no Império.

3.1. O brincar das crianças na época dos jesuítas

Muito se fala da Educação em território brasileiro. No entanto, os períodos escolhidos geralmente focam o final do século XVIII, mais especificamente a partir de 1759, quando os jesuítas deixaram nosso território. O trabalho jesuítico é marcante em nossa história e o cotidiano da criança nesta época é trilhado por rotinas diárias sem muita brincadeira.

Para os primeiros séculos de colonização não há tantas palavras que definam o brincar da criança do passado. Por isso, vimos a necessidade de trazer para esta pesquisa uma reflexão da chegada dos jesuítas ao Brasil, considerando que o objeto em questão possibilita uma aproximação da vida das crianças do passado, presente na memória e recordações que, associada à coleta de documentos bibliográficos, pode reconstruir o seu cotidiano. Um saudável exercício de olhar para a história a fim de entender melhor o que aconteceu com a formação das crianças no Brasil com a chegada dos jesuítas. A temática da Educação jesuítica no Brasil Colonial encontra-se fragmentada em títulos diversos que não dão conta de um tratamento unitário e coerente, mas nos faz buscar na coletânea organizada por Mary Del Priore (2010), alguns artigos que tratam diretamente do cotidiano da criança brasileira, entre outros aspectos.

Em 29 de março de 1549, desembarcavam na “Vila de Pereira” (depois Vila Velha) quatro padres e dois irmãos da Companhia de Jesus, liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, religiosos que participaram na armada do primeiro governador geral Tomé de Sousa, com objetivo de exercer seu apostolado ao governador e seus homens, aos homens da terra, e coube ao irmão Vicente Rodrigues (ou Vicente Rijo) “a missão de doutrinar as crianças. O irmão Vicente Rijo encarregara-se do ensino dos meninos, tanto da doutrina como de ler e escrever” (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 55).

Esta missão dos irmãos da Companhia de Jesus, que nasceu na primeira metade do século XVI, transformou-se em “ordem docente”, se estendendo para outras regiões do Brasil, ensinando aos moços, escravos e aos pequenos a ler e a fazer orações.

Para o governo Tomé de Sousa, o rei Dom João III e os irmãos da Companhia de Jesus, o ensino das crianças era uma das primeiras e principais preocupações. Contudo, o grupo do padre José de Anchieta ocupava-se também do ensino dos filhos dos portugueses.

A ordem dos jesuítas ocupou um papel central nesse processo de formação, de seus próprios membros, mas também da juventude, sendo que pouco a pouco, foram surgindo outros colégios, comprovando a importância desse grupo da companhia que constituíram instituições complexas, passando a dedicar-se à instrução de crianças e adolescentes com desejo de formar jovens nas letras e virtude, podendo expandir-se onde vivessem com os valores defendidos pela companhia.

As principais diretrizes da Educação foram promulgadas na segunda metade da década de 1550, em todas as províncias da companhia, inclusive no Brasil. Toda essa reflexão é importante para entendermos esse período histórico em que os jesuítas estabeleceram relações de convivência com os moradores portugueses, os índios e com as crianças no decorrer do século XVI.

A missão dos jesuítas no Brasil foi consolidada com a evangelização das crianças indígenas, pois se considerava a possibilidade de estabelecer alianças entre os grupos indígenas e os padres. Em Chambouleyron (2010, p. 59), lemos que:

a construção de alianças a partir das crianças (os índios dando seus filhos), pode ter construído uma possibilidade frutífera de relacionamento para os grupos, fortalecendo a ideia de que as crianças constituiriam, de fato, uma nova “cristandade”, bem doutrinados e acostumados na virtude, sabendo falar, ler e escrever em português e terminaria sucedendo a seus pais.

Os costumes e rotinas dos meninos nas aldeias onde residiam os padres, diferenciavam-se da ordem nas cidades, pois nelas havia outros padres atuando diferentemente, variando de acordo com o lugar e com as circunstâncias.

Nas aldeias de São Paulo e da Bahia, formadas com o apoio do terceiro governador geral, Mem de Sá, consideradas as principais daquela época, as crianças moravam com seus pais e pelas manhãs os meninos iam pescar, para si e para seus pais, uma atividade que assegurava a sua sobrevivência. À tarde, os meninos voltavam para a escola, ficando com os padres no ensino da doutrina e aprendizagem da leitura, escrever e cantar, que duravam de três a quatro horas, e à noite eles tinham o cuidado de ensinar a doutrina a seus pais. Por esses

breves relatos é possível perceber que os padres mantinham uma rotina de atividades voltada à disciplina e ao doutrinação em relação às atividades das crianças.

Tal afirmação não decorre de especulação, mas do levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa que sinalizou-nos a ação pedagógica dos jesuítas. Devido ao extenso período (1549-1759) em que funcionou, a missão evangelizadora jesuítica foi marcada pela improvisação.

O monopólio educacional jesuítico não foi exercido por meio de uma *práxis pedagógica*, em muitos sentidos passavam ao largo dos cânones teológicos, derivados dos Concílio de Trento (1545-1564) e até mesmo dos princípios que norteavam a própria Ordem da Companhia de Jesus, aquelas derivadas das Constituições (aprovação final em 1558) e da *Ratio Studiorum* (aprovação final em 1599) (BITTAR e FERREIRA Jr, 2005, p. 11, grifo do autor).

Em muitos estudos realizados pelos historiadores da Educação é quase impossível tratar de qualquer aspecto da Educação do período jesuítico, sem utilizar o *Ratio Studiorum*, o plano pedagógico da Companhia de Jesus. Esse plano definiu os currículos e as regras de todas as escolas jesuíticas da época. Foi aprovado em 1599, depois de décadas de elaboração e experimentação conjunta, uma vez que ali se encontravam não apenas as regras de estudos, os procedimentos que os mestres deveriam seguir como também está subjacente toda concepção de conhecimento professada pelos jesuítas, e o que prescreviam em matéria de aprendizagem, disciplina e punições.

Os escritos da obra de Priore (2010, p. 62), sobre esta etapa das rotinas das crianças e sobre o brincar dessa época, versam que “nas aldeias administradas pelos jesuítas, Mem de Sá mandara fazer tronco e pelourinho”. Esta atitude de colocar os moços no tronco, quando fugiam da escola, era considerada um castigo físico normal, mas os padres tinham o cuidado de não o aplicar pessoalmente. Recomendação do próprio Santo Inácio aos reitores dos colégios italianos.

No Brasil, “o primeiro visitador da província, padre Inácio de Azevedo, em 1568, insistira nessa advertência” (PRIORE, 2010, p. 63). Nos ensinamentos era predominante o ensino de cantar e tocar instrumentos como forma de aprender a doutrina e os bons costumes para atrair as crianças com seus cantares. O canto, para o padre Nóbrega, era visto como atraente e sensibilizador dos corações dos nativos. Entretanto, com a chegada do primeiro bispo do Brasil, Dom Pero Fernandes, em julho de 1552, “a atividade dos órfãos diminuiu, pois não via com bons olhos que cantassem músicas e tocassem instrumentos que os índios usavam nas festas em que matavam e ingeriam seus inimigos” (CHAMBOULEYRON, 2010,

p. 64). Mais tarde, o ensino do canto foi ensinado concentrando-se nos colégios da Bahia e do Rio de Janeiro.

A arte musical para esses meninos era de fato fundamental, não só para o aprendizado da doutrina, mas para a participação em eventos religiosos, cantando nas missas, procissões e em eventos, tais como batismos e casamentos nas aldeias em São Paulo e na Bahia, nas festas de padroeiros e jubileus, causando uma transformação de costumes. Os pequenos índios criavam suas danças portuguesas com tamborins e violas com muita graça, como escreveu Anchieta em 1585, citado por Chambouleyron (2010, p. 65-66).

Era uma vida voltada às criações religiosas ensinadas pelos padres. Padre Anchieta, na carta Ânua de 1583, relata o progresso das crianças índias, cheias de virtudes, bons costumes e aprendizado das letras, que desempenharam nas casas de São Paulo de Piratininga e a do Espírito Santo.

Segundo, ainda, Chambouleyron (2010), Padre Anchieta relata como, segundo ele, o padre Nóbrega, um entusiasta defensor dos meninos da terra, tinha prazer em criar e ensinar os pequenos nativos e os filhos de portugueses nascidos na terra e dos quais pretendia enviar os melhores a Portugal, para voltarem como verdadeiros obreiros. Este seria um caminho na busca de soluções para a falta de padres no Brasil. Foi um dos meios encontrados pelos jesuítas para efetivar a conversão e manter a companhia com a formação de sacerdotes, a partir da população nativa, mestiça ou mesmo portuguesa nascida no Brasil para melhor formação.

Além dessa breve descrição sobre a Educação no Brasil Colônia, também é importante destacarmos o teatro jesuítico como forma de Educação neste século XVI. A dramatização foi um elemento fundamental na construção histórica brasileira; ela foi um recurso para a catequese, portanto, para a Educação, e parte integrante do projeto colonizador.

Assim, tal como na atividade educacional, a Companhia de Jesus foi pioneira e exerceu o monopólio no âmbito das artes cênicas representadas em terras brasílicas. O teatro era mais uma forma de promover a Educação. O teatro do Padre José de Anchieta, por meio do lúdico, contribuiu fortemente na formação das crianças da época. Somente na segunda metade do século XVII, surgiu um cultor de teatro fora da Companhia.

Segundo Bittar e Ferreira Jr (2004, p. 179), “quanto aos cenários, eram a sala grande dos colégios, a praça pública e as aldeias, sendo estas últimas as preferidas dos jesuítas”. Esse teatro se constituiu num dos veículos propagadores da língua portuguesa, mas ao mesmo tempo, manifestava-se nele a convivência das várias línguas faladas no Brasil - o português, tupi e castelhano eram as principais, predominando a primeira - o latim veio mais tarde.

Foi observando seus costumes, logo perceberam o forte traço lúdico da sua cultura e talvez por essa razão começaram a investir em atividades centradas principalmente na música, na dança, na “teatralidade” da vida tribal repleta de rituais, movimentos, cores, sons para que, por meio delas, o cristianismo fosse assimilado usando-se os próprios valores dos índios, ou seja, todo o empenho dos jesuítas nessa forma de catequese é cristianizar” os valores indígenas.(BITTAR e FERREIRA JR, 2004, p. 184).

Freyre (2006), discorrendo sobre a vida cotidiana das crianças índias, afirma que a música, dança, jogos e brincadeiras eram utilizados pelos jesuítas, pois essas ações tornavam-nas mais puras, em seu real significado, transmutando a sua simbologia para um sentido cristão. Assim, escreveu ele:

os jesuítas conservaram danças indígenas de meninos, fazendo entrar nelas uma figura cômica de diabo, evidentemente com o fim de desprestigiar pelo ridículo o complexo Jurupari [de quem as crianças tinham medo]. Desprestigiados o Jurupari, as máscaras e os maracás sagrados, estava destruído entre os índios um dos seus meios mais fortes de controle social: e vitorioso, até certo modo, o Cristianismo (FREYRE, 2006, p. 129).

O teatro foi um elemento auxiliar na catequização, ação lúdica e didática na formação da criança brasileira. A vida das crianças era dirigida pelos padres, sua rotina de atividades era planejada com tarefas e obrigações que seguiam o ritual religioso dos jesuítas.

Os órfãos que chegaram do Colégio de Jesus dos Meninos Órfãos de Lisboa (1550 e 1551), muitas vezes acompanhavam os padres nas suas visitas nas aldeias dos índios e nas vilas dos portugueses e também junto com o padre Nóbrega em visita à capitania de Pernambuco, que auxiliavam os padres a doutrinar os inúmeros escravos que lá havia (CHAMBOULEYRON, 2010, p.76).

As crianças viviam rotinas diferentes umas das outras, dos estudantes das vilas e os da aldeia, principalmente dos colégios. As crianças do Colégio de Pernambuco visitavam as cadeias e faziam o que lhes era pedido, levando água para os presos beberem. Continuar ou não os estudos – além das escolas de ler, escrever e cantar – era uma possibilidade que dependia exclusivamente deles.

O Colégio de Pernambuco oferecia à gramática, na Bahia oferecia lições de teologia, um curso de artes e duas classes de humanidades, no Rio de Janeiro uma lição de casos de consciência e uma de gramática, atraídos pelos prêmios se esforçavam nas frequentes disputas a respeito da doutrina cristã, mas mantinham juntos os dos colégios e os das aldeias nas procissões, abrindo e fechando os cortejos (CHAMBOULEYRON, 2010, p.79).

Os padres entenderam que seria através das crianças, da própria descoberta da infância, que deveriam desenvolver o ensino, a busca da fé e da virtude cristã. Na segunda metade do século XVI, a Companhia de Jesus no Brasil partiu para uma nova elaboração de estratégias e projetos, pois era um período em que se consolidava a conquista portuguesa no Brasil. Como nos apresenta Priore: “a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança” (PRIORE, 2010, p. 84).

Priore afirma que as crianças brasileiras, no período Colônia e Império, iam trabalhar com pequenas atividades ou estudavam em domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou, ainda, aprendiam algum ofício, tornando-se “aprendizes” (PRIORE, 2010, p. 84-85).

Essa formação da criança era acompanhada também de uma preocupação pedagógica, buscando transformá-la em uma pessoa responsável.

No Brasil Colonial, nos escritos do padre João Felipe Battendorf, em 1634, misturavam elementos de formação doutrinal cristã com elementos de reflexão e leitura, mas as exigências de formação não vinham só da igreja, obras do tipo contos e histórias ensinavam o comportamento que era esperado na sociedade portuguesa de jovens de ambos os sexos (PRIORE, 2010, p. 100).

Um tempo em que a criança dividia sua rotina entre o aprender e o brincar nas escolas jesuítas, cabe relatarmos, fundamentando em Priore, que o lazer das crianças dessa época ficava por conta do “banho de rio” e no “ver correr as argolinhas”. A argolinha é uma brincadeira antiquíssima, que segundo Cascudo (2012, p. 68), era muito praticada no século XV, deixava-se uma argolinha pender de um poste ou uma árvore, que deveria ser tirada com uma lança pelo cavaleiro em disparada e oferecida a uma autoridade ou moças e senhoras.

A vida dos pequenos era mantida com uma rotina, às vezes, bastante desgastante, mas como crianças que eram, sem dúvida, mantinham seus risos e brincadeiras.

Havia também um roteiro de atividades e, nele, um espaço para as descobertas e fantasias das crianças. Por mais que essa atividade fosse escassa, era bem explorada por elas:

quando brincavam, também, com “miniaturas de arcos e flechas” ou com “instrumentos para a pesca”, o “jogo do beliscão”, o de “virar bunda canastra”, o “jogo do peia-queimada”, além de “ritmos, cantos e mímicas” feito de trechos declamados, “piões”, “papagaios de papel”, “animais”, “gente e mobiliários reduzidos”, confeccionados em pano, madeira ou barro, eram seus brinquedos preferidos (PRIORE, 2010, p. 98).

A música era uma atividade que fazia parte da rotina pedagógica dessas crianças e atraía loucamente a todos, quando tocavam. As crianças indígenas adoravam os instrumentos europeus como a “gaita” ou o “tamborim” que acompanhavam ao som de maracas e paus de chuva.

O brincar dessas crianças se estendia com suas participações em festas, coreografias e cantos em homenagem aos santos da igreja ou aos governadores recém-chegados de Portugal e, quando tocavam e cantavam, atraíam crianças de todos os grupos sociais, alegrando procissões, cobertas de pedrarias e flores enfeitadas com carapuças.

Nos eventos festivos, como as festas do calendário tradicional, de São João ou Reis, as crianças se agitavam e iam pular fogueira, subir em mastros e com a invasão dos fogos de artifício, no século XVIII, soltar rojão e estrelinhas era também uma farra que se prolongava por vários estados do Brasil.

Na famosa festa mineira, o Triunfo Eucarístico, realizada em 1734 em Vila Rica, “onze mulatinhas” vestidas como indígenas enfeitadas com saíotes de penas e cocares, nas pernas fitas e guizos, cantaram ao som de tamboris, flautas e pífaros bailando uma dança dos carijós (PRIORE, 2010, p. 99).

Com o tempo, tudo se transforma e ganha novos rumos na história. Entre os séculos XVI e XVIII, a percepção da criança torna-se algo diferente do adulto. Mais do que lutar pela sobrevivência elas precisavam de uma preparação educativa, uma preocupação que educadores e médicos compartilhavam com os pais, e pouco a pouco, a Educação e a medicina passaram a transformar as crianças desse Brasil colonial.

Esse reconhecimento dos códigos de comportamento e os cuidados com esses pequenos foram tomando forma mesmo com os diferentes núcleos sociais que iam surgindo.

Priore (2010, p. 105) descreve esses núcleos sociais caracterizando-os em: “os livres e os escravos; os que vivem em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e os pobres; os órfãos e abandonados e os que tinham família; apesar das diferenças, a idade os unia e necessitavam de uma formação comum, quer dizer, cristã, psicológica e pedagógica”. Tais realidades não poderiam estar tão presentes em um país em construção.

Neste sentido, as reflexões de Ariès (1981, p. 113) contribuem para enriquecer a compreensão da infância nessa época, afirmando “que na Educação que surgia, um sentimento novo, portanto, apareceu: a Educação adotou os jogos que até então havia proscrito ou tolerado como um mal menor” e ainda prossegue,

os jesuítas editaram em latim tratados de ginástica que forneciam as regras dos jogos recomendados. Admitiu cada vez mais a necessidade dos exercícios físicos. Fénelon escreve: os (jogos) de que elas (crianças) gostam mais são aqueles em que o corpo está em movimento; elas ficam contentes quando podem movimentar-se. Mais adiante os jogos de exercícios, na ginástica latina dos jesuítas foram concebidos como uma nova técnica de higiene corporal: a cultura física (ARIÈS, 1981, p. 113).

Mais tarde estabeleceu-se um parentesco entre os jogos educativos dos jesuítas, a ginástica dos médicos, o treinamento dos soldados junto às necessidades do patriotismo.

Em um país que estava sendo colonizado, povoado por diferentes raças, como estava sendo o Brasil colônia, a preocupação quanto à formação social, moral e intelectual, deveria ter cuidados e condutas especiais quanto aos pequenos. Afinal, a partir das experiências vividas no brincar, na leitura, na escrita, na dança e no cantar, ensinamentos considerados fundamentais, acontecia a formação dos pequenos, que haveria de ficar gravada na memória para sempre.

Descrevendo as brincadeiras vividas e criadas pelas crianças brasileiras, marcadas pela influência de brancos, negros e índios, a influência portuguesa está nas raízes da história da colonização brasileira. Para Freyre, bem se compreende o especialíssimo caráter que tomou a colonização do Brasil,

vários antecedentes dentro desse de ordem geral – bicontinentalidade, ou antes, dualismo de cultura ou raça [...] a presença entre os elementos que se juntaram para formar a nação portuguesa, gente de uma mobilidade, de uma plasticidade, de uma adaptabilidade tanto social como física que facilmente se surpreende no português (FREYRE, 2006, p. 69).

Os portugueses eram considerados colonizadores experientes, pois já tinham pelo menos um século na frente de convívio nos trópicos, na Índia e África. “Ancorados pela família patriarcal, apoiada no trabalho escravo, na união dos portugueses com a mulher índia, formando-se aqui uma sociedade agrária, de estrutura escravocrata, de exploração econômica, híbrida do índio e, mais tarde, do negro” (KISHIMOTO, 1993, p. 16).

Assim se formou a nacionalidade brasileira, a mistura do índio e negro ao branco, em que predominava o elemento branco. Com o movimento de imigração dos portugueses, italianos, espanhóis e alemães para o Brasil, a mistura das raças continuou, permitindo, assim, a rápida miscigenação da população primitiva, recebendo também nova cor, outros costumes, novos estímulos.

Nesse contexto havia predominância de várias etnias, construindo a história das brincadeiras e jogos presentes na tradição da criança do engenho de açúcar e nas tribos

indígenas a partir do cotidiano vivido por elas. Em todas as atividades, os negros se misturavam ao cotidiano do período colonial, nos engenhos, nas plantações, nas minas, nos trabalhos das cidades do litoral. Junto aos adultos estavam as crianças participando dessa construção histórica.

Em relação aos jogos e brincadeiras, Kishimoto afirma ser difícil detectar os diversos brinquedos e brincadeiras anteriores ao século XIX, porque os negros, os índios e os brancos se relacionaram tantos anos com os europeus, que sofreram influência de Paris e Londres, além de,

haver brinquedos universais presentes em qualquer cultura e situação social como as bolas, as pequenas armas para simular caçadas e pescarias, ossos imitando animais, danças de roda, criação de animais e aves, insetos amarrados obrigados a locomover-se, corridas, lutas de corpo, saltos de altura, distância, e outros, os quais parecem estar presentes desde tempos imemoriais em todos os países (KISHIMOTO, 1993, p. 28).

As crianças que aqui chegaram difundiram seu repertório de brincadeiras de forma verbal, apesar das dificuldades de entendimento na linguagem. Com o passar do tempo, as crianças nascidas no Brasil já sofriam as influências da cultura africana, portuguesa e indígena. E ainda, “a mãe preta jamais deixava de transmitir às crianças as histórias de sua terra, os contos, as lendas, os mitos, os deuses e animais encantados, uma cultura oral marcante do africano” (KISHIMOTO, 1993, p. 29). A influência negra também modificou as canções de berço português. As canções foram adaptadas às condições regionais, misturando tanto às tradições indígenas como africanas.

Segundo Kishimoto, as crianças aceitavam rapidamente as brincadeiras que o ambiente lhes permitia. Para brincar, utilizavam materiais que estivessem mais próximos delas, e o convívio direto com a natureza era o ponto forte para suas criações. “A utilização de elementos naturais para a confecção de brinquedos é prática universal de quase todos os povos antigos” (KISHIMOTO, 1993, p. 29).

Na cultura brasileira as tendências europeias são fáceis de identificar, principalmente em jogos e brinquedos de crianças com imitação de animais verdadeiros ou na forma imaginária de demônios. A criança brasileira demonstra certa fascinação por histórias e contos de bichos, uma espécie de memória social como que herdada, conhecida por nomes indígenas. Para Freyre (2006, p. 200), essa tendência vem, “em grande parte, através das experiências e superstições dos índios. É um interesse quase instintivo, o do menino brasileiro de hoje, pelos bichos temíveis”.

Nas habitações indígenas, as ocas, havia um grande número de pessoas que ali viviam. Dentre elas, inúmeras crianças dividiam os espaços instalados bem próximos dos engenhos de açúcar, onde deveriam, muitas vezes, misturarem-se às cantigas de mães ninando os meninos. Segundo Freyre (2006, p. 204), “entre algumas tribos as mães faziam para os filhos brinquedos de barro não cozido representando figuras de animais e de gente, com a preocupação de torná-las menos quebradiças nas mãos das crianças”.

Os Carajás, no rio Araguaia, mantiveram a tradição, fazendo bonecas de barro numa imitação da mulher adulta. Segundo Priore (2010, p. 233), “o barro era colhido pelas mães na beira do rio e a ele são acrescentadas como adornos flores e raízes, são colocados nas bonecas colares de sementes, depois triturado, modelado, seco ou cozido”.

Mas o que mais chamou a atenção nos brinquedos descritos foi a boneca de barro indígena, que não prevaleceu na cultura brasileira, pois “a boneca dominante tornou-se a de pano de origem talvez africana. Porém, o gosto da criança pelos brinquedos de figuras de animais é ainda traço característico da cultura brasileira, embora vá desaparecendo com a industrialização” (FREYRE, 2006, p. 205). Essas outras figuras de madeira e também de barro imitavam animais, tais como: macacos, besouros, tartarugas, lagartixas, sapos. Assim, interagiam crianças e adultos nos trabalhos manuais dramatizando e representando o seu cotidiano doméstico.

Os costumes indígenas de determinados brinquedos ainda hoje podem ser encontrados nas nossas feiras do interior do país, como interessantes brinquedos com figuras de animais, a brincadeira de pegar passarinho pelo sistema indígena do bodoque, que era um pequeno instrumento para abater caças, aves, lagartixas ou pelo alçapão com rodela de banana para depois criá-los. Estas brincadeiras são bem características do menino brasileiro. Freyre discorre em sua obra sobre elas, afirmando que:

Nestes jogos arremedam vários pássaros, cobras e outros animais, os jogos são mui graciosos, e desenfadadíssimo, nem há entre eles desavenças, nem queixumes, peijas, nem se ouvem pulhas, ou nomes ruins, e desonestos. Os vários jogos brincados pelos meninos índios dentro da água, nos rios, tinham algumas ciladas nos rios, as quais faziam a nado, arrebrandando de certos passos com grande gritaria e urros, faziam outros jogos, mergulhavam por baixo da canoa e saíam correndo (FREYRE, 2006, p. 205).

O gosto pelos jogos e brinquedos indígenas ficou na criança brasileira. As crianças indígenas cruzavam a mata em liberdade, levando a sério sua brincadeira de caçar animais, domesticando pássaros e ensinando papagaios a falar.

Segundo Priore (2010, p. 234) “com o seu arco e flecha, um menino de dois, três anos ensaia suas habilidades usando pássaros e andorinhas como alvos, incluindo os cães trazidos pelos portugueses”. As crianças indígenas também se divertiam com a brincadeira de correrem atrás dos pais. Com o jogo imitativo, repetiam tudo que seus pais faziam suas atitudes e gestos. Cedo elas aprendiam as tarefas dos adultos, tornando-se hábeis e companheiros dos pais nas tarefas diárias.

Já as meninas tinham suas rotinas voltadas às mães, principalmente nos afazeres das mulheres, que eram: “cuidar das plantações, colher e trazer legumes em suas canastras, cozer a mandioca, fazer farinha, cuidar dos irmãos que carregavam nas costas e, ao entardecer, sentavam-se como suas mães, junto às outras crianças, tecendo e trocando ideias, um verdadeiro faz de conta” (PRIORE, 2010, p. 234-235).

O próprio jogo de azar, chamado jogo do bicho, tão popular no Brasil, herdado pela cultura ameríndia, reforçado depois pela cultura africana, era um dos prazeres das crianças e jovens. Ainda do menino ameríndio “ficou a contribuição aos jogos infantis e esportes europeus: a bola de borracha por ele usada em um jogo de cabeçada brincavam-no os índios com uma bola revestida de caucho, que para os europeus pareceu de um pau muito leve” (FREYRE, 2006, p. 206).

Segundo Freyre, as crônicas não indicam nenhuma discriminação ou segregação inspirada por preconceitos de cor ou de raça contra os índios, ainda teria sido assim:

a vida nos colégios um ponto de encontro e de amalgamento de tradições indígenas com as europeias; de intercâmbio de brinquedos; de formação de palavras, jogos e superstições mestiças. O bodoque de caçar passarinho. Dos meninos índios, o papagaio de papel, dos portugueses, a bola de borracha, as danças, terão se encontrado, misturando-se. A carrapeta – forma brasileira de pião – deve ter resultado desse intercâmbio infantil. Também a gaita de canudo de mamão e talvez certos brinquedos com quenga de coco e castanha de caju (FREYRE, 2006, p. 224).

É perceptível, pelas descrições, que as relações jesuíticas com os nativos, trouxeram diferentes costumes para os índios. Como também muitas tradições portuguesas trazidas pelos colonos brancos foram modificadas ou enriquecidas pela influência dos negros e dos índios.

As tradições indígenas têm o chocalho formado por cascas de frutas secas ou pedras, sementes de frutas, seixos de madeira, ossinhos de animais, conchas e terra, como um brinquedo usado pelos bebês que nas crenças indígenas servia para afastar os maus espíritos, enquanto se divertiam.

O brincar dessas crianças, que nasciam no Brasil nessa época, tiveram em seus espaços para a brincadeira o convívio direto com a natureza. O espaço que a cerca, tudo era brincadeira, tudo se transformava em brinquedo. Para Priore (2010, p. 231), desde “a folha verde que balança ao vento, a borboleta que bate asas, o barulho da chuva, o farfalhar dos passos sobre as folhas espalhadas pelo chão, as vozes dos animais, o brilho do sol, a claridade da lua fazem parte das descobertas das crianças”.

A natureza era, então, o local para desbravá-lo das crianças que procuravam sempre uma nova maneira de brincar e se divertir. Surgiam os diferentes objetos para brincadeiras como “os piões feitos de frutos rígidos e ocos com um furo onde colocam um pauzinho fixado com cera negra e soltam-no sobre uma cesta plana onde rodopia produzindo um som seco” (PRIORE, 2010, p. 236). Já no alto Rio Negro eram chamados de “piões de feira”.

Um pequeno disco de madeira, com entalhes na borda e dois furos no centro por onde passa um fio unindo as partes com um nó era outro brinquedo chamado de “matraca”. Para produzir um ruído curioso devem-se segurar as extremidades do cordão, girar até se enrolar todo, em seguida estica-se o cordão bem firme e aí produz um som bastante curioso. Hoje chamado de “corrupio” e confeccionado com botões grandes, cordão ou lã.

Tudo que estava na natureza podia se transformar em um brinquedo, até mesmo uma pequena folha de árvore dobrada com precisão ao sopragem produziam um som estridente. Tudo se transformava com fios entrelaçados nos dedos das mãos, “sozinho ou em duplas vão entrelaçando até formar diferentes figuras como uma folha, robô de papagaio, aranha, peixe, conforme a fantasia e a imaginação da criança. Nada mais que a cama de gato das crianças de hoje” (PRIORE, 2010, p. 236-237).

Vários brinquedos e brincadeiras surgiram entre as crianças: bonecos de espiga de milho, a bola de látex, que para os europeus parecia feita de madeira leve, a peteca, o jogo do uiraçu ou gavião real que é uma brincadeira de pegar; o jogo do jaguar, o jogo do peixe pacu, o jogo do casamento, todas brincadeiras de correr e pegar e envolvem sempre dois grupos; a gaita de canudo de mamão, o papagaio, a bola, as danças, os contos, os jogos de origem indígena ou portuguesa, passaram a ser atividades comuns entre as diferentes crianças.

O brincar dessas crianças foi se inter cruzando e tudo o que fora deixado para trás, em sua terra, ao se encontrarem aqui, ressurgia com novas descobertas, recriando o que traziam na memória, resgatando os costumes. Com a convivência, os povos buscavam socializar seus conhecimentos e costumes festivos que, segundo Priore, resgatavam as diferentes maneiras de um povo, sendo que:

os índios com seus curupiras, suas mãesd'água, os portugueses com suas festas de São João, Natal, Páscoa, Entrudo, fazem multiplicar as folganças populares mesclando fogueira de São João, pau de sebo, as festas do sairé, o cateretê, a dança da Santa Cruz, o cururu, festas regionais que se conservam até hoje. A língua é enriquecida por palavras do tupi: arapuca, pereba, embatucar, tabaréu, pipoca, teteia, caipira (PRIORE, 2010, p. 242).

A criança branca passa a ser cuidada por africanas, suas amas de leite, as 'yayas' que cuidavam e modificavam algumas tradições portuguesas no que diz respeito às lendas e superstições. Como relata Priore (2010, p. 242), “em vez de papão surgem o boitatá, os negros velhos, a cuca, as almas penadas, a mula sem cabeça, o saci Pererê, o caipora, o bicho papão, o zumbi, o papa figo, o lobisomem e outras tantas lendas, histórias das diferentes regiões do país”.

As brincadeiras de criança desse tempo foram sendo identificadas por escritos teóricos na história e, segundo Priore (2010, p. 244), “a miscigenação índio-branco-negro e a falta de documentação sobre as brincadeiras dos meninos africanos chegados ao Brasil, deixam dúvidas sobre a existência de jogos e brinquedos estritamente de origem negra”.

Com a exploração do novo continente brasileiro, as inúmeras migrações fazem com que as brincadeiras e os diversos brinquedos criados e apropriados aos elementos da natureza, sejam transmitidos aos grupos étnicos. Assim, são acrescidas as influências do brincar de um povo. As crianças, ao viverem esta realidade, contribuem para que as brincadeiras se multipliquem com a interação dos grupos que vão se formando.

3.2. As brincadeiras das crianças da elite no Império

O lugar que a criança ocupa em um determinado contexto social depende da forma com que o adulto a concebe, pois essas imagens determinam o seu crescimento, sua Educação e o seu brincar. O processo de colonização do Brasil foi longo e complexo, quando a criança sofreu inúmeras violações, desde antes de pisar em território brasileiro. Um passado marcado por uma tremenda instabilidade nos primeiros séculos de colonização.

Na sociedade colônia/império, a fase da criança era concebida como um momento de transição para a vida adulta. As crianças brasileiras brincavam de ser adultos e em suas brincadeiras deixavam transparecer os costumes e os problemas de uma sociedade marcada pela escravidão e pela desigualdade entre homens e mulheres.

Desde então, as crianças brasileiras da elite oitocentista viviam dentro de uma normalidade cotidiana bastante diferente das crianças indígenas e negras. Entre tantos viajantes que chegaram ao Brasil depois de 1808, alguns deixaram relatos de suas

experiências e vivências em narrativas que nos possibilitam compreender, hoje, como era o comportamento, a disciplina e os costumes desordenados das crianças brasileiras da elite. Nosso país demonstrava a rotina de uma sociedade colônia/império com comportamentos portugueses, recebendo forte influência da raça negra, além de ser um país de hábitos tropicais.

Os relatos dos viajantes que chegaram ao Brasil após a abertura dos portos, em 1808, descrevem as crianças brancas de elite como sendo indisciplinadas e mal-educadas. Na maioria dessas narrativas o que predominava é o tom de desconforto. Outro viajante inglês acrescenta que “a criança brasileira é pior que um mosquito hostil [...]” (PRIORE, 2010, p.138).

Bem sabemos que a rotina das crianças pode ser modificada em relação às atividades e costumes. A criança brasileira dessa época cresceu e conviveu com diferentes costumes, e quase que exclusivamente sob a guarda e o convívio das amas.

No entanto, restava pouco tempo para diversão, as crianças da elite no império tinham uma rotina do mundo adulto, um tanto exaustiva para tão pouca idade. As aulas de piano nas casas de fazenda eram obrigatórias. Elas viviam de forma diferente, com rotina de estudos para se formarem doutores.

Em muitos momentos, as crianças gostavam de apreciar a criação de passarinhos em gaiolas; pouco se viam os homens junto às crianças, era mais comum as mães atenderem aos filhos nestes momentos. Mesmo assim, as brincadeiras da época demonstravam uma representação de seu cotidiano. Brincar de ser adulto possibilitava aos meninos da elite imaginarem-se como senhores de engenho. Assim, podiam representar o papel de donos dos escravos exigindo que as crianças escravas fizessem o que eles mandavam, fazendo delas o seu brinquedo.

O ambiente doméstico era de fato o local onde brincavam, em especial, na casa grande dos meninos brancos. As brincadeiras vividas por essas crianças podiam até representar a possibilidade de diminuir a violência entre os escravos, pois brincar juntos eram situações cotidianas, no entanto, não era isso o que acontecia. Existia sempre uma distinção entre o mundo dos senhores e o mundo dos escravos. As ações no brincar demonstravam o lugar ocupado pela criança branca estabelecendo as diferenças sociais existentes naquela época.

Gilberto Freyre, em sua obra *Casa Grande & Senzala* (2006, p.113), confirma esse costume do menino branco receber um ou mais moleques negros como “seu companheiro de brinquedos e expressivamente chamado ‘leva-pancadas’, o escravo púbere escolhido para

companheiro do menino aristocrata: espécie de vítima, ao mesmo tempo camarada de brinquedos”. Estes serviam para serem “cavalo de montaria, burros de liteira, de carro de cavalo, em que um barbante serve de rédea, um galho de goiabeira de chicote. Os meninos brancos reproduziam nas brincadeiras as relações de dominação da escravidão. Eram os ‘manés-gostosos’, os ‘leva-pancadas’” (BERNARDES, 2005, p.5).

Aos poucos, os brinquedos realizados fora de casa foram despertando o gosto das crianças de elite. Dom Pedro I, em uma carta escrita a seu filho, quando estava no exílio, deixou claro o surgimento da produção de diferentes brinquedos. Seu filho, D. Pedro II, recebera de seu pai agrados e diversos objetos, “huns poucos bonitos, que estimarem te agradem”, um conjunto de brinquedos dentre os quais havia: “três balões, uma caixa de soldados, uma espingarda, um talabarte, espada, lanterna mágica, pistola, carroça, uma corda para saltar e um trem de cozinha” (PRIORE, 2010, p.145). Mas a história nos revela que Dom Pedro II era realmente um caso a parte, largou muito cedo os jogos e brincadeiras, dedicando-se totalmente as atividades dos adultos.

Entre as meninas havia a brincadeira de tornarem-se “comadres”, existia um objeto considerado comum entre elas “a boneca de louça”. Tinham como hábito repetir um costume típico da região Nordeste: batizavam as “filhas bonecas” e tomavam chá, ritos que podiam ser observados, às vezes, quando as senhoras consideradas distintas se visitavam nas grandes propriedades. Tais ritos eram considerados como etiqueta de elite. Frutos da imaginação das crianças, “as comadres unidas no batismo das bonecas de louça e os ‘senhores’, que transformavam pequenos escravos em animais, foram personagens do Brasil Império” (FREITAS, 2013, p. 3).

As filhas de Dom Pedro foram criadas em uma disciplina militar, mas mantinham seus regalos de criança. De onde moravam mandavam recados para sua mãe: “Mamãe faça o favor de me trazer quatro bonecas pequenas de porcelana [...] Mamãe faça o favor de comprar as bonecas nuas para eu as vestir ao meu gosto [...] Mamãe me traga papelão para fazer uma casa de bonecas” (PRIORE, 2010, p.146).

As brincadeiras de boneca de louça tinham um padrão, pois representavam o modo senhoril, elegante das mães da época. Mas não eram brinquedos que saíam de casa. As bonecas que conheciam a luz do sol eram “as bonecas de pano, produzidas pelas costureiras, tias ou madrinhas dedicadas às habilidades manuais. As bonecas de pano eram vista como o brinquedo possível para as crianças de família tão abastadas” (FREITAS, 2013, p. 2).

Enquanto as meninas brincavam mais dentro de casa, os meninos divertiam-se nos quintais das casas grandes.

Entre as brincadeiras e os estudos, os princípios da Educação e as instruções da época oitocentista eram voltados à literatura moralista, típica do século XIX. O pai estabelecia claramente entre os contos e as fábulas sendo elas as verdadeiras histórias formadoras de caráter, verdade, virtude, caridade, o código de moral oitocentista. Como regra geral, a escola só poderia cumprir o seu papel se a Educação doméstica cumprisse a sua finalidade: “condenava os mimos inúteis, rejeitando a convivência com os escravos domésticos, proibindo radicalmente o incentivo dado às futilidades femininas, à soberba e ao orgulho senhoriais, nos meninos e nas meninas” (PRIORE, 2010, p. 150).

Relatarmos sobre a rotina educacional das crianças de elite do império não é o objetivo principal desta pesquisa, mas vale lembrar que são momentos que fazem parte da rotina das crianças de elite.

Priore apresenta com muita clareza o cotidiano desses, assim ela escreve:

Os meninos da elite iam para a escola aos sete anos e só terminavam a sua instrução, dentro ou fora do Brasil, com um diploma de doutor, geralmente de advogado. Num colégio conceituado como o Externato Pedro II, frequentado por quase todos os filhos da aristocracia cafeicultora imperial e pela elite urbana, havia um rol exaustivo de disciplinas que englobava: filosofia, retórica, poética, religião, matemática, geografia, astrologia, cronologia, história natural, geologia, ciências físicas, história, geografia descritiva, latinidade, língua alemã, língua francesa, gramática geral e nacional, latim, desenho caligráfico, linear e figurado e música vocal, distribuídas ao longo dos sete anos (PRIORE, 2010, p. 152).

Essa etapa era também vivida pelos filhos de fazendeiros. Eles eram instruídos nos colégios, em vez de mantê-los em casa, com uma preceptora, a partir dos sete anos. E ainda para as meninas esta rotina não era muito diferente, variou ao longo do século XIX, eram educadas com atividades tipo:

Manter a valorização das habilidades manuais e dos dotes sociais, já se encontrava no currículo das escolas, desde meados da década de 1870, um conjunto de disciplinas tais como: língua nacional, francesa, inglesa, aritmética, história antiga e moderna, mitologia, além é claro, de obras de agulha e de todas as qualidades. Era uma educação iniciada aos sete anos e terminada na porta da igreja aos quatorze anos. Os colégios frequentados pelos filhos da elite rural e urbana eram todos pagos (PRIORE, 2010, p. 153-154).

Algumas mudanças foram ocorrendo, gradativamente, em relação à localização das escolas, acompanhando as tendências da medicina que passava “a valorizar o ar puro, exercícios físicos e os banhos de mar como fatores importantes para a saúde” (PRIORE, 2010,

p.155). Nas perspectivas da época a criança era a garantia de reprodução das ideias propostas para um mundo adulto, mas até lá, devido às condições de saúde, muitos sonhos ficavam para trás.

Um fato marcante ligado à criança oitocentista foi o grande número de mortes. Tal fato ocorria por causa da ausência de vacinação regular, do limitado conhecimento sobre doenças contagiosas e das péssimas condições de higiene. Havia, desde fins do século XVIII, uma literatura médica que esclarecia sobre “a amamentação como uma pré-condição para o crescimento saudável, os tratados de Educação Física preconizando a vida ao ar livre, a liberdade nos brinquedos e cuidados com a higiene” (PRIORE, 2010, p. 161).

Esses cuidados foram tomando novas dimensões no decorrer do século XIX, uma adaptação de orientação médica às condições de vida das crianças brasileiras. “A partir de meados do século XIX, as crianças de elite passaram a ser educadas segundo as normas da higiene, tanto no espaço privado do lar quanto no espaço escolar. Desde cedo aprendiam a ser polidas, disciplinadas e bem educadas” (BERNARDES, 2005, p. 6).

Foi ocorrendo um distanciamento entre as crianças brancas de elite e os filhos dos escravos. Devido ao alto índice de mortalidade de crianças, ações foram tomadas pelos médicos higienistas: apenas as escravas adultas permaneciam junto às mães brancas e ajudavam a cuidar dos filhos que eram em grande número.

A infância e a juventude das camadas ricas da corte, com o pouco tempo que sobravam, mais especificamente no verão, abandonavam o Rio de Janeiro e se transferiam para Petrópolis. Lá organizavam “danças de salões e refrescantes banhos de cachoeira. Foi experiência vivida na infância e na juventude pelas crianças da elite do império que ficaram marcadas e relatadas em um pequeno trecho do diário da princesa Isabel” (PRIORE, 2010, p. 167). Com o olhar de Ariès (1981, p.103) as danças, mais tarde, seriam “abandonadas pela cidade e pela corte, pela burguesia e pela nobreza, as antigas danças coletivas ainda subsistiriam no campo, onde os folcloristas modernos as descobririam, e nas rodas de criança do século XIX: ambas as formas, aliás, em via de desaparecimento”.

Priore ainda descreve como as atividades de descontração e brincadeiras eram claras, suas atividades se resumiam em “rotina doméstica, relacionamento entre irmãos, passeios com a família, passeios no zoológico, visitas à casa das irmãs, compras com a mãe e idas ao teatro” (2010, p. 168-169). Essas atividades eram vivenciadas por meninas.

Já os meninos praticavam outras atividades como passar as férias na fazenda dos tios indo a cavalo, acompanhados de um pajem. “Todas as noites se reuniam em um local da casa grande, onde ali contavam anedotas e conversavam tudo em um clima de muita amizade.

Organizavam passeio ao luar, piqueniques, mesinha de jogos, prosas animadas” (PRIORE, 2010, p. 170-172). O dia raiava e todos de pé depois do café da manhã faziam os passeios pelo pomar, curral, pastagens. O dia era marcado pelas fartas refeições. Tudo uma grande diversão.

As normas de conduta, as tarefas que o menino Dom Pedro II era submetido a fazer, revelam uma das sensações que a sociedade aristocrática oitocentista provocava na criança, deixando-a em tremendo desconforto. Segundo Priore (2010, p. 174), contra tudo isso Dom Pedro II, “levantava a energia potencializada nos momentos de descontração, quando podia dar vazão às alegrias e aproveitar os banhos de cachoeira, o passeio de barco, a volta de bonde pelo Jardim Botânico ou as cavalgadas pelo campo”.

Com a descoberta da infância, os brinquedos e os jogos que, em épocas remotas, eram utilizados em cultos e rituais religiosos e que integravam os laços coletivos da comunidade, passaram por transformações e tornaram-se monopólios do universo da criança:

Os jogos e brincadeiras com o tempo se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se profana e individual. Nesse processo ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como repertório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas (ARIÈS, 1981, p.89).

Cabe registrarmos que os jogos e as brincadeiras se modificam, à medida que as crianças vão crescendo. Os costumes das famílias ricas das fazendas de café e também as camadas ricas da população que vivia na Corte, apresentavam algumas diferenças em relação ao cotidiano vivido pelas crianças. Mas não deixa de caracterizar que as brincadeiras são a manifestação de um povo. Nas palavras de Kishimoto (1993, p. 11), “o jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca [...] a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração”. Dessa forma pode-se perceber a influência de diferentes raças que participaram da construção do Brasil, como a influência portuguesa predominante nas brincadeiras e jogos das crianças brasileiras.

3.3. Os grupos de brincadeiras nas primeiras décadas do século XX

Pretendemos identificar os grupos de brincadeiras que se formavam e onde se formavam no período citado. É importante que a criança desenvolva uma relação social, com

diferentes grupos, assim elas experimentam diferentes papéis e o significado das atividades em grupo.

Pensamos que, além da miscigenação étnica e aquisição de diferentes hábitos e costumes de um povo, sempre ocorrerá a formação de diferentes grupos em uma sociedade em construção, como o Brasil nas primeiras décadas do século XX. Assim se dispunha a sociedade brasileira.

A população de criança sempre manteve uma rotina voltada aos costumes familiares, mesmo com modos de vida diferentes em relação às classes e camadas sociais. Para Fernandes (1961, p.16), isso significa, em outras palavras, que “a criança pode desenvolver por meio deles, relações com outras pessoas que possuem, aproximadamente, a mesma idade, os mesmos centros de interesse, a mesma concepção de mundo e o mesmo prestígio social”.

As brincadeiras aparecem no cotidiano das crianças de forma natural em seus agrupamentos, nos tempos passados o ritmo de vida era mais lento. Kishimoto (1993) relata que o cotidiano de diversos grupos de criança era preenchido com o brincar.

Mas existia uma grande diferença em espaços para as brincadeiras coletivas das crianças consideradas de nível econômico mais elevado. Para estas crianças era reservado o quintal de suas casas, a casa de vizinhos, uma vez e outra na calçada de suas casas. Principalmente as meninas não tinham permissão para brincarem na rua. Nesta fase inicial da formação de grupos, segundo Fernandes (1961, p. 160), “tem particular importância os jogos e as rodas, pois à medida que os contatos se estreitam e se desenvolve a unidade do grupo, as atividades tomam outra direção”.

Já nas primeiras décadas do século XX surgiam mais brinquedos industrializados e artesanais como nos diz Kishimoto (1993, p. 86), “apenas nos lares de crianças privilegiadas, como relata Graciliano Ramos, ao lembrar sua infância no Estado de Alagoas, em 1900”. As condições sociais das crianças estavam associadas à utilização e manuseio de diferentes brinquedos. As crianças mais ricas brincavam com brinquedos industrializados ou artesanais e as mais pobres ficavam com brinquedos construídos com materiais extraídos da natureza, como o barro.

O espaço da rua era reservado aos filhos de operários e “imigrantes como se fosse um prolongamento de sua casa, as crianças aproveitavam espaços das ruas para expressar suas brincadeiras” (KISHIMOTO, 1993, p. 83). E ainda,

a rua era também o espaço de integração entre cidadãos, através de brincadeiras e atividades de lazer. Esconde-esconde, acusado, pula-sela, jogo de bola na mão, bolinhas de gude, futebol, varinha-tangendo-rodas, pipas,

cantigas de roda, bonecas, soldado ladrão, estátua, pedrinhas, amarelinha (KISHIMOTO, 1993, p. 81-82).

Segundo Silva, Garcia e Ferrari (1989, p. 60) “as crianças se organizavam em turmas, trocinhas ou clubes de acordo com seu bairro, realizando competições e desafios entre diferentes grupos”. Fernandes (1961, p.19) nos explica que “as trocinhas são uma sociedade em miniatura, seus membros cooperam, competem ou entram em conflito entre si, tentando satisfazer necessidades pessoais ou coletivas”.

Esta situação em que se encontram os grupos de criança diante do brincar dessa época, deixa-nos a clareza de que existiam rotinas diferentes, com modos de vida diversos e que as diferenças das classes e camadas sociais são decorrentes de uma nova realidade social e cultural que se encontrava o Brasil.

Tomamos a rua como um local onde ocorriam relações de troca entre as crianças, um espaço que, para o brincar, era de grande significado e descoberta. Um local que, segundo Silva, Garcia e Ferrari (1989, p. 16), era o cenário de muitas festas tradicionais, geralmente religiosas. “Para as crianças, as festas sazonais e tradicionais eram o grande momento de socializarem. Por meio da brincadeira, elas estabeleciam seu mundo, sua identidade, seu contexto social”.

Era também um local onde encontravam todos os tipos de vendedores ambulantes, uma verdadeira troca de saberes. A rua era completada por diversos grupos que produziam uma diferente sonoridade, lá se encontravam vários comerciantes e ainda “as bandas nas praças, os grupos de cantadores das procissões, o desfile do circo, as peladas de futebol, as brincadeiras e as cantigas de roda” (SILVA, GARCIA e FERRARI, 1989, p. 60).

Para estes autores, “a rua é especialmente importante, pois é o local que proporcionava as condições para a formação e permanência dos grupos de brincadeiras: espaço e relações de vizinhança” (1989, p. 52).

No início do século XX, as cidades brasileiras foram consideradas “cidades em transformação, como é o caso de São Paulo, mas ainda permitia aos seus moradores um ritmo de vida tranquilo com tempo e espaço maior para atividades sociais e de lazer” (SILVA, GARCIA, FERRARI, 1989, p. 53).

Ainda em Silva, Garcia e Ferrari (1989, p. 61), para as crianças havia um teatro de fantoches, João Minhoca como era chamado, que lhe proporcionavam alguns momentos de sonhos e fantasias. Os lugares para a apresentação eram em praças, jardins ou em casas, onde se reuniam um grande grupo de crianças para assistirem à apresentação. A vida calma e as

mudanças que vinham ocorrendo nas cidades brasileiras, muito contribuíram para a formação dos grupos de criança.

Os acontecimentos nos fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX - industrialização, urbanização, criações de escolas, teatros, cinema e imigração - podem ser considerados fatores importantes para a transformação da sociedade e, conseqüentemente, do conceito de infância. Aos poucos os hábitos e costumes de uma população iam se modificando, mas ainda preservando algumas maneiras no brincar que as crianças traziam de suas origens, assim encontramos,

a preservação do espaço público como local do coletivo era concretizada no cotidiano dos moradores da cidade que tinham na rua o cenário de suas principais manifestações: as relações de vizinhança tecidas nas conversas, nos lanches, festas ou grupos de brincadeiras, os passeios, circos, cafés, rituais religiosos, cinemas e teatros representavam não apenas a possibilidade do lazer mas também a troca de ideias, experiências, de modo a aproximar o indivíduo ao seu grupo e também ao coletivo da cidade (SILVA, GARCIA, FERRARI, 1989, p. 67-68).

Nas primeiras décadas do século XX, as brincadeiras de criança eram o suporte para a formação de grupos sendo o meio mais estável e integrador para formação desses grupos. Eles eram formados inicialmente nos bairros com a convivência da vizinhança. A formação dos grupos é também um veículo para a formação de relações sociais, importante processo de identificação e construção da personalidade da criança.

Para Silva, Garcia e Ferrari (1989, p. 74), os grupos de brincadeiras “ao promover a interação social, o brincar se apoia em dois elementos fundamentais: o folclore, formado de elementos do passado e os próprios grupos que se formam com o brincar”, fazendo com que a criança viva situações que deem sentido à convivência social, às inquietações e distinções para o comportamento da mesma.

Essas autoras descrevem que as influências socializadoras das brincadeiras e a permanência de grupos de brincadeiras permitem a existência de elementos novos que vão surgindo por meio das brincadeiras folclóricas ocasionando mudanças e transformações, influenciadas, também, pelas transformações que estavam ocorrendo nas cidades. Tudo isso acabava dificultando a permanência de brincadeiras tradicionais e dos grupos de brincadeiras nas ruas.

Estudos realizados permitiram observar, segundo Silva, Garcia e Ferrari, que a análise do brincar e das brincadeiras nas primeiras décadas do século XX, vem considerar que:

[...] a existência de um espaço é fundamental para a concretização do grupo e, portanto, para a perpetuação do folclore; a atividade em grupo encaminha a criança para uma participação ativa na construção de relações sociais; a possibilidade de manutenção das tradições culturais está relacionada à existência de grupos, uma vez que as brincadeiras são coletivas (SILVA, GARCIA e FERRARI, 1989, p. 74).

É importante destacarmos a relevância que as relações entre os grupos de brincadeiras têm na construção da imaginação material quando estão no coletivo, “unindo às possibilidades e essências do ser humano, o medo, a fantasia, faz de conta, cooperação, competição, ganhar, perder, comandar são a partir da vivência com o brincar em grupos que as crianças reelaboram o seu contexto de vida” (SILVA, GARCIA e FERRARI, 1989, p. 75). A criança, quando brinca, não aprende exclusivamente só o brincar, ela adquire e desenvolve aptidões sociais elementares.

As crianças de ontem se agrupavam para brincar e brincavam mais coletivamente do que sozinhas, com a vizinhança e os primos em espaços não escolares. Esse brincar tem características e significados específicos, os quais eram movidos pela programação do dia seguinte. “As atividades desenvolvidas nos grupos de criança abrangem a incorporação de normas ou de padrões de comportamento na personalidade da criança, esta aprende ‘como’ agir em dada circunstância como parceiro e membro de dado agrupamento social” (FERNANDES, 1961, p. 18).

Para Silva, Garcia e Ferrari (1989, p.96), “as crianças se encontravam todos os dias, e esse vínculo, sem dúvida, permitia que o grupo tivesse um repertório grande de brincadeiras que aumentava com as contribuições individuais”, em espaços considerados não escolares.

A formação dos grupos de brincadeiras em outros tempos deixa-nos transparecer o sentido de amizade, respeito e integração, mesmo com as disputas e rixas entre os grupos, típicos da convivência desta fase, os estudos mostram-nos uma relação de troca e camaradagem, um espírito de comunidade caracterizado por meio das brincadeiras tradicionais de criança.

3.4 Brincadeiras escolares

A criança brincava ontem, brinca hoje, brincará amanhã e sempre. A brincadeira traduz o sentido da infância em um determinado tempo e espaço. “A infância era caracterizada pela brincadeira e pela escola, mas acreditamos que por trás dessa simplicidade

podemos descortinar um mundo de riquezas” (SILVA, GARCIA e FERRARI, 1989, p. 96). Por meio das brincadeiras e dos brinquedos a criança pode ser o que quiser.

É certo que as brincadeiras de criança tradicionais podem ser colocadas em prática nas escolas, por exemplo, são muito comuns as brincadeiras na hora do recreio, as crianças reunindo-se em grupos da mesma classe, por idade ou mesmo porque já fazem parte do mesmo grupo nos espaços não escolares, em bairros e nas ruas.

Assim, nos espaços escolares, a educação das crianças é um sistema de aquisição de elementos culturais, que pode ser considerado, como defende Fernandes (1961, p. 386), “um processo de seus próprios grupos, através de atualizações da cultura (nos folguedos em geral)”. Para Kishimoto (2011, p. 36), “a brincadeira aparece como expressão da conduta, dotada de características metafóricas espontânea, prazerosa, um processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem”.

Nos estudos de Kishimoto (2011) podemos verificar que a vida das crianças passou por mudanças marcantes no início do século XX, com as novas estruturas e espaços, como na organização das creches e escolas maternas, o que mudou em muito a conduta e o cotidiano das crianças.

Para contribuir na compreensão do sentido do brincar, é importante, também, considerarmos a existência de grupos de criança e a possível ação educativa que eles podem exercer nos espaços escolares, que para Fernandes (1961, p. 386), “uma vez que elas em interação com as regras estabelecidas, ora nesses grupos, ao lado de regras que as crianças aprendem a respeitar, recebidas dos adultos, há também regras elaboradas somente pelas crianças”.

Esses espaços escolares, no início do século XX, foram “mobilizados e criados com base em religiosos e damas da sociedade, que se empenhavam em ações filantrópicas” (KISHIMOTO, 1993, p. 83). Foram criados também com o intuito de dar assistência aos menores desamparados em outros espaços. No entanto, “eram espaços que tinham associação à pobreza, chamados também de “asilos infantis”, dotados de grandes e tristes dormitórios, refeitórios frios, pátio cercados de altos paredões que isolam os internados do resto do mundo” (KISHIMOTO, 1993, p. 88). Essa imagem de organização de assistência à criança cortou todo o espaço da brincadeira.

Conforme Kishimoto (1993, p. 90), “o Jardim de Infância surgiu no Brasil como instituição que visava garantir o direito e o dever de desenvolver a pedagogia froebeliana, baseada no uso dos jogos. Esse era o objetivo do Colégio Menezes Vieira, o primeiro a oferecer o Jardim de Infância no Brasil, em 1875”. Essa ideia de infância foi considerada

como uma transição racional da família para a escola, um local que oferecesse diferentes atividades. Assim, foram surgindo os Jardins de Infância, na Escola Americana de São Paulo, em 1877; seguido pelo Jardim de Infância oferecido por José Veríssimo, no Pará, em 1884.

Nesta época, o Jardim de Infância, segundo Kishimoto (1993, p. 90-91), “passa ser valorizado como instituição educativa, responsável pela formação da criança de 3 a 6 anos, destinada à elite da época”. Foi criado o Jardim de Infância anexo à Escola Normal da Capital de São Paulo, em 1896. Essa escola estava destinada a ser modelo para as demais e recebia alunos de ambos os sexos.

As atividades desenvolvidas e propostas no Jardim de Infância, anexo à Escola Normal de São Paulo, foram analisadas por “fotografias do acervo iconográfico do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no período compreendido entre 1920 a 1940” (KISHIMOTO, 1993, p. 91). As fotos revelam que existiam amplas salas para a brincadeira do faz de conta, brincadeiras de fazer comida, passar roupa, de médico, escolinha; meninos e meninas construía**m** barcos com blocos, outros reuniam em torno de gaiolas com pássaros, havia também atividades de recorte, pintura, marcenaria e jogos com regras.

Porém, as expansões dos Jardins de Infância, segundo Kishimoto (1993, p. 94), “ocorreu lentamente e carregou a ideia de que apenas crianças de elite, que frequentavam jardins de meio período, tinham o direito de aprender pela pedagogia dos jogos”. Uma concepção que deixa de atender as crianças mais pobres. Para essas, ficavam reservadas as chamadas “creches ou escolas maternais”. Para àquelas, as que educam e prestam assistência, sendo que a Educação pelo jogo não fazia parte da natureza da criança pobre ou frequentadora de escola de tempo integral.

Em uma sociedade estratificada, desigual como a nossa, é evidente o atendimento desigual às crianças, sobretudo porque, apesar de todas as crianças do mundo passar pela infância, as histórias de vida são diferentes. Portanto, não existe “a criança”, mas “crianças”, determinadas historicamente. Por sua vez, não há uma prática educativa única, mas várias, que estão, tanto na dependência da classe social a qual a criança pertence, como também, na dependência das representações e imagens que se constroem socialmente desses sujeitos.

Ariès (1981) afirma que a representação moderna de infância é dupla e contraditória. Ora a criança é inocente e graciosa, ora um ser imperfeito e incompleto, precisando, portanto, de Educação e moralização dada pelo adulto. Neste enfoque, uma dupla atitude com relação às crianças: preservá-las da corrupção do meio por serem inocentes e, ao mesmo tempo, prepará-las/formá-las para o futuro, desenvolvendo seu caráter e sua razão.

Nem mesmo com a República, com uma nova política favorável à Educação, segundo Kishimoto (1993, p. 95), “prevalcia a ideia de que a criança pobre devia ser retirada da rua para receber assistência em tempo integral em instituições infantis, e a criança rica devia frequentar o jardim de infância de meio período e educar-se por intermédio dos jogos froebelianos”.

De todo modo, o que observamos por meio das leituras pesquisadas, é uma grande preocupação nesses teóricos voltados para a ideia de criar novas propostas de Educação voltadas para a criança, preocupando-se, também, com a importância do brincar. Assim, as brincadeiras e jogos educativos passam a ser propostos nas escolas com finalidades definidas. Segundo Kishimoto (1993, p. 96), “um jogo aliado ao trabalho escolar, visa à aquisição de aprendizagens específicas, além de comportamentos mais amplos e complexos como cooperação, socialização, autonomia”.

Os estudos revelam que brincadeiras e jogos foram sendo cada vez mais explorados nos Jardins de Infância, pelas crianças pré-escolares, com destaque para os jogos de faz de conta, jogos imitativos, casinha e boneca – brincadeiras vivenciadas pelas meninas. Já para os meninos, predominavam as brincadeiras com carrinhos, trens, jogos com bola - toda brincadeira envolvendo aventura e destreza motora.

Fernandes (1961, p. 387), explica que entre as meninas e os meninos há um diferencial nas atividades, “os brinquedos cujos motivos são aspectos da vida do indivíduo adulto, tais como ‘fazer comidinha, brincar de casinha’ um faz o papel de pai e o outro de mãe ou a dona de casa. Os atos do pai têm um significado real, dentro do grupo familiar, profissional ou religioso”.

Segundo Fernandes (1961, p. 463), “pelo jogo e recreação a criança se prepara para a vida, amadurece para tornar-se um adulto em seu meio social [...] ela aprende agir como ser social: a cooperar e a competir com seus iguais, a valorizar as regras existentes, conhecimentos e valores culturais”.

As brincadeiras recreativas ficavam reservadas aos parques criados a partir dos anos 30 e as instituições escolares conceberam esse tipo de atividades livres, sob a orientação de recreadores, com formação em Educação Física, para fomentar a educação integral da criança por meio da brincadeira.

As crianças desfrutavam dos ambientes que estavam diretamente ligados à natureza, nos jardins internos das escolas onde havia muitas árvores. Elas tinham para suas atividades, segundo Kishimoto, em que se misturava na proposta de Educação Infantil: teorias de Froebel, Decroly, Dewey e Montessori, e ainda:

o material específico do método, mobiliário de tamanho apropriado para brincar de casinha, bonecos, velocípedes, balcões para brincar de vendinha, talheres e pratos para as refeições, materiais de música e outros. Assim, criavam em conjunto atividades lúdicas, organizavam jogos, competições, faziam teatro com seus textos inventados e os menores eram protegidos pelos maiores, num faz de conta muito próximo da vida real. Dessa forma, desenvolviam a sociabilidade em ambiente quanto possível ao ar livre, através de exercícios para o desenvolvimento (KISHIMOTO, 1993, p. 115).

Essas brincadeiras escolares, atividade natural da criança, como àquelas destinadas aos conteúdos específicos das primeiras décadas do século XX, continuam presentes na Educação atual, nas diferentes fases escolares das crianças, uma vez que as brincadeiras são espontâneas e livres de expressão nessa fase da criança.

Normalmente, as brincadeiras nas escolas são estimuladas pelos professores e quando essas situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto, surge a dimensão educativa, com o objetivo de desencadear certos tipos de aprendizagem. Neste sentido, utilizar a brincadeira, o jogo, nas fases escolares da criança, conforme Kishimoto (2011, p. 41) “significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação”.

Neste ambiente de descoberta e imaginação nas escolas, as brincadeiras tradicionais consideradas como parte da cultura popular estão sempre em transformação. A cada geração são incorporadas criações anônimas das gerações, assumindo tradicionalidade e conservação de brincadeiras que são realizadas no ambiente escolar. Com esse tradicionalismo, já dizia Fernandes (1961, p. 154), “a criança continua em nossos dias, em seus brinquedos de ‘cara ou coroa’, os antigos ritos de adivinhação, assim como nas rodas, no balanço, na ‘cabra cega’, as cerimônias giratórias da mais alta antiguidade”.

Uma recreação descompromissada é aquele jogo livre que acontece nas ruas, nos quintais, praças, descritos por folcloristas. A recreação dirigida tem o sentido de atividades orientadas, na busca de objetivos relacionados à aquisição de conteúdos ligados ao desenvolvimento da criança nos ambientes escolares.

Por meio dessas brincadeiras propostas nas escolas, os conteúdos que são vinculados às brincadeiras, os temas escolhidos tanto pelo adulto quanto por crianças, “os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola” (KISHIMOTO, 2011, p. 44).

Muitas teorias desenvolveram-se no período decorrente desse século, mas é

interessante verificarmos a introdução das brincadeiras e jogos concebidos ora como ação livre da criança ora como atividade orientada, como conteúdos escolares.

No próximo capítulo deste trabalho descrevemos e analisamos, sob a perspectiva bachelardiana, as brincadeiras de criança a partir do olhar de artistas renomados, radicados no Brasil, que retrataram a imagem da criança brasileira por meio do brincar.

4. BRINCADEIRAS DE CRIANÇA SOB O OLHAR DOS ARTISTAS

Neste capítulo apresentamos como se desvelam brincadeiras tradicionais de criança, em obras de alguns artistas brasileiros. Com aporte no conceito de imaginação material de Bachelard (1989, 1994, 1997, 2001, 2008) e em aproximação à proposta metodológica fenomenológica de Bicudo (2000), a partir da unidade de significados: brincadeiras com elementos da natureza, revelaram-se quatro categorias: brincadeiras com a terra; brincadeiras com a água; brincadeiras com o ar e brincadeiras com o fogo. Nosso objetivo é alcançar o sentido dessas categorias na perspectiva teórica bachelardiana.

Nas pinturas artísticas que revelam o tema da brincadeira junto aos elementos da natureza, pretendemos contextualizar a criação artística no tempo e explorar suas circunstâncias. Pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa vida cultural, como afirma Barbosa (1989).

Apesar de estar relacionada com a imaginação, com a fantasia, com o devaneio, a obra artística não está separada de padrões culturais, sociais, econômicos, políticos, entre outros, que atuam na sociedade. Emoções, ideias, linguagens, diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão sem influência e insulada.

As pinturas que selecionamos para análise neste trabalho, remetem-nos, muitas vezes, a situações ou fatos do cotidiano da criança de outros tempos, embora sejam até hoje experimentados e vividos pelas crianças de hoje, buscando o sentido do brincar. Elas têm em comum a relação com os elementos natureza: água, ar, terra e fogo.

Essa busca proporciona-nos uma infinidade de leituras que dependem de um olhar sensível voltado às brincadeiras com e entre os elementos da natureza.

4.1. Brincadeiras com a terra

Na análise da imagem do artista Ricardo Ferrari⁶ (1951), procuramos interpretar as diferentes situações em que se encontram crianças espalhadas em um espaço livre, brincando em pequenos grupos, de diversas formas. Por meio das obras de arte é possível percebermos as experiências estéticas, recriar as brincadeiras, brinquedos e o interesse da criança pelo elemento da natureza “terra”, seus interesses e devaneios pelos “belos sólidos”.

⁶ “Nascido em 3 de março de 1951. Natural de Belo Horizonte, Minas Gerais. Autodidata. Atualmente, mora em um rancho, próximo a Rio Acima, onde construiu seu atelier. Afastado do barulho das grandes cidades, Ferrari recria através de suas obras, sejam elas pinturas ou objetos, a memória de uma infância perdida dentro de todos nós” (ferrari pinturas objetos arte - site do artista).

Ferrari retrata diversas modalidades da brincadeira com um grupo de crianças;

Figura 2 - Brincadeiras de Criança.



Fonte – Ricardo Ferrari. Brincadeiras de criança. [19--]. Óleo sobre tela, 120 x 190 cm.

aborda o imaginário, fazendo-nos relembrar das brincadeiras de infância vividas em cidades do interior.

Podemos notar que as crianças estão realizando diversas brincadeiras, tais como: pular corda, jogo da velha, empurrar carrinho, bolinha de gude, rolar o arco, soltar pipas- em um ambiente cercado de poucas casas, vegetação natural, em uma região montanhosa, ou em uma rua de terra.

Isso nos faz lembrar certa música do cancionário popular:

Um homem bateu em minha porta
 E eu abri
 Senhoras e senhores: põe a mão no chão
 Senhoras e senhores: pule de um pé só
 Senhoras e senhores: dê uma rodadinha
 E vá pro olho da rua
 Ra, re, ri, ro, rua.

As atividades nas quais as crianças se encontram diretamente em contato com a terra, possibilitam troca de experiências positivas, de uma forma natural e lúdica. Segundo Kishimoto (1993, p. 15), “esses jogos foram transmitidos de geração em geração através de

conhecimentos empíricos e permanecem na memória das crianças. Muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros se modificam, recebendo novos conteúdos”.

Na reflexão bachelardiana, a terra pode nos oferecer inúmeras experiências e diferentes sensações. A criança envolve-se com o elemento terra buscando explorar as imagens terrestres em sua totalidade. Para Bachelard (2008, p. 1), as “imagens da matéria terrestre oferecem a nós em profusão num mundo de metal e de pedras, de madeira e de gomas”. Esse encontro com a materialidade terrestre alimenta a imaginação material da criança, provocada por meio do contato com a terra.

Consideramos a ação do brincar com o elemento terra como um possível caminho para inumeráveis sonhos. Conforme Bachelard postula (2008, p.8), “nada mais claro para classificar as vontades, do que as matérias trabalhadas pelas mãos dos homens”. Nas descrições sobre a matéria, o filósofo francês afirma que este contato que temos com a terra e seus elementos, com as belas matérias que obedecem fielmente ao esforço criador de nossos dedos, é estável e tranquilo e desperta em nós alegrias, assim que tomamos o gosto de trabalhar com a materialidade.

Figura 3 - Carrinho de Rolimã



Fonte – Ricardo Ferrari. 2011. Carrinho de rolimã, óleo sobre tela, 70 x 80 cm.

Outra modalidade de brincadeira que Ferrari (2011) retrata em uma de suas obras é o “carrinho de rolimã” (figura 4). A representação desse brinquedo leva-nos a lembranças de uma vida alegre, a correr e brincar sem limites. A criança brasileira, desde a colonização, tinha seus brinquedos e brincadeiras ligados à vida natural, como neste carrinho construído com material da natureza. Nessa imagem, a criança empurra outra no carrinho, observa a pipa, e animais domésticos correm ao lado em um vasto campo ou rua.

Por meio da imagem retratada pelo artista Ricardo Ferrari, percebemos as semelhanças dos brinquedos, quanto ao modo de executar a brincadeira. O carrinho de rolimã confeccionado com a madeira e rolamentos, supõe, sempre, a iniciativa de construção do próprio brinquedo.

As imagens anteriores mostram a alegria, a realidade vivida, o toque das diferentes substâncias materiais que possibilitam a relação da brincadeira com elementos materiais encontrados na natureza. Em Bachelard (2008, p. 21), “é o contato dotado de todos os sonhos do tato imaginante que dá vida às qualidades que estão adormecidas [...] matéria e mão devem estar unidas para formar o ponto essencial do dualismo energético”.

As formas do brincar encontradas pela criança fazem do momento, do local escolhido por ela, meios para exploração e experimentação do mundo imaginário. Quando a criança brinca, relaciona-se com o ambiente, assim, brincadeira e criança são influenciadas pelo cotidiano de uma determinada época, na qual estão inseridas.

Sobre a formação da criança e seu brincar, Kishimoto afirma que:

o lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo, tudo isso permite compreender melhor o cotidiano infantil – é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar (KISHIMOTO, 1993, p. 7).

Com base nesse autor, inúmeros jogos e brincadeiras dão sentido às imagens culturais de cada época. Segundo Kishimoto (1993, p. 7), “são essas características que permitem a construção de diferentes tipos de imagens da criança, conforme o contexto social a que o ser humano está submetido”. Assim, pensamos que as imagens e vivências de brincadeiras da criança em espaços não escolares podem ser, também, estimuladas nos espaços escolares. Nesse ambiente direcionado para formação da criança, os brinquedos e brincadeiras podem ser voltados a partir da transformação e aproveitamento dos recursos materiais da natureza.

Figura 4 - Futebol em Brodósqui



Fonte – Candido Portinari. 1935. Futebol em Brodósqui, óleo sobre tela, 640 x 470 cm

A brincadeira com bola é outra forma de diversão do cotidiano de um passado em que crianças brincavam no quintal e na vizinhança e saboreavam frutas no pé. Candido Portinari pintou várias telas sobre o cotidiano da vida urbana e rural do Brasil e não deixou de retratar o futebol de Brodósqui, sua cidade natal.⁷

A criança ao brincar, em diálogo com outras, constroi suas experiências e conhecimentos vivenciando as imagens em uma situação de troca com quem está ao seu lado. Mas pode, igualmente, realizar isso sozinha, em um processo de construção individual. Sua capacidade de descoberta está ligada à capacidade de sonhar, de imaginar, de jogar e de brincar com a realidade.

O artista de Brodósqui fez questão de buscar cenas que retratassem bem o Brasil e

⁷ Candido Portinari nasceu em 30 de dezembro de 1903, numa fazenda de café perto do pequeno povoado de Brodowski, no estado de São Paulo. Filho de imigrantes italianos, de origem humilde, teve uma infância pobre. Recebe apenas a instrução primária. Desde criança manifesta sua vocação artística. [...]. Aos quinze anos parte para o Rio de Janeiro. Matricula-se na Escola Nacional de Belas-Artes. Em 1928 conquista o Prêmio de Viagem à Europa, com o *Retrato de Olegário Mariano*. [...] O tema essencial da obra de Candido Portinari é o Homem. Seu aspecto mais conhecido do grande público é a força de sua temática social. Embora menos conhecido, há também o Portinari lírico. Essa outra vertente é povoada por elementos das reminiscências de infância na sua terra natal: os meninos de Brodowski com suas brincadeiras, suas danças, seus cantos; o circo; os namorados; os camponeses... o ser humano em situações de ternura, solidariedade, paz. [...] Candido Portinari morreu no dia 6 de fevereiro de 1962, vítima de intoxicação pelas tintas”. (Projeto Portinari – portal do artista, [19--]).

representando sua própria infância nas brincadeiras simples de rua. Dentre tantas obras, foi o primeiro artista brasileiro a retratar o tema conhecido por todo menino brasileiro, rico ou pobre, sem distinção de classe social, em qualquer ponto do país. Na figura 4, representa a experiência de brincar de futebol (PORTINARI, 1935).

Segundo Kishimoto (1993, p. 79) “em um terreno arenoso ficado entre as terras roxas plantadas com café, o campinho tinha troncos de madeira marcando o gol e até cavalos nos arredores”. O jogo de futebol é apontado como uma ação livre e espontânea da criança, marcado pela transmissão oral ou como jogo educativo nos espaços escolares. Esta brincadeira perpetua-se renova a cada geração.

Percebemos, também, nessa imagem, as diferenças na mistura de raças, o índio, o negro e o branco, destacando as origens da história da nossa colonização. Como destaca Freyre (2006, p. 69), “bem se compreende o especialíssimo caráter que tomou a colonização do Brasil, a formação *sui generis* da sociedade brasileira, igualmente equilibrada nos seus começos e ainda hoje equilibrada”.

Buscamos nas imagens interpretar a relação com a substância terra. Nessa referência direta com a materialidade tão positiva e sólida, como diz Bachelard (2008, p. 2), “é a percepção das imagens que determina os processos da imaginação”. Quando a criança usa o próprio tronco da árvore para ser a delimitação do gol, ela está partindo da imagem material para o trabalho da imaginação, que de acordo com Bachelard (2008, p. 2), “vendo as coisas primeiras e imaginamo-la depois, fragmentos do real percebido, lembranças do real vivido”.

As brincadeiras, o sonhar com o futebol, uma brincadeira de ontem, é um sonhar permanecendo fiel ao onirismo dos arquétipos que estão enraizados no inconsciente humano, que Bachelard (2008, p. 2) “considera ser creditado à percepção e à memória”.

Pensamos que todo brincar pode partir de um devaneio da vontade, quando o real se faz presente com toda sua matéria terrestre. Assim, diríamos que as brincadeiras voltadas à materialidade da terra podem trabalhar todas as faculdades, todas as atividades do mundo interior e do mundo exterior em sintonia com o saber das descobertas da criança com o brincar.

A brincadeira do futebol é transmitida pela oralidade de personagens anônimos, como ocorre com todas as outras. Com o passar do tempo, ocorreram modificações nas brincadeiras dos tempos de colonização, das tribos indígenas originais, dos tempos do engenho de açúcar. Enfim, as brincadeiras tradicionais destacam-se por permanecerem presentes na vida da criança, apesar de suas adaptações.

Pensamos ser oportuno reiterar que nosso foco são as brincadeiras junto à natureza. No caso do futebol, nossas reflexões não abrangem, por exemplo, o jogo PES no videogame ou no computador, atividade que a tecnologia proporciona na época atual.

Em outro artista, Ivan Cruz (2004)⁸, artista plástico que pintou inúmeros quadros sobre brincadeiras tradicionais, observamos meninos divertindo-se com pião. “O pião é um pequeno objeto feito de madeira, de preferência a brejaúva, tendo na ponta um prego, ‘ferrão’” (KISHIMOTO, 1993, p. 25). Segundo Cascudo (2012, p. 560), “o brinquedo de madeira, piriforme, com uma ponta de ferro, gira pelo impulso dado ao cordão enrolado na outra extremidade e puxado com violência e destreza, o pião roda velozmente”.

Figura 5 - Rodando pião III



Fonte – Ivan Cruz. Rodando pião III, 2004. Acrílico sobre tela, 0.40 x 0.30 m.

⁸O artista plástico Ivan Cruz nasceu em 1947 nos subúrbios do Rio de Janeiro, e brincava pelas ruas do seu bairro como toda criança. Apesar de amante da arte, enveredou-se pelo caminho do Direito e se formou em 1970, mas nunca deixou de lado a pintura. Em 1978 troca o sucesso financeiro do Rio pela beleza natural de Cabo Frio: o sol, o mar e seus frutos contagiam seu espírito. “Bola de gude, bambolê, amarelinha, aviãozinho de papel. Em seus quadros, o artista plástico Ivan Cruz pintou mais de 100 tipos de brincadeiras diferentes. E ele diz que já brincou de todas elas! “Se eu não brincar, não tenho como passar para os meus quadros a emoção e os movimentos que as brincadeiras provocam no corpo da gente, então eu só pinto o que já brinquei”, conta o artista. (site: [brincadeirasdecrianca](http://brincadeirasdecrianca.com.br)).

O desenvolvimento do jogo é criado pelas crianças. Cascudo ainda nos diz que o “pião” data pelo menos da pré-história da civilização, idade micenaica ou pelágica, pois figuram os “piões de argila” primitivos de uso quase universal. “No Brasil, a maioria das condições do jogo é semelhante às criadas em Portugal” (CASCUDO, 2012, p. 560).

A imagem (figura 5) das crianças brincando de rodar o pião mostra que o brinquedo pode ser trabalhado individualmente e também em pequenos grupos ao mesmo tempo. Nos tempos de colonização brasileira, esse brinquedo, como vários outros, chegou ao Brasil por intermédio dos portugueses, mas também faz parte de outras tradições europeias. No entanto, grande parte dos jogos e brincadeiras que chegaram ao Brasil, posteriormente à colonização, receberam influências dos negros e índios.

Essa matéria representada pela madeira desperta na criança a imaginação e a alegria de trabalhar com as imagens criadas por sua criatividade e sua habilidade manual.

Para Bachelard, a imaginação e a vontade são estreitamente interdependentes, “só gostamos daquilo que imaginamos ricamente [...] assim o trabalho enérgico das matérias duras e das massas amassadas pacientemente é animado por belezas prometidas” (BACHELARD, 2008, p. 6). Dessa forma, o filósofo consagra nossos esforços com as brincadeiras tradicionais a determinar a beleza íntima da imaginação material concentrada no interior das coisas.

A utilização dos elementos naturais para a confecção de brinquedos é prática universal em épocas nas quais a tecnologia não oferecia os recursos de hoje. A imagem que analisamos na figura 6, também de Ivan Cruz (20--). é de uma brincadeira antiga com pedrinhas. Encontramos na obra de Cristina Von (2001) referência a vários nomes atribuídos a este jogo, que são: “cinco Marias, jogo do osso, onete, bato, arriós, choco, nécara, balisa, entre outros”. É um jogo que têm origem em um costume da Grécia antiga. Quando queriam consultar os deuses, os homens jogavam ossinhos da pata de carneiro e observavam como caíam. Com o tempo, os ossinhos foram substituídos por outros materiais naturais. Há diversas maneiras de ser praticado. Uma delas é lançar uma peça para o alto e antes que caia no chão pegar outra (VON, 2001, p. 52). Von ainda nos esclarece que os reis o praticavam com pepitas de ouro, pedras preciosas, marfim ou âmbar.

No Brasil, praticava-se com saquinhos de areia, o que é feito até hoje, além de ossos, sementes ou caroços de frutas, como o pêssego e pedrinhas de cascalho. Segundo Cascudo (2012, p. 551), “os legionários romanos levaram o jogo dos ossinhos por todos os recantos do império. No Brasil é um jogo popularíssimo entre crianças e mesmo entre adultos das classes pobres”.

Figura 6 - Jogando Nente II



Fonte – Ivan Cruz. Jogando Nente II. [20--]. Acrílico sobre tela, 0.60 m x 0.90m.

Por meio das brincadeiras tradicionais, a criança pode criar em seu mundo imaginativo devaneios que a convida a agir sobre a matéria encontrada na natureza de maneira a descobrir o que vem a ser, como diz Bachelard (2008, p. 7) “a dialética do duro e do mole”. É trabalhando na descoberta desses elementos, é vivenciando com os objetos da terra, que se evoca a imaginação material, a criatividade, “abrem-se ao sonho inumeráveis caminhos” (BACHELARD, 2008, p. 8).

O contato direto com a natureza irá criar a imagem da qualidade das substâncias. Assim, a criança quer aprender, ir ao fundo da matéria, descobrir mais, imaginar e devanear com sua experiência com o brincar, em uma sequência ordenada da construção do pensamento, em que a imaginação material agirá em sua totalidade na construção do pensamento.

O brincar vivenciado, experimentado e relacionado com a materialidade terrestre, na imagem que retrata a brincadeira “cabra cega”, provoca na criança um devaneio da vontade de querer ir além, evidenciado no momento dessas descobertas “os valores imaginários formados pela imaginação material” (BACHELARD, 2008, p. 9). A venda nos olhos provoca diferentes

sensações imaginárias na criança, como expressa Otaciano Arantes⁹,

A brincadeira cabra cega nem sempre foi típica de crianças. Como afirma o autor Ariès (1981, p. 92), “graças principalmente ao testemunho de uma abundante iconografia [...] tornou-se comum representar cenas de jogos da Idade Média até do século XVIII [...] inversamente, os adultos participavam de jogos e brincadeiras que hoje reservamos às crianças”. Ariès ainda relata que quadros holandeses da segunda metade do século XVII apresentam pessoas adultas misturadas com crianças brincando de cabra cega.

Segundo Ariès (1981, p. 88), “ainda que no início do século XVII não existisse uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados as crianças e adultos, os mesmos eram comuns a ambos”. Entre eles, aparecia o jogo da mímica, jogo de rimas, brincadeiras com bonecas, jogos de azar, ouvir histórias, esconde-esconde, brincar de argolinhas, cavalo de pau, o pula corda, a amarelinha, o bilboquê, os fantoches, esse brinquedo fez parte do teatro de marionetes, uma manifestação da arte popular.

A cabra cega demonstra a permanência e a tradição nas brincadeiras de criança brasileiras. Na pintura de Otaciano Arantes (1978), são meninas e meninos que brincam explorando um ambiente natural entre casas e árvores, em amplos espaços naturais (figura 7). O que não impede de levar esta brincadeira para espaços escolares, pois essa brincadeira proporciona o desafio, a superação do medo com situações novas, quando as crianças estão de olhos vendados, brincando, assim, sempre em grupo.

As brincadeiras de cantigas de roda são, segundo Fernandes (1961, p. 191), “os folguedos prediletos das crianças, de primeira infância em particular, e das meninas em geral. Consiste em um círculo formado pelas crianças que, de mãos dadas, fazem voltas, cantando ou não”. São encontradas diferentes melodias e Fernandes ainda acrescenta que uma velha hipótese formulada por Mário de Andrade, a respeito da origem das composições quanto ao tipo melódico, fez uma análise satisfatória, embora incompleta, que evidencia a influência europeia e, particularmente, portuguesa nas rodas das crianças brasileiras.

No ritmo das cantigas, diálogo, ações, movimentos, escolhas com destaque de alguma criança no centro da roda ou fora dela, eis o elo entre a realidade e a fantasia, podendo considerar a música como o elemento principal. Numerosas são as cantigas de roda brasileira, várias delas dançadas em passos mínimos.

⁹O artista plástico Otaciano Costa Arantes ingressou-se nas artes em 1970. Participações em salões, coletivas e individuais. É citado no livro *Artistas Plásticos do Centro-Oeste*, de Aline Figueiredo. Verbete com ilustração do *Dicionário de Artes Plásticas do RS* de Décio Presser e Renato Rosa. Tem obras em galerias particulares em Estados Unidos, Alemanha, França, Argentina.

Figura 7 – Cabra Cega



Fonte – Otaciano Arantes. Cabra cega. 1978. Óleo sobre tela, 22 x 33 cm.

Na obra de Cascudo (2012, p. 617), “o modo de cantar e brincar, sobretudo de pronunciar as palavras, à força de cantar e ouvir abasileiraram-se muitos desses cantos e são tão nossos como se nascidos no Brasil, [...] as cantigas estão vivas na nossa memória”.

Não há dúvida de que pouco a pouco as crianças se apropriavam das cantigas de roda brasileiras com uma cantoria própria. Basta, observarmos a variedade de brincadeiras de rodas que são instigantes, motivadoras de autonomia, criatividade, ritmo e uma iniciação a enorme diversidade cultural das manifestações do brincar.

Sob a diversidade de melodias encontradas regionalmente por esse Brasil, a forma universal para esta brincadeira é a roda, forma circular que é retratada pelo artista plástico Milton DaCosta¹⁰, na obra em que ele retrata o tema “Roda” (figura 8).

¹⁰Milton Rodrigues da Costa, mais conhecido como Milton Dacosta, foi pintor, desenhista, gravador e ilustrador brasileiro e um dos principais representantes da terceira geração modernista na pintura brasileira. Milton Rodrigues Dacosta nasceu em Niterói em 1915. Seguindo sua vocação precoce, inicia-se em 1929 no desenho e na pintura; em 1931 ingressa na Escola Nacional de Belas Artes. O trabalho de Milton Dacosta traz a mediação de nossa cultura, pois é “intimista, introspectivo, centrado num eu lírico comedido”. Ou melhor, a pintura é confrontada com a persistência em uma unidade misteriosa, capaz de resistir à indiferenciação e generalização do indivíduo no mundo moderno. Faleceu em setembro de 1988. (site: MercadoArtes, 20--)

Figura 8 - Roda



Fonte – Milton DaCosta. Roda. 1942. Óleo sobre tela.

O brincar de roda dinamicamente vivido, descoberto e explorado, é uma abertura da imaginação. Pensamos que pela percepção das imagens construídas, por meio do brincar de roda, no fluir da imaginação dinâmica do convívio em grupo, nos espaços escolhidos, a criança estará sempre em busca de novas descobertas.

4.2. Brincadeiras com o ar

Os modos de brincar são manifestações naturais que a criança cria em seu ambiente natural. Neste ponto dos estudos e reflexões estamos assumindo que há um espaço real e concreto que se relaciona às experiências da criança no mundo e que se constitui por meio do brincar, da descoberta e de suas percepções vividas e sentidas pelas imagens primeiras. O que para Bachelard é a imaginação, “a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, à faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens, uma ação imaginante [...] graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva” (BACHELARD, 2001, p.1).

Reconhecemos as brincadeiras que envolvem o elemento natural, essencial para a vida, “o ar” vem finalmente concretizar a proposta desta categoria de brincadeiras para esta

pesquisa. Junto a esse elemento da natureza, continuamos a análise do brincar que se desvela em obras de arte que estão retratando a interação da criança com o elemento ar por meio de brincadeiras.

Figura 9 – Meninos soltando pipas.



Fonte: Candido Portinari. Meninos soltando pipas, 1941. Óleo sobre tela. portinari.org

Ao refletir sobre brincadeiras de crianças utilizando o ar, refletimos com Bachelard quando ele comenta que “uma imagem estável e acabada corta as asas da imaginação [...], o imaginário cria imagens apresenta-se sempre como algo além de suas imagens” (BACHELARD, 2001, p. 2). Quem nunca brincou de olhar as nuvens e imaginar formas, desenhos, brinquedos, animais ferozes? E ainda disputar qual era o maior?

Por esse caminho da brincadeira vivida pela criança e suas descobertas com o ar, retratamos a obra de Portinari, *Meninos soltando pipa* (1941). Este brinquedo pode ser construído pela criança com a orientação inicial de um adulto, utilizando papel, uma armação de bambu e linha. São atribuídos vários nomes para o brinquedo, dentre eles: pipa, papagaio, arraia, raia, quadrado, pandora. Segundo Von (2001, p. 98), “os papagaios aparecem na China mil anos antes de Cristo, antes de ser um brinquedo era um dispositivo de sinalização militar”.

A pipa chegou ao Brasil com os portugueses e há notícias de que foi usada por sentinelas, no Quilombo dos Palmares, também como sinalizadora de perigos.

O brinquedo apresenta diferentes formas, variando de região para região. O ponto comum em todas essas diferentes formas é sua funcionalidade, ou seja, o “empinar”, é colocá-

Figura 10 – Meninos brincando



Fonte – Candido Portinari. Meninos brincando. 1955.
Óleo sobre tela, 60 x 72.5 cm.

las no ar presos em uma linha. Sabemos que ocorreram adaptações culturais para possibilitar a partilha da cultura do brinquedo. Tornando-se um brinquedo folclórico, ele aparece em projetos escolares e como brincadeira sazonal em diversas regiões do Brasil.

Essa obra de Portinari (figura 9), pintada provavelmente em 1943, expressa que para a brincadeira acontecer tem que ser em um espaço adequado, um descampado. Apesar de ser um brinquedo individual, o ato de empinar uma pipa pode acontecer em duplas. O brinquedo reúne grupo de crianças que se encontram em locais desprovidos de obstáculos

Consideramos que a brincadeira da pipa, além de contribuir para criar uma atmosfera que envolve a criança, na interação, proporciona também uma

multiplicidade de experiências, de imagens móveis, caracterizando todas as coisas em seu movimento próprio, podendo estimular a criança a classificar e comparar os diversos movimentos de imagens em um contato direto como elemento ar, por meio da brincadeira.

É preciso procurar pacientemente os desejos da descoberta, do saber, o desejo de troca com o outro, o desejo de imaginar-se em diferentes lugares como amplos jardins, ruas, espaços escolares para a descoberta do novo, daquilo que expressa a vontade de libertar-se pelo movimento.

O movimento humano, natural em toda criança, presente nas diferentes culturas de diferentes épocas, proporciona a descoberta. Assim, ainda em Portinari (1955), identificamos brincadeiras corporais, pelas quais as crianças movimentam-se pulando, movimento como o retratado na tela “Meninos brincando” (1955) (figura 10).

A criança, ao brincar com movimentos acrobáticos, pelos quais explora e desafia sua capacidade motora, encontra-se diante de diversas experiências novas. Torna-se um convite a novos devaneios, uma viagem verdadeiramente dinâmica. Para Bachelard (2001, p. 4), “um movimento da imaginação [...] como um ardor em perseguir o sonho encantador”. Como em um vai e vem de um balanço.

Ao fechar os olhos e soltarmos a imaginação, viajamos, voamos. As experiências com o ar revelam sentimentos, sensações de alegria, de medo, de vontade, uma viagem do real ao imaginário.

Para irmos ao encontro do imaginário é preciso viver, conhecer os caminhos da realidade, é preciso sentir como voam os pássaros e saber que movimento fazem as árvores, as flores; é experimentar as sensações que brotam da imaginação. Dessa maneira,

supomos que um ponto de partida para a construção do conhecimento pode ser o movimento que ultrapassa a reflexão nessa reflexão sobre a imaginação material.

Bachelard, ao descrever a poética do ar nos faz refletir: “quando vamos tão longe, tão alto, reconhecemo-nos em estado de imaginação aberta [...] é uma das formas da audácia humana, recebemos dela um dinamismo renovador” (BACHELARD, 2001, p. 6).

A próxima imagem, criada por Portinari (1960), intitulada “Meninos no balanço” (1960) (figura 11), mostra-nos que as crianças podem estar brincando por toda parte, a todo o momento, como nas praças, nos jardins de suas casas, em terrenos abertos, nas escolas. Em especial nos espaços escolares, quando os desafios à descoberta do movimento devem ser orientados com cautela para exploração da dinâmica corporal do movimento. O brincar com o ar pode ser pensado como um comportamento adaptado visto e marcado em tempos diversos.

Figura 11 – Meninos no balanço



Fonte – Candido Portinari. Meninos no balanço. 1960.

São comuns as variações das brincadeiras desde os nossos colonizadores, os imigrantes, os africanos e os índios. As mudanças variam segundo o como, o onde, com que e com quem brincam. O que ocorre são as alterações do modo de brincar, a essência sempre permanecerá.

Na brincadeira de balanço os movimentos proporcionam diferentes sensações na criança, um verdadeiro sentido de descoberta. Nesse tipo de brincar ela entra em contato direto do corpo com o ar. É um brinquedo simples de ser feito, podendo usar pedaços de corda e amarrar em árvores ou suportes que apresentem resistência. Segundo Von (2001, p. 72), “em muitos lugares o balanço manteve um valor simbólico e religioso, associado às ideias de chuva, renovação da natureza e fecundidade”.

Na série de pinturas de Ivan Cruz (1990), “Brincadeiras de Criança” (19--), ele demonstrou brincadeiras de sua infância, retratando brinquedos que expressam a autonomia da criança ao experimentar como e com o quê brincar, a que Bachelard (2001, p. 7) “chama de sedução da imaginação das formas”.

Suas telas são de cores fortes e variadas. Tudo parece ter origem no devaneio, na saudade e na vontade de fazer com que as crianças de hoje aprendam o verdadeiro espírito dessas atividades que estão sendo deixadas de lado; brincadeiras simples e que alegram tanto.

As brincadeiras que são exploradas pelo elemento ar nos remetem a certeza da necessidade da criança estar sempre em contato com os elementos encontrados na natureza, porque, para Bachelard (2001, p. 7), “ela vai pensar a matéria, sonhar a matéria, viver na matéria”.

Na tela de Ivan Cruz (1990), intitulada “Avião de papel” (figura 12), encontramos o verdadeiro sentido da brincadeira com o ar. Quem nunca soltou um aviãozinho de papel em uma sala de aula? É uma brincadeira coletiva, porém, mais voltada para os meninos. É

Figura 12– Avião de papel



Fonte – Ivan Cruz. Avião de papel. [20--].

importante analisarmos as relações de descoberta que a criança proporciona durante a observação do caminho percorrido pelo aviãozinho de papel enquanto brinca, e ainda há a existência da disputa em relação à altura que o brinquedo vai; a imaginação não tem limites para voar.

Cada fenômeno da matéria tem suas características próprias. “Essa verticalidade não é uma vã metáfora; é um princípio de ordem, uma lei

de filiação, uma escala ao longo da qual experimentamos os degraus de uma sensibilidade especial” (BACHELARD, 2001, p. 10).

É no cortar do vento que crianças utilizam um brinquedo que tem como objetivo acertar um determinado alvo. Conhecido por todas as regiões brasileiras o “estilingue” tem apenas outros sinônimos nas diversas regiões mantendo o mesmo sentido ao brincar. Segundo Von (2001, p.90), “os portugueses conheceram o estilingue na Índia e o trouxeram para o Brasil na época do descobrimento, como arma de arremesso”.

É dessa forma que o artista plástico J. Araújo¹¹, pintor potiguar, natural do Rio Grande do Norte, de origem tupi, nos remete à beleza de sua obra intitulada “Menino com baladeira (Estilingue)” (19--). Pela imagem desta obra (figura 13), analisamos as ações da criança diante do brinquedo que requer destreza e agilidade em manuseá-lo. Esta pequena arma é confeccionada com um pedaço de madeira no formato de “Y”, chamada de forquilha resistente, tiras de borracha e um pequeno pedaço de couro ou pano. Para a confecção do brinquedo o pedaço de madeira pode ser retirado de uma laranjeira, goiabeira ou jabuticabeira.

Nas extremidades superiores amarram-se as duas tiras de borracha, as outras duas pontas da tira ficam amarradas ao pedaço de couro, onde se colocam a mamona ou pedrinhas que são atiradas no alvo com o impulso da borracha esticada. Fácil de ser confeccionado virou brincadeira de criança desde os tempos da colonização. As crianças costumavam atirar mamonas nos passarinhos ou fazer competição de arremessos à distância.

Figura 13 – Menino com baladeira



Fonte – J. Araújo. Menino com baladeira (Estilingue). [19--].

¹¹Artista autodidata nascido no município de Campo Grande – RN, hoje dedica também à arte. Tendo outras atividades e profissões como: funcionário do Banco do Brasil, músico (voz e violão) e programador. Começou na arte aos oito anos de idade quando desenhava igrejas e casas de sua cidade, mais tarde desenhos em quadrinhos e figuras sacras. Aos quinze anos começou a trabalhar com a técnica óleo sobre tela, continuou “estudando de forma auto didática as diversas técnicas de desenho e de pintura, destacando-se mais na técnica óleo sobre tela”. A partir de 1987 começou a participar de várias exposições coletivas e individuais em Natal-RN, Campo Grande-RN, Mossoró-RN.

Von (2001, p. 90) afirma que, “em alguns estados do Nordeste, no Rio de Janeiro e em São Paulo, o estilingue ou atiradeira também recebeu o nome de baladeira”.

Costumes e regras para esta brincadeira eram criados pelas crianças, desse modo podiam imaginar os diferentes alvos a acertarem. Hoje, porém, há uma ressalva quanto à maneira de brincar com esse objeto. É importante trabalharmos para a conscientização das crianças quanto à preservação das diferentes espécies de pássaros e aves. Assim, o brinquedo poderá ser explorado de forma a encontrar outros tipos de alvos.

As descobertas de brincadeiras com o ar estão longe de acabarem, como bolhas de sabão nos remetem a esta ascensão. A beleza das bolhas de sabão tem sido descrita através

Figura 14 – Bolhas de sabão



Fonte – Edina Sikora. Bolhas de sabão. [19--]. Óleo sobre tela, 100 cm x 80 cm.

dos tempos por meio de pintura de diversos artistas. A obra abaixo (figura 14), “Bolhas de sabão” [19--] é retratada pela artista plástica Edina Sikora¹². Ao fundo de sua obra “Bolha de sabão” podemos observar a “colcha de retalhos” que sugere nossa cultura. A colcha de retalhos reforça a mensagem da obra.

Há tempos as crianças se divertem com essa brincadeira. Em épocas passadas, usavam um canudo de palha e sabão. O colorido das bolhas com a luz do sol é uma imagem; é o próprio domínio do imaginário.

As oportunidades de interação, participação e descobertas que as brincadeiras proporcionam, correspondem ao universo vivencial da criança em seu *habitat*.

Diferentes brincadeiras permitem à criança experimentar em sua especificidade o caráter de cada imagem material construída durante o seu brincar. No sentido próprio da

¹² Nasceu em 1955, na cidade de São Paulo. Desde criança revelou dons artísticos. Fez seus estudos em escolas de arte que não preencheram suas expectativas. Assim desenvolveu técnicas e as aprimorou, pesquisou (o que faz até hoje) agregou conhecimentos e abriu seu próprio ateliê para dar aulas. Foi arte educadora durante mais de vinte anos, é artista plástica desde 1976. Sikora usa diversos suportes para criação: papel, pedra, tecido, madeira, móveis, entre outros. Segundo Jacquie Ardie, dono da maior galeria de arte *naif* no Brasil, seu estilo “é inédito, surpreendente, diferente”. Ela cria suas obras focada no povo brasileiro e em sua cultura (Blog Edna Sikora).

brincadeira, essa é uma ação que levaria a criança sentir a necessidade de pensar todas as suas vontades e necessidades de descobrir, de criar, de imaginar e de construir em seus espaços.

Sobre outra brincadeira bastante antiga, Von (2001, p. 146) escreve: “quando os portugueses chegaram ao Brasil, viram os índios brincando com uma trouxinha de folhas cheia de pedras, amarrada a uma espiga de milho, que chamavam de ‘Peteca’, que em tupi significa bater”. A brincadeira foi passando de geração em geração, e tornou-se um esporte.

Esta brincadeira pode ser apreciada pela obra de Heitor dos Prazeres¹³, carioca, pintor, compositor e marceneiro, na obra intitulada “Roda de peteca” (1983). Os brinquedos fazem um elo importante entre a realidade e a fantasia na vida da criança. Muitos objetos se transformam em suas mãos tanto para confeccioná-los como para criar suas diversas formas de brincar. É importante destacar que este brinquedo folclórico pode ser explorado em diversos ambientes que garantam a segurança da criança (figura 15).

Figura 15 – Roda de peteca



Fonte – Heitor dos Prazeres. Roda de peteca. 1983.
Óleo sobre tela, 50 cm x 60 cm.

Nos espaços escolares, a criança se entrega a experimentar com seu grupo o jogo de peteca, as imagens naturais do sobe e desce do brinquedo, podendo, ainda, ser o autor de seu brinquedo.

As brincadeiras podem ser vivenciadas de diversas outras maneiras, uma delas realiza-se com instrumentos de sopro, os quais produzem um som que cria ritmo, dando

¹³Nascido de família simples pai marceneiro e clarinetista, mãe costureira moradores da Cidade Nova, Rio de Janeiro (1898-1966), inicia-se na pintura por volta de 1937. Autodidata, estimulado pelo jornalista e desenhista Carlos Cavalcanti. Heitor dos Prazeres nasceu no dia 23 de setembro de 1898, uma década após a abolição da escravatura foi crescendo, e com ele as favelas. Heitor desenvolve-se tendo como modelo o tio, cujo modo de compor ele admirava, sendo mais tarde influenciado por ele em suas primeiras composições, despertando o interesse do pianista Sinhô por aquele estilo de composição. O compositor descobriu o pintor ao ilustrar, através de um desenho colorido, sua mais nova criação musical: O pierrot apaixonado. Em 1937 começou a se projetar como pintor, participando de exposições, sempre incentivado pelos amigos. Começava assim a dupla atividade de sambista e pintor. (Portal do artista).

sentido melódico. Esses objetos tornam-se brinquedos e tem uma função utilitária nas brincadeiras carregadas de várias possibilidades de imaginar e criar diferentes ritmos sonoros.

O que Bachelard (2001, p. 17) chama de “o dinamismo aéreo é antes um dinamismo do sopro brando”. Por isso, permanecendo no domínio da imaginação, analisamos esse domínio, as relações da brincadeira com objetos de sopro, diretamente interagindo o brinquedo e as diferentes brincadeiras com o elemento ar.

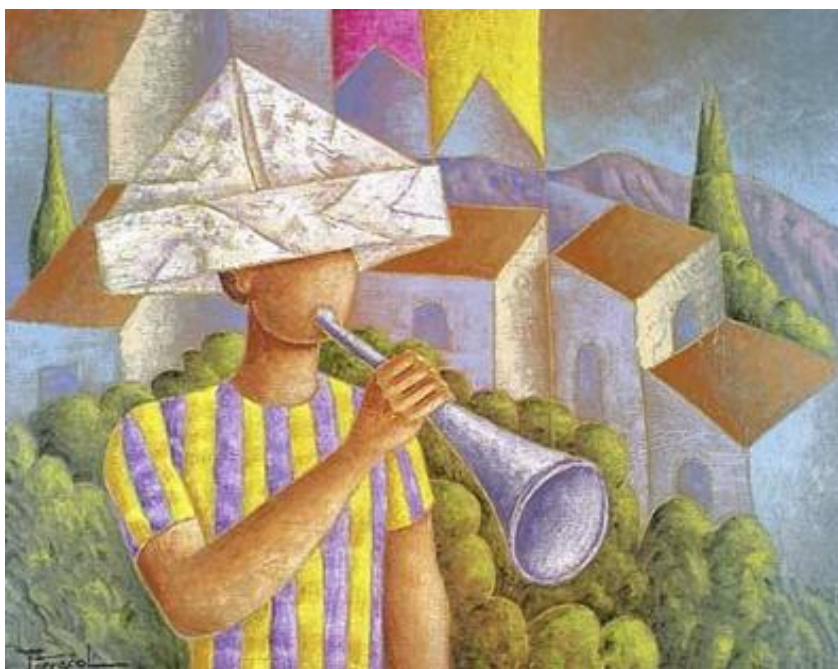
Cabe abrir um parêntese para associarmos esta ideia de brinquedos que utilizam o ar, como instrumento para materializar a imaginação material na promoção da alegria, de momentos plenos e felizes, via experiência do mundo de movimentos.

É importante destacarmos que a experiência com brinquedo tem uma relação profunda com a plenitude da criança em fases de descoberta e também em suas fases escolares. Nos espaços

escolares encontram-se as bandinhas, formadas por diferentes instrumentos musicais.

Um artista que retratou os instrumentos musicais manuseados pela criança foi Luiz Carlos Ferracioli¹⁴, em sua obra “Tocando corneta” (2001). Nessa experiência utilizou cores suaves, despertando a sensibilidade,

Figura 16 – Tocando corneta



Fonte – Luiz Carlos Ferracioli. Tocando corneta, 2001.

criatividade e a imaginação diante da observação do que pode vir a ser o mecanismo do sopro.

Nessa obra de Ferracioli, podemos observar que a criança está usando uma corneta e que se encontra sozinha (figura 16), No entanto, nos espaços escolares, os instrumentos

¹⁴Luiz Carlos Ferracioli (Mococa SP 1949). Pintor. Cursa desenho básico por correspondência na Escola Panamericana de Arte, em 1965. Dois anos mais tarde, ingressa no seminário, onde se familiariza com os grandes mestres da pintura e volta-se para os temas bíblicos. Autodidata, produz trabalhos com inspiração de arte pop e desenvolvendo em suas obras temas como a Guerra do Vietnã, racismo e filosofia hippie. A partir de 1970, participa da Feira de Arte da Praça da República, em São Paulo e seu trabalho passa a ter influências geométricas e cubistas. Em 1974, integra o movimento Arte e Pensamento Ecológico e é um dos primeiros a falar sobre a preservação do meio-ambiente (Enciclopédia Itaú Cultural-artes visuais).

musicais de sopro podem ser explorados com um grupo de crianças, o que proporcionará um volume maior de som e ritmos. A brincadeira voltada a desenvolver habilidade de tocar um instrumento de sopro não tem idade para começar. A criança é curiosa e criativa por natureza. Quando ela descobre o som produzido pelo ar estará sempre brincando e descobrindo diferentes melodias com os brinquedos de sopro.

4.3 Brincadeiras com fogo

Apresentar neste momento “Brincadeiras com fogo” parece-nos bastante oportuno. Provocativamente, estamos fazendo uma experiência de algo na simplicidade, com a intenção de reunir os fragmentos de uma poética do fogo, um exercício inspirado em Gaston Bachelard.

As imagens do fogo de uma lareira, de uma vela, seja ela de onde for, é uma imagem intensa, forte, exuberante, desafiadora. Quando imaginamos o fogo, logo nos vêm à sensação de intensidade pura, de ser, de querer, de poder. Assim, supomos que a criança quando brinca quer descobrir, criar, imaginar, fabricar, experimentar. A forma brincada fica à escolha de cada criança em seu próprio campo imaginário, à criança, cabe o fazer.

A imagem de uma fogueira, quando acesa, é sempre contemplada; o fogo aquece e ilumina. Para Bachelard (1990, p. 8), “ele é uma interiorização das potências de um cosmo”. Em sua vida própria é sempre um surgimento de sensações e sentimentos e pode ter significados diferentes para cada pessoa. O fogo em sua violência e em seu conforto, tanto pode concebido como a imagem do amor quanto a imagem da destruição, da cólera.

É prudente que a criança seja orientada em relação às meditações desse elemento natural que expressa a imaginação material. Devemos valorizar o elemento fogo em sua qualidade, em sua mobilidade e plenitude. Para Bachelard (1990, p. 10), “o ser, por sua participação imaginária na intensidade do fogo, vive intensamente, as ‘contradições’ próprias ao fogo, que surgem e recaem em sua dimensão vertical da sublimação”.

É em relação às danças, cantigas e a vários objetos com os quais a criança interage e brinca que surge uma ação imaginante com o elemento fogo, um propósito de crescimento e desenvolvimento.

A criança é um ser com aptidão de maravilhamento, um ser sonhador e livre e com competência de aprender a se transformar. Imaginando, a criança poderá recriar brinquedos e brincar sem limite, é uma imagem bela, que nos emociona. Essa expressão de beleza é própria da fase de criança, sendo bom de viver e de olhar: é contemplativo tanto para criança que brinca como para o adulto que observa. É nos impulsos dessa imaginação, no brincar que

multiplica e transforma as ações para o conhecimento.

As imagens que o fogo provoca misturam-se em uma força imaginante e transforma toda atividade vivida pela criança numa ação voltada para as descobertas. Já dizia-nos Bachelard (1990, p. 29), “inventar na ordem das ideias e imaginar imagens são proezas psicológicas muito diferentes. Não se inventa ideias sem retificar um passado”. O fogo gera retificações e pode resgatar uma ideia verdadeira.

O fogo provoca grandes imagens que jamais perdem sua dominação. O sentido que ele induz no processo imaginante, sua luz provoca as experiências primeiras, aquilo que se vive em si mesmo. Consideramos, assim, que essa força transformadora é provocada na criança quando ela brinca e observa esse elemento material.

Procuramos expressar neste momento o diálogo com a obra de Nerival Rodrigues¹⁵, “Festa de São João” (2010). Nela a energia do fogo envolve as diferentes cenas. Vários grupos se movimentam ao redor de uma fogueira, aquecidos pelo calor produzido das chamas. Uma cena tipicamente brasileira em festas sazonais juninas.

Figura 17– Festa de São João



Fonte – Nerival Rodrigues. Festa de São João, 2010. 30 x 40.

Paralelamente às diferentes cenas, observamos a presença de crianças envolvidas nas brincadeiras que se mantêm nas várias regiões do Brasil, refletindo de forma mais direta o modo de vida e a relação entre brincadeira e cultura regional.

Pelas imagens da obra (figura 17) é possível revivermos expressões de cotidianos do povo brasileiro, que vive culturalmente em constante resgate de suas atividades sociais.

As festas religiosas, brincadeiras e

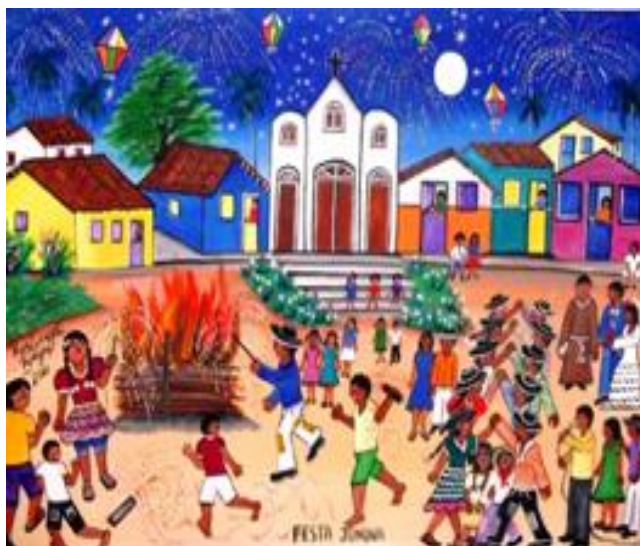
¹⁵Nascido em Garanhuns, PE. Desde os nove, na hora do almoço, embaixo de uma árvore, rabiscava com gravetos a terra. Mais tarde, passou essas imagens e experiências de infância para seus quadros. A vocação de Rodrigues para o desenho foi se expandindo com uso de carvão e com caricaturas e o conhecimento de técnicas como guache e aquarela. As lições de vida de todas essas experiências aparecem em seus quadros. As cores vivas e a preservação da natureza são as marcas registradas de Nerival Rodrigues. O artista conserva nas mãos os calos de sua origem como trabalhador agrícola e pinta, em seus paraísos sertanejos, festas na roça, cenas caipiras e de colheita, uma visão paradisíaca do Brasil que todos gostaríamos de ver. NAIF nesse amor à natureza e às suas raízes populares e pelo autodidatismo. A força vital de sua arte brota da terra. A partir dela, consegue compreender o mundo e a multiplicação da vida (Site. Educamococa, 20--).

jogos, que fazem parte dessas comemorações comunitárias mantêm certo costume nas comunidades brasileiras. Elas atravessam séculos e, preservam a tradição.

As experiências com o brincar é a exploração do tempo de ser criança, é o direito de cada uma delas no mundo. Essa temporalidade de ser criança não é apenas o tempo da amulheta ou do relógio e, sim, o tempo do imaginário. Podermos descobrir as possibilidades da matéria, é estar em sintonia com a imaginação material, com a imaginação cosmológica.

Quem não se delicia com as lembranças das brincadeiras? Toda criança tem uma especial atração pelo fogo. Há sempre histórias contadas ao redor de uma fogueira, ou assando milho verde, jogando pedacinhos de madeira no fogo, esquentando no frio, apreciando labaredas e escutando o estalar do fogo, participando de procissões para ficar mexendo na parafina da vela e deixando pingar

Figura 18 – Festa Junina.



Fonte - Rosângela. Festa Junina. 2011.

na mão dos outros.

Esses hábitos cheios de prazeres que rapidamente passavam como o pingar da vela são experiências que expressam uma sensibilidade imaginativa diante do fogo.

A beleza da brincadeira não se explica. Como nos dizia Bachelard (1988, p. 97) “a criança enxerga grande, a criança enxerga belo”. A artista Rosângela Borges¹⁶ (2011) vem nos mostrar em sua obra “Festa Junina”

(figura 18), a bela imagem que emociona durante o brincar.

As imagens do fogo têm uma ação dinâmica, um estado de liberdade e força e buscamos nas brincadeiras essa realidade da luz, sua utilidade e dominação. Nessa imagem podemos observar as crianças emolduradas pelos fogos de artifício, um mundo visto de forma bela, em descoberta.

¹⁶Maria Rosângela Monteiro Borges, nasceu 1976 em Bezerros, PE. Seus trabalhos estampam a arte NAIF, um estilo que retrata as cenas populares com muita cor e vivacidade, tendo um jeito simples de representar o cotidiano. Em suas telas retrata as crianças brincando, a vida do sertanejo e os maracatus. Seus trabalhos fazem parte de coleções particulares na França, EUA e diversos estados do Brasil. (Site: Museu do Brinquedo Popular - o brinquedo popular brasileiro).

Desse modo, incorporamos nas brincadeiras a marca do vivido, experimentado, do imaginado, em Bachelard (1990, p. 40) “o vivido humano, a realidade do ser humano, é um fator do ser imaginário”.

Motivada a descobertas novas, é preciso imaginar muito nos impulsos da sensibilidade e da razão, pois juntas, diante do belo, surge uma disposição de brincar que significa para a criança um estado de liberdade e contemplação.

Muitas brincadeiras ocorrem durante os eventos festivos nas regiões brasileiras. As festas envolvem esse tipo de experiência que são retratadas em diferentes obras de arte. As crianças se agrupam e desenvolvem suas brincadeiras em contato direto com as vivências e imagens reais.

A experiência promove um envolvimento de possíveis devaneios que implicam sentimentos e conhecimentos na busca do sempre belo. Nessa compreensão, estão contidos princípios que aos poucos são revelados por um pensamento brincante, levando a descoberta do gosto, vontade, qualidade e criatividade relacionadas às brincadeiras.

Essas são provocadas e estimuladas a todo o momento e espaço, quer a criança esteja sozinha ou em grupo. As animações em

festejos populares tornam-se provocações concretas diretamente ligadas à imaginação com o brincar, que é provocado de forma concreta e dinâmica. A artista plástica, Aracy de Andrade¹⁷[s.d.] enriquece esse devaneio pelas obras de arte, contribuindo com esta leitura do brincar durante momentos de divertimento, nos quais a criança explora suas possibilidades diante do elemento natural e estimulador como a presença do fogo nos festejos juninos.

Na obra de Aracy, “Festa Junina do Arraial”, representada na figura 19, o universo da obra é a demonstração da força, do incentivo espontâneo que é gerado pelo elemento fogo.

Figura 19– Festa Junina do Arraial



Fonte – Aracy de Andrade. Festa Junina do Arraial. [19--].

¹⁷Aracy de Andrade nasceu em Mogi das Cruzes – SP. Começou a expor em 1985. Desde então não parou de trabalhar e ganhar prêmios. É uma pintora NAIF, participante do calendário Glassurt-Basf. Premio Esparrapane de arte Naif.(Site: Casa da Arte – Arte Naif).

O estímulo à imaginação está diretamente ligado à força do concreto e à realidade do brincar nesse momento. As crianças demonstram a experiência vivida nas brincadeiras que acontecem na cena, como as cantigas de roda próximas à fogueira; a subida no pau de sebo, os pequenos grupos que se agrupam em diálogo, pessoas tocando diferentes instrumentos, meninos soltando balão, uma situação que provoca, estimula um convite a coisas novas. Lembramos, uma vez mais Bachelard (1985, p. 20), para quem “a imaginação material é jogo de forças, embate entre forças humanas e forças naturais”.

Toda criança pequena tem seus momentos de intensa experiência com a imaginação material, ela é capaz de pequenas observações e detalhes que estão em sua volta, tudo que ela sonha e experimenta no brincar retrata sua expressão e relação com o mundo.

4.4 Brincadeiras com água

O mundo do devaneio da criança é grande, um grande acontecimento pode surgir quando dá asas à sua imaginação. O devaneio da criança é uma grandeza que mergulha no brincar. Esse brincar cumpre o elo da criança entre o real e o imaginário, vivendo com toda imaginação material as imagens da realidade.

É preciso que encontremos o tempo tranquilo, o tempo da criança feliz em suas próprias brincadeiras. Para Bachelard (1988, p. 106), “a infância é uma água humana, uma água que brota da sombra”. Esta relação da água com a criança dá-nos um sentido de nascimento, de descobertas e redescobertas.

A descoberta da água pela brincadeira não é apenas espetáculo, é descoberta que a criança adquire com suas experiências e que desperta valores da alma. Em Bachelard (1997, p. 2), “essa imaginação desperta a profundidade, a intimidade substancial, o volume dessa imaginação material é, sobretudo, a imaginação íntima dessa força”. Cabe à criança a ação, o fazer brincante, a experiência é o modo de descobrir o mundo.

Essa proximidade com a natureza e o elemento água é mais um aspecto do brincar, pois a areia, os buracos e castelos, os movimentos das ondas do mar, o barquinho de papel ou de qualquer outro objeto, bastam para a criança reunir em sua imaginação seus desejos e vontades por meio da brincadeira.

Na obra de Márcio Pita¹⁸ “Barquinhos de papel” (figura 20), a criança brinca com seu barquinho de papel colocando-o a flutuar na vastidão profunda da imaginação, ela não

¹⁸ José Márcio Pereira Pita nasceu em Jaboatão dos Guararapes (PE) em 1958. Autodidata, começou a pintar na adolescência, mas passou a expor somente em 2003. É membro permanente da Associação Brasileira de Desenhos e Artes Visuais, sediada no Rio de Janeiro (Site: Aquário Pernambucano de Arte).

nada nem lança a rede e pesca, mas mergulha em um profundo mundo sem fim da imaginação material. A criança reúne mundos que somente a brincadeira com a água pode levar a essa profundidade imaginária.

Por meio do objeto mágico escolhido pela criança, as experiências, os possíveis significados para o brincar e descobrir, inventar ou reinventar, amar e viver, recriam uma ilusão de uma vida puramente feliz.

A atitude da criança com o barquinho de papel é de um objeto amigo, objeto mágico.

Como diz Bachelard (1988, p. 158), “o objeto que sonhamos, como nos ajuda a esquecer da hora, a estar em paz com nós mesmos! Sozinho, ‘na casa fechada’, com um objeto eleito como companheiro de solidão, que segurança de ser na simples existência!”.

Inventar as diferentes maneiras de brincar é transitar em um faz de conta, é criar seu próprio mundo no brincar. Assim, “reconhecerá na água, na substância da água, um tipo de intimidade [...] a imaginação material da água é um tipo particular de imaginação [...], não um vão destino de sonho que não se acaba, mas um destino essencial que metamorfoseia incessantemente a substância do ser” (BACHELARD, 1997, p. 6).

Fortalecidos por esse conhecimento entendemos que as brincadeiras que retratam a água estão intimamente ligadas aos desejos e sonhos, pois a água é um elemento transitório, ela corre sempre, é um devir constante e está sempre se renovando. Assim como as brincadeiras estão sempre se renovando, podem até ser repetidas, mas trazem um novo olhar, outro sentido para a criança nas diferentes circunstâncias em que ela vive.

A criança experimenta a brincadeira na mesma intensidade em que vivemos as imagens com a água, na sua complexidade primordial, dando-lhe muitas vezes ênfase na atividade como se fosse a primeira vez. Cada criança cria em si suas impressões singulares de suas imagens criadas com a água.

Quando vive as imagens das águas de uma fonte, de um riacho, do mar, da cachoeira de toda e qualquer fonte de água, esta pode tornar-se a morada da criança, fontes inspiradoras para o mergulho na profundidade da imaginação material da água.

A atitude da criança com as brincadeiras está intimamente ligada às suas recorrentes ações, ao brincar na praia, ao fazer buracos e construir seu castelo de areia, aos movimentos das ondas do mar preenchendo os espaços de seu castelo, à água inquieta. Este é um suporte de imagens, um princípio que fundamenta as imagens.

Em Bachelard (1997, p. 12) “a água se torna assim, pouco a pouco, uma contemplação que se aprofunda, um elemento da imaginação materializante”.

Na imagem analisada (figura 20), revela-se o encontro da brincadeira de criança com a água, que renasce, que não muda, marcando sua imagem nesse momento de criação do seu mundo imaginário.

Podemos, então, verificar que o elemento água pode compor com outros elementos da imaginação material, buscando uma sintonia, a água como o esquema fundamental da materialidade. Essa mistura pode ser identificada na brincadeira com a areia, com a terra, com o ar, com o fogo. Em Bachelard (1997, p. 14) “a massa é então o esquema fundamental da materialidade”.

Figura 20– Barquinho de papel



Fonte – Márcio Pita. Barquinho de papel. 19--].

Uma das atividades que incorporam esta realidade que a criança muito pratica nos espaços escolares é a modelagem. Ela estabelece corretamente as relações reais, experimentais, com a imaginária. Naturalmente que a mão trabalhadora e imperiosa representa, no momento dessa mistura de matéria, a força criadora das ideias. No manuseio da areia durante a brincadeira, a mão tem necessidade da mistura de uma diferente matéria com a água para, como afirma Bachelard (1997, p. 14), “bem compreender o que é uma matéria capaz de uma forma, uma substância capaz de uma vida”.

Na experiência das massas, a água é uma matéria dominadora, graças a ela a criança mantém a homogeneidade e consistência da mistura, podendo transformá-la em diferentes formas e tamanhos, qualquer brinquedo que ela crie com esta massa manipulada por ela.

Figura 21 – Brincadeira no riacho



Fonte – Rui de Paula, Brincadeira no riacho. [19--]

A fim de mostrar a água como elemento que promove um despertar da imaginação material como verdadeira substância que provoca alegria, analisamos a obra de Rui de Paula¹⁹[s.d.], intitulada “Brincadeira no Riacho” (figura 21), a brincadeira no rio, atividade que é desenvolvida desde a colonização brasileira, com os índios, portugueses e negros.

A água é um elemento valorizado por representar vida e pureza. Em Bachelard (1997, p. 15) “o que seria da ideia de pureza sem a imagem de uma água límpida e cristalina, sem

¹⁹Rui de Paula é desses pintores que encanta o mundo pela capacidade de retratar tão fielmente a vida. Bastam a inspiração e o desejo de reproduzir as coisas do cotidiano. Ele se tornou um dos grandes nomes na pintura mineira, a claridade brasileira, que caracteriza tanto o nosso país, se incorpora de maneira natural e absoluta nas telas desse artista, fazendo de seu trabalho um marco na cultura de Minas Gerais. Mineiro de Jaboticatubas, “leva às suas telas o Brasil rural, já tão esquecido, mas que desperta um saudosismo acalentador aos olhos de quem o vê”. Trabalha com tintas mescladas e harmoniosas que interligam, fundem e pincelam com vigor e segurança. Fã do impressionismo trabalha diariamente para chegar à perfeição desse estilo, vivendo somente da arte. (ruidepaula - site do artista).

esse belo pleonasmo que nos fala de uma água pura? A água acolhe todas as imagens da pureza”.

Às vezes, a água assume características materiais que até o adulto desconhece, e o próprio movimento das ondas, sua ferocidade, seu volume tornam-se assustadores. Mas não deixamos de apreciá-la cuidadosamente.

Ponderamos com insistência sobre este elemento, pois por meio dele, de suas características materiais, sejam raivosas ou serenas, é um elemento que provoca uma realidade poética direta. Desse modo, a água nos parece como um ser total.

Essa é uma realidade que a princípio é calma e suave, mas assume uma especificidade de ser violenta, tornando-se má. Por isso é necessário que a criança tenha orientação em suas descobertas com a imaginação material das águas do mar, pois ao mesmo tempo em que a mesma apresenta ser branda e suave, ela pode apresentar sua violência.

A imagem desperta a sensibilidade dos devaneios ao olharmos o horizonte de um universo infinitamente grande. Cultivamos os sonhos no âmbito da imaginação material, imagens favoritas com o elemento água que pensamos serem extraídas das belas imagens para as descobertas com o brincar.

Como nos expõe Bachelard (1997, p.19) “o realista escolhe então sua realidade na realidade, o historiador escolhe sua história na história, o poeta ordena suas impressões associando-as a uma tradição”. Nós, educadores, buscamos o sentido da imaginação nas brincadeiras relacionando os elementos da natureza com o brincar na imagem *Suave Brisa do Mar* de Neiva Passuello (2008)²⁰.

O cotidiano da criança que foi retratado por meio das obras de arte que trouxemos para este capítulo, remete ao universo sensível da imaginação material dos elementos da natureza. Os devaneios e os sonhos são provocados pelas brincadeiras, porque reconhecemos nelas uma ação permanente, uma ação consciente para o conhecimento.

Quisemos relacionar as imagens retratadas por artistas brasileiros com as brincadeiras que partissem das experiências com os elementos da natureza sob o olhar bachelardiano.

²⁰Neiva Passuello, nascida na cidade de Erechim, Rio Grande do Sul, reside em Curitiba desde 1975. É uma pintora de tons quentes e capazes de criarem uma atmosfera de grande efeito, que nos transporta, com suas telas, para um mundo feito de luzes e cores. Encontrou sua grande paixão, ao dedicar-se a pintura de figuras infantis, em cenas cotidianas, na maioria das vezes, por ela mesma fotografada. As crianças se tornaram a temática dominante das suas obras, e conseguem envolver o observador, colocando-o emotivamente no interior da obra. Neiva participa assiduamente de Salões de Arte e Exposições Coletivas em nível nacional e também alguns internacionais, como na Itália, Estados Unidos, Argentina e Portugal (site do artista: <http://neiva.passuello.com.br>).

Figura 22 – Suave brisa do mar



Fonte – Neiva Passuello, *Suave Brisa do Mar*, 2008.

Nessas condições, as brincadeiras tradicionais não se limitam apenas a essas obras retratadas, o levantamento das imagens busca relacionar o caráter dinâmico da imaginação material e as brincadeiras.

Em contato com a ação do brincar, essas experiências podem e devem ser vividas nos espaços escolares.

Assim, é preciso buscar as imagens que permanecem reais diante dos olhos da criança, porque a brincadeira é um caminho para as reflexões sobre a imaginação material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esta pesquisa, construímos alguns saberes que podem contribuir, não só para a minha atuação como professora de Educação Física da Educação Básica, como também com outros profissionais que, como eu, se interessam pela criança, seu mundo e sua aprendizagem.

A partir da questão norteadora da pesquisa que foi desvendar o sentido da imaginação material nas brincadeiras tradicionais, em espaços escolares e não escolares muitas outras questões foram surgindo e, por meio dos estudos, dos diálogos com os autores, das reflexões e devaneios, foram sendo, não exatamente respondidas, mas compreendidas.

Compreendemos que o sentido da imaginação material está presente em todo momento da brincadeira; que a imaginação material, as brincadeiras, jogos e brinquedos se inter-relacionam. Que toda e qualquer ação do brincar, nos diferentes espaços e tempos, interagem em um diálogo entre a criança e os elementos naturais.

A criança, quando estimulada a buscar o sentido da imaginação material nas brincadeiras tradicionais, desenvolve sua criatividade, sua imaginação, seus devaneios; se relaciona, interage e descobre o mundo à sua volta. Compreendemos que, independente dos contextos históricos e culturais, a criança sempre é a protagonista das brincadeiras.

A brincadeira vivida e experimentada Junto às forças elementares da natureza, como a água, a terra, o fogo e o ar, proporcionam a percepção daquilo que é concreto, fazendo do brincar uma atitude transformadora para a descoberta do ser. Para Bachelard, o trabalho com a matéria desperta na criança a beleza íntima, a energia do ser e abre-se ao devaneio inumeráveis caminhos.

O reconhecimento da brincadeira tradicional como ações para a criança apreender e encantar-se por meio do fazer com a materialidade da natureza constituem caminhos que demarcam interpretações no e do mundo. A brincadeira do passado é causadora de encontros e reencontros dos próprios devaneios de criança; é a realização pessoal de expansão do universo interior, de demonstração de força, da vontade; é o incentivo à imaginação, pois evoca a brincadeira do passado como causa material na construção do saber.

As brincadeiras e brinquedos estão inseridos em diferentes contextos históricos e culturais. Na leitura histórica realizada observamos que o significado de infância não é estático e permanente, ele está sempre em transformação, conforme ocorrem mudanças culturais nas diferentes classes sociais.

Por meio de buscas e reflexões nos aproximamos da vida da criança no passado e reconstituímos suas brincadeiras e seu cotidiano em uma relação direta com os elementos da natureza, no sentido dado por Bachelard.

Procuramos olhar para este abrangente tema da brincadeira tradicional e o sentido da imaginação material para dar voz a essas brincadeiras que estão esquecidas. Supomos ser preciso extraí-las do anonimato e do silêncio em que se encontram e trazê-las para os espaços escolares e não escolares atuais, onde milhares de crianças brasileiras (sujeitos históricos também) se encontram. Nesses espaços, projetos pedagógicos podem ser desenvolvidos na perspectiva de garantir às crianças ricas experiências com as brincadeiras tradicionais.

Nesta pesquisa, preocupamo-nos em mostrar que as manifestações lúdicas do brincar no passado, com a imaginação material, não é uma atividade desordenada. Ao contrário, nelas encontram-se toda a força que, ao encontrar com as brincadeiras atuais, ganham uma imagem privilegiada. As imagens vistas e vividas com as brincadeiras tradicionais nascem em nós mesmos e vivem em nossos sonhos, são carregadas de uma matéria rica e densa que é um alimento inesgotável para a imaginação material na fase da criança.

Em nossas reflexões percebemos que o retorno às brincadeiras tradicionais, por meio das coisas que adormeceram na memória, deve ser recordado e explorado. Para isso, nós, adultos, temos um material rico, que são as lembranças que ficaram das brincadeiras da nossa própria infância, no pátio da escola, no portão das casas, nas ruas, nas praças, nos jardins, com brinquedos e brincadeiras que podem ser retomados em sua forma e características originais.

Reconhecer a permanência na memória de um tempo pleno de imaginação, é pensar em uma existência sem limites. A brincadeira, o jogo e o brinquedo nos espaços escolares e não escolares, passam por transformações. É necessário que pesquisemos a história das brincadeiras, pois ela tem muito que ofertar à Educação das crianças. Não podemos nos esquecer enquanto adultos e educadores, que as brincadeiras tradicionais são caminhos para que a criança possa construir um repertório de renovação e atualização do conhecimento.

Importante seria que nos espaços escolares de convivência entre diferentes grupos de criança, as brincadeiras fossem revistas e que a organização do universo lúdico no campo da imaginação material fosse explorada com intensidade e objetividade. A criança reconhece a interferência dos elementos naturais em seu cotidiano escolar. Os sentimentos de magia com esses elementos naturais, as brincadeiras tradicionais, estimulam o faz de conta, permitindo uma troca de saberes em seus diferentes espaços de descoberta, sejam esses escolares ou não escolares.

Consideramos, finalmente, que essa inter-relação da brincadeira com os elementos materiais não está separada da arte. A linguagem cultural artística foi um grande referencial de análise para esta pesquisa. Por isso, utilizamos a arte como meio para ler o modo de brincar no cotidiano da criança brasileira em diferentes espaços e tempos. Dessa forma, ressaltamos que as pinturas criadas por artistas brasileiros são excelentes meios para retomarmos situações vividas e experimentadas por crianças em diversas regiões brasileiras. Essas experiências com as brincadeiras são expressas pelas artes plásticas com requinte de detalhes e beleza. A arte não se contrapõe às brincadeiras. Ao contrário, alimenta-as. Assim como as brincadeiras tradicionais podem fazer parte da vida da criança contemporânea, ativando grande repertório da cultura lúdica, identificadas em diferentes gerações.

Defendemos, por fim, que as brincadeiras tradicionais estimuladas juntamente aos elementos materiais da natureza nas práticas escolares possam ser o diferencial nas descobertas pela imaginação material. Os espaços escolares são locais em que as crianças interagem, brincam no coletivo com suas diferenças pessoais, vivenciando, experimentando, descobrindo, imaginando, criando valores e (re)criando o brincar em suas diferentes manifestações com a materialidade.

Em nosso tempo, as brincadeiras tradicionais ainda existem ao lado de novos modos de brincar oriundos, sobretudo da tecnologia. Esses são referendados e muitas vezes instrumentalizados pelas experiências antigas e configuram um modo que, se não é poético e artesanal, como os descritos neste trabalho, igualmente envolvem e encantam as crianças e jovens. Como essa instrumentalização do brincar envolve o imaginário da criança? A imaginação material pode interagir com os brinquedos eletrônicos, com os jogos do computador, ou a dimensão devaneante é outra? São questões para posteriores pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABREU-BERNARDES, S. T. *Pânta rei: o que o devir da obra de Picasso ensina ao professor*. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 27. Caxambu, 2004. **Anais...Caxambu**, ANPED, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/p085.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

ABREU-BERNARDES, S. T. *A poética na formação humana na perspectiva teórica de Gaston Bachelard*. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 33. Caxambu, 2010. **Anais...Caxambu**, ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6419--Int.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

ABREU-BERNARDES, S. T. **Interdisciplinaridade na educação básica**: estudos por meio da arte e da cultura popular – projeto de pesquisa. Uberaba: UNIUBE/CAPES-OBEDUC/FAPEMIG, 2012, p. 2.

ANDRADE, A. de. **Festa Junina do Arraial**. [s.d.]. Acrílico sobre tela, 50 x 70 cm, SP, Brasil. Disponível em: <<http://ajurspartes.blogspot.com.br/2012/05/aracy-tema-festa-junina-do-arraial.html>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

ARANTES, O. **Cabra Cega**. 1978. Óleo sobre tela, 22 x 33 cm, RS, Brasil. Disponível em: <<http://www.flickr.com/photos/37618484@N07/sets/72157625217446072/detail/?page=4>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

ARAÚJO, J. **Menino com baladeira (Estilingue)**. [s.d.]. Óleo sobre tela, 90 x 60 cm, RN, Brasil. Disponível em: <<http://jaraujopintor.blogspot.com.br/p/perfil-do-artista.html>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

AZEVEDO, T. M. C. de. **Brinquedos e gêneros na educação infantil**: um estudo do tipo etnográfico no Rio de Janeiro. 170 f, 2003. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102010-133724/pt-br.php>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

BACHELARD, G. **Vida e obra**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

_____. **O direito de sonhar**. São Paulo: DIFEL, 1985.

_____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Fragmentos de uma poética do fogo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **A poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A psicanálise do fogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A água e os sonhos:** ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O ar e os sonhos:** ensaio sobre a imaginação do movimento. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A terra e os devaneios da vontade:** ensaio sobre a imaginação das forças. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, v. 3, n. 7, p. 170-182. São Paulo, 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

BARBOSA, E.; BULCÃO, M. **Bachelard:** Pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BORGES, M. R. M. **Festa Junina.** 2011. 40 x 60 cm. S.P. Brasil. Disponível em: <<http://www.x-flog.com.br/ajursp/1878649>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

BERNARDES, E. L. **Crianças, televisão e brincadeiras:** uma das histórias possíveis. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, p. 155f São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000839487>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BERNARDES, E. L.. Imagens da criança entre a colônia e o império. In: ANPUH – SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXIII. , 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: ANPUH, 2005, p.1-7 Disponível em: <<http://www.anpuh.org/anais/Wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0321.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2013.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia:** confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, M. A. V. e KLÜBER, T. E. A questão de pesquisa sob a perspectiva da atitude fenomenológica de investigação. **Conjectura:** Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 24-40, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.p.hp/conjectura/article/view/1949/pdf_170>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BICUDO, M. A. V. B. HIRATSUKA, P. I. Pesquisa em Educação Matemática em uma perspectiva fenomenológica: mudança na prática de ensino do professor de matemática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 2006, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2006.

BITTAR, M.; FERREIRA JR Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 171-195, abril, 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a09.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. O estado da arte em História da educação colonial. **Revista On-line do HISTEDBR**. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Marisa_Bittar_e_Amarilio_Ferreira_Jr_artigo.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2013.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, C. R. **Memória Sertão**. São Paulo: Editorial Cone Sul/Editora UNIUBE, 1998.

CARDOSO, S. R.. **Memórias e jogos tradicionais infantis: lembrar e brincar é só começar**. Londrina: Eduel, 2004.

CARVALHO, N. C.. **Entre o rio e a floresta: um estudo do imaginário e da ludicidade de crianças ribeirinhas**. 2006. 293 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, RJ, 2006.

CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. Brincadeira de todos os tempos. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12 ed. São Paulo: Global, 2012.

COSTA, M. R. da. **Roda**. 1942. Óleo sobre tela. Disponível em: <http://mataharie007.blogspot.com.br/2008_12_07_archive.html> Acesso em: 11/02/2014>. Acesso em: 16 ago. 2013.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, C. T. **Traços da cultura infantil: um estudo com grupos de crianças que brincam livremente**. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000351193>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

CRUZ, I. **Avião de papel**. [s.d.]. Acrílico sobre tela, RJ, Brasil. Disponível em: <<http://www.brincadeirasdecrianca.com.br/quadros.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. **Rodando pião III**. 2004. Acrílico sobre tela, 0.40 x 0.30 m, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<http://www.brincadeirasdecrianca.com.br/quadros.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

_____. **Jogando Nente II**. [20--]. Acrílico sobre tela, 0.60 x 0.90 m, RJ, Brasil. Disponível em: <<http://www.brincadeirasdecrianca.com.br/quadros.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

DIAS, M. C. M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, TizukoMorchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FERRACIOLI, L. C. **Tocando corneta**. 2001. Óleo sobre tela, 80 x 100 cm, SP, Brasil. Disponível em:<<http://peregrinacultural.wordpress.com/tag/crianca>>. Acesso em: 12 fev. /2014.

FERRARI, R. **Brincadeiras de criança**. [19--]. 1 original arte, óleo sobre tela, 120 cm x 190 cm, MG, Brasil. Disponível em:<<http://peregrinacultural.wordpress.com/2011/10/12/dia-12-de-outubro-dia-das-criancas-e-como-elas-brincam/>>. Acesso em: 02 fev. 2013.

_____. **Carrinho de rolimã**. 2011. Óleo sobre tela, 70 x 80 cm, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <http://www.galeriaerrolflynn.com.br/leilao_dez11_bh/oportunidade13.html>. Acesso em: 03 dez.2013.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013

FERREIRA, R. J. **É brincando que se aprende: a brincadeira de faz-de-conta em uma Escola particular de Belo Horizonte**. 2007. 92 f. (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2007. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_FerreiraRJ_1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961.

FREITAS, M. C. de. Brincando de ser adulto: com suas bonecas de louça e seus escravos-brinquedos, as crianças reproduziam desigualdades da sociedade imperial. **Revista de História**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/brincando-de-ser-adulto#>>. Acesso em: 10 set. 2013

FREYRE, G. **Casa- grande & senzala**. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.

FRIEDMANN, A.. **Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GUERRA, V. L.. **Temporadas de brincadeiras**. 2009. 234f .Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092009-144325/pt-br.php>>. Acesso em 15 abr. 2012.

KIRK, G.S., RAVEN, J.E.; M. SCHOFIELD, **Os filósofos pré-socráticos**. Lisboa: CalousteGulbenkian, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança, e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LIMA, P. de M.. **Infância e experiência: as narrativas infantis e a arte e viver o cuidado**. 2008. 140 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15340>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. KITÁL**. Florianópolis, v.10 n. esp., p.37-45, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 28 maio 2013.

LOYOLA, M. E. S.. **Culturas infantis: um estudo sobre as brincadeiras criadas pelas crianças numa perspectiva sócia cultural**. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Uberaba. Uberaba, MG, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPLI, 1986.

MARTINS, I. C. **As relações do professor de educação infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola**. 2009. 181 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP, 2009.

MEDEIROS, F. E. de. **As dimensões lúdicas da experiência de infância: entre os registros de brinquedos e brincadeiras da obra de Franklin Cascaes e a memória de infância de velhos moradores da Ilha de Santa Catarina e de velhos açorianos de “Além-Mar”**. 2011. 290 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96023/298469.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

MENDES, M. L. **Brinquedos e brincadeiras no recreio: significados e possibilidades**. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2004.

NASCIMENTO, C. de S. P.. **Criatividade e brincadeira de faz-de-conta nas concepções de professores da educação infantil**. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2004.

NORONHA, F. S.. **Pulando muros: jogos de rua e jogos de escola.** 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2008.

PAULA, R. **Brincadeira no riacho.** [s.d.]. Óleo sobre tela, 60 x 80 cm, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<http://www.ruidepaula.com.br/>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

PASSUELLO, N. **Suave Brisa do Mar.** 2008. Óleo sobre tela, 70 x 50 cm, Curitiba, PR. Disponível em: <<http://davincigallery.net/art/t-10689>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

PORTINARI, C. **Futebol em Brodósqui.** 1935. Óleo sobre tela, 640 cm x 470 cm, Brodósqui, SP. Disponível em: <<http://sportv.globo.com/bola-e-arte/platb/tag/Candido-portinari/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Meninos soltando pipas.** Guache sobre papel, 16 cm x 11.5 cm. RJ, Brasil.

Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mylinks/viewcat.php?cid=4&letter=C&min=10&orderby=titleA&show=10>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. **Meninos brincando.** Óleo sobre tela, 60 x 72.5 cm, 1955. Disponível em:

<http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_ibero/acervo_portinari.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Meninos no balanço.** 1960. Óleo sobre tela, 61 x 49 cm. Disponível em:

<http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_ibero/acervo_portinari.htm>. Acesso em: 15 jan. 2014.

PITA, J. M. P. **Barquinho de papel.** [s.d.]. Óleo sobre tela, 50 x 70 cm, PE, Brasil contemporâneo. Disponível em: <<http://peregrinacultural.wordpress.com/2011/10/12/...>>. Acesso em: 08 fev. 2014.

PRAZERES, H. dos. **Roda de peteca.** 1983. Óleo sobre tela, 50 x 60 cm, RJ, Brasil.

Disponível em: <<https://peregrinacultural.wordpress.com/tag/dia-das-criancas/>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

PRODANOV, C.C e FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <pt.slideshare.net/praeetece/e-book-metodologia-do-trabalho-cientifico>. Acesso em: 01 maio 2013.

PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RESENDE, D. de O. **O brincar livre de crianças na brinquedoteca: análise da frequência de ações motoras, tipo de brinquedo, brincadeiras e interações sociais.** 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Educação Física)- Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2012.

RICHTER, S. R. S. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância.** 2005. 290 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

RICHTER, S. R. S. **Infância e materialidade**: uma abordagem bachelardiana. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2003. **Anais...** Caxambu; ANPED, 2003. Disponível em:

<www.anped.org.br/reunioes/25/sandrasimonisrichtert07.rtf>. Acesso em: 15 set. 2013.

RODRIGUES, N. **Festa de São João**. 2010. Acrílico sobre tela, 30 x 40 cm, SP, Brasil.

Disponível em: <

<http://ajurspvendedoreredivulgadordartaenaif.blogspot.com.br/2010/10/nerival-rodrigues-tema-festa-de-sao.html> >. Acesso em: 11 fev. 2014.

SIKORA, E. **Bolhas de sabão**. [s.d.]. Óleo sobre tela, 100 x 80cm, São Paulo, SP. Disponível em: <<https://peregrinacultural.wordpress.com/tag/dia-das-criancas/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SILVA, I. Z. da. **O espaço do brincar em uma escola municipal**. Dissertação (Mestrado). Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, p.168f. Campinas, SP, 2011.

SILVA, M. A. S. S. e.; GARCIA, M. A. L.; FERRARI, S. C. M. **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez: CENPEC, 1989.

SILVESTRI, M.. **Crianças, brinquedos e professoras brinquedistas**: experiências e deslimites ontem hoje. 2010. 188 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2010.

VON, C. **História do brinquedo**: Para as crianças conhecerem e os adultos lembrarem. São Paulo, Alegre, 2001.

WEEMEYER, R. **Bar-sur-Aube Marcasselles**. 2006. Disponível em:

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Image:Bar-sur-Aube_Marcasselles.jpg> . Acesso em: 03 dez. 2014.