



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

GRACIELA MENDES NOGUEIRA TARGINO

BRINCADEIRAS EM MANOEL DE BARROS: AS INVENTICES DE UM MENINO
DO MATO

Campo Grande/MS

2020

GRACIELA MENDES NOGUEIRA TARGINO

**BRINCADEIRAS EM MANOEL DE BARROS: AS INVENTICES DE UM MENINO
DO MATO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a Keyla Andrea Santiago Oliveira

Campo Grande/MS

2020

T192b Targino, Graciela Mendes Nogueira

Brincadeiras em Manoel de Barros : as inventices de um menino do mato/ Graciela Mendes Nogueira Targino. – Campo Grande, MS: UEMS, 2020.

110p.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientadora: Prof. Dra. Keyla Andrea Santiago Oliveira.

1. Cultura 2. Cultura lúdica 3. Cultura lúdica regional 4. Barros, Manoel de 1916-2014 – Teoria crítica I. Oliveira, Keyla Andrea Santiago II. Título

CDD 23. ed. – B869

GRACIELA MENDES NOGUEIRA TARGINO

BRINCADEIRAS EM MANOEL DE BARROS: AS INVENTICES DE UM MENINO DO MATO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a Keyla Andrea Santiago Oliveira

Aprovada em: 26/ 03/2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Keyla Andrea Santiago Oliveira - Presidente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr^a. Lucilene Soares da Costa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr^a. Regina Aparecida Marques de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof. Dr^a. Patrícia Alves Carvalho - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr^a. Ordália Alves de Almeida - Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Campo Grande/MS, 26 de março de 2020.

A quem dedico este trabalho?

À mamãe, ou ao papai?

À Keyla ou ao Adorno?

À Giovana ou ao Renato?

Acho melhor ao mundo todo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Luzia e Osvaldo, por todo amor e carinho com que me cuidaram e educaram. Agradeço também por me ensinarem que o conhecimento significa liberdade, autonomia e resistência, já que me ensinaram valores e nunca mediram esforços em apoiar minhas escolhas.

À minha filha, Giovana, minha inspiração, que me ensinou que a arte é expressão e que todos os indivíduos podem aprender e produzir cultura.

Aos meus irmãos, Alexandre e Andreia, sempre dispostos a compartilhar os momentos mais felizes e os mais tristes, me incentivando e vibrando com as minhas conquistas pessoais.

Ao meu companheiro, Renato, que esteve comigo, me apoiando em todas as fases da pesquisa.

À minha professora orientadora, Dr^a Keyla Andrea Santiago Oliveira, por toda a orientação na realização desta pesquisa e pela amizade construída.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por contribuírem na formação da pesquisadora que sou.

Às professoras Dr^a Lucilene Soares da Costa e Dr^a Regina Aparecida Marques de Souza pelas sugestões realizadas no sentido de contribuir com o texto.

À amiga Ana Rita Delamare, que sempre me incentivou a alçar voos maiores.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul por oferecer este curso que contribui imensamente na elevação da qualidade da Educação Básica.

*“A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado. [...]. Arte não tem
pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a
imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.”*

(Manoel de Barros)

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo perceber como as obras de Manoel de Barros carregam o sentido brincante, valorizando a cultura lúdica regional. Parte do pressuposto de que a brincadeira é parte integrante da cultura e que as crianças precisam ter contato com a cultura regional, para que possam valorizá-la e valorizar também outras culturas. Buscamos nosso aporte teórico em: Adorno (1947); Horkheimer (1947); Barros (2010); Brougère (1998); Cunha (2013); Duarte (2003); Guerra (2009); Kishimoto (2010); Marcuse (1986) e Sigrist (2008). A pesquisa configurou-se em uma abordagem qualitativa, envolvendo pesquisa documental e bibliográfica. Os dados obtidos foram analisados a partir do aporte da Teoria Crítica. A questão norteadora da pesquisa foi: Como a poesia de Manoel de Barros pode nos ajudar a pensar a cultura lúdica na atualidade? Partimos da hipótese de que há uma concepção brincante nas obras de Manoel de Barros e para guiar esta investigação trilhamos pelo caminho do entendimento sobre a cultura, cultura lúdica e cultura lúdica regional. Com essa pesquisa entendemos que para Manoel de Barros, a fazenda onde ele morava era um grande laboratório de brincadeiras, que o fazia pensar e construir seus conhecimentos e poetizar sobre eles. Por meio das poesias que analisamos, percebemos uma concepção brincante livre, criativa, sensível às mais variadas manifestações lúdicas, utilizando ou não elementos da natureza, criando ou adaptando brincadeiras, valorizando-as como jogo de papéis e considerando as crianças como produtoras ímpares de cultura lúdica. A compreensão desse aspecto cultural irá contribuir para reflexões acerca do tema, incentivando a produção e criação de brincadeiras pelas próprias crianças e grupos docentes. Também irá auxiliar àqueles que orientam essas práticas nas instituições de Educação, ao mesmo tempo colocará em foco a cultura sul-mato-grossense.

PALAVRAS – CHAVE: Cultura. Cultura Lúdica. Cultura Lúdica Regional. Teoria Crítica. Manoel de Barros.

ABSTRACT

This research aimed to understand the way Manoel de Barros' works carry a playful sense, prizing the regional playful culture. It is based on the assumption that play is an integral part of culture and that children need to have contact with regional culture, so that they can value it and also value other cultures. We sought our theoretical contribution in: Adorno (1947); Horkheimer (1947); Barros (2010); Brougère (1998); Cunha (2013); Duarte (2003); Guerra (2009); Kishimoto (2010); Marcuse (1986) and Sigrist (2008). The research was configured in a qualitative approach, involving documental and bibliographic research. The data obtained were analyzed based on the contribution of the Critical Theory. The guiding question of the research was: How could Manoel de Barros' poetry help us think about playful culture nowadays? We started from the hypothesis that there is a playful conception in the works of Manoel de Barros and to guide this investigation we followed the path of understanding about culture, playful culture and regional playful culture. With this research we understand that for Manoel de Barros, the farm where he lived was a great play laboratory, which made him think and build his knowledge and poetize about them. Through the poems we analyzed, we perceive a free, creative play concept, sensitive to the most varied playful manifestations, using or not elements of nature, creating or adapting games, valuing them as role games and considering children as unique producers of culture playful. Understanding this cultural aspect shall contribute to reflections on the theme, encouraging the production and creation of games by the children themselves and teachers. It will also assist those who guide these practices in educational institutions, while also focusing on the culture of Mato Grosso do Sul.

PALAVRAS – CHAVE: Culture. Playful Culture. Regional Playful Culture. Critical Theory. Manoel de Barros.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

MT – Mato Grosso

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFEDUC – Programa de Mestrado Profissional em Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SC – Santa Catarina

SCIELO – Scientific Library On Line

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 CULTURA E FORMAÇÃO CULTURAL NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA	16
1.1 Indústria cultural: entre a alienação e os interesses de controle social	23
1.2 Para além da cultura afirmativa e indústria cultural	29
1.3 A cultura lúdica e a escola	31
1.4 Formação Cultural, docência e educação da primeira infância.....	35
CAPÍTULO 2 CULTURA LÚDICA: INVENTICES DAS CRIANÇAS	40
2.1 O que é cultura lúdica?	41
2.2 Cultura lúdica, resistência e criação	44
2.3 Material não estruturado e suas possibilidades brincantes	49
2.4 Walter Benjamin e os objetos lúdicos	51
2.5 A Cultura lúdica Sul- Mato-Grossense.....	53
2.6 A Cultura Lúdica e a autora que vos fala	59
CAPÍTULO 3 MANOEL DE BARROS: O MENINO DO MATO E SUAS BRINCADEIRAS	64
3.1 Achadouros.....	65
3.1.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da prosa poética Achadouros	67
3.2 De calças curtas.....	68
3.2.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da prosa poética De calças curtas	71
3.3 A menina avoadá	72
3.3.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da prosa poética A menina avoadá	74
3.4 Sobre sucatas.....	75
3.4.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da prosa poética Sobre sucatas	77
3.5 O apanhador de desperdícios	78
3.5.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da prosa poética O apanhador de desperdícios”	80
3.6 Sobre importâncias.....	81
3.6.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da prosa poética Sobre importâncias	83
3.7 Pelada de barranco	84
3.7.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da prosa poética Pelada de barranco	86
3.8 Manoel por Manoel	87
3.8.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da prosa poética Manoel por Manoel	90
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS (CONSIDERAÇÕES FINAIS)	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
APÊNDICE	102
APÊNDICA A - Proposta de intervenção	102

INTRODUÇÃO

A ideia de pesquisar sobre a concepção brincante em Manoel de Barros deu-se com minhas frequentes inquietações acerca do brincar e pela admiração que tenho pela obra do poeta. Ao participar de um Seminário como professora, o palestrante estava falando sobre brincadeiras tradicionais e perguntou ao auditório quais eram as brincadeiras típicas da nossa região. A plateia era toda formada por professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS e todos de repente perderam a voz. Todos nós, professores, ficamos quietos. Fiquei com vergonha! O palestrante reforçou: “Vocês moram na região do Pantanal, um lugar tão rico em cultura! Não é possível que vocês não tenham uma identidade de brincadeiras.”

Eu, Graciela, sou sul-mato-grossense e tenho orgulho do lugar onde moro. Como professora da Educação Infantil no município de Campo Grande/MS há 12 anos sempre acreditei na importância das brincadeiras para o desenvolvimento das crianças, sempre lutei a favor da Educação Infantil lúdica e afetiva, entretanto, não sabia quais eram as brincadeiras que compunham a nossa regionalidade. De repente, a minha vergonha se transformou em vontade de estudar, pesquisar e trazer esse assunto para minha prática.

O estado de Mato Grosso do Sul é diverso em cultura, faz divisa com cinco estados e fronteira com dois países, e ainda possui um dos biomas com mais biodiversidade do planeta. A constituição de seu povo contempla indígenas, africanos, japoneses, turcos, libaneses, palestinos, entre outros povos. Qual seria então, a identidade de brincadeiras deste estado tão rico em diversidade? Busquei essa identidade em alguns autores regionais e percebi em Manoel de Barros uma riqueza de sentidos que precisava ser explorada.

Assim, a questão norteadora desta pesquisa é: Como a poesia de Manoel de Barros pode nos ajudar a pensar a cultura lúdica na atualidade? Partimos da hipótese de que há uma concepção brincante nas obras de Manoel de Barros, e que ela poderá auxiliar educadores a entender sobre cultura lúdica e ao mesmo tempo valorizar a cultura brincante no estado de Mato Grosso do Sul com todas as suas nuances poéticas e inventivas.

O poeta Manoel de Barros, nascido em Cuiabá/MT, passou a sua infância na área rural de Corumbá/MS. Aos treze anos mudou-se para Campo Grande/MS. Foi um dos grandes poetas do Brasil, reconhecido nacional e internacionalmente, levando em suas obras a poesia com as coisas “desimportantes”, recriando palavras e significados, utilizando a linguagem poética como meio para valorizar as coisas simples: objetos, bichinhos e a ludicidade em pequenos atos. Por meio de sua linguagem poética, Manoel de Barros traz características de sua terra, bem como concepções de infância e brincadeiras. Brincando com as palavras o

poeta permaneceu menino do Mato (escrevo Mato com letra maiúscula referindo-me ao nome do estado de Mato Grosso do Sul). Mesmo depois de idoso, o poeta escrevia suas memórias inventadas ou não. Esse poeta e a Teoria Crítica transgridem os limites da tradição que, muitas vezes engessa, enquadra e restringe o pensamento.

A brincadeira mostra-se como elemento cultural e atividade principal das crianças, ou seja, é parte da cultura. E toda criança tem direito a essa formação cultural, isso está previsto em diversos documentos que regem a educação no Brasil, como analisaremos no capítulo 1 desta dissertação. Percebe-se, assim, que existe a necessidade de valorização da cultura e do brincar regional como produtores de conhecimento. Compreender a concepção brincante em Manoel de Barros pode nos auxiliar nesse sentido.

Manoel de Barros (1916-2014) é um poeta símbolo do estado de Mato Grosso do sul; cresceu em Corumbá e poetizou sua infância na região do Pantanal. Várias brincadeiras infantis aparecem em seus poemas. Analisaremos, assim, a concepção brincante nas poesias de Manoel de Barros a partir das ideias de cultura, cultura lúdica e cultura lúdica regional ancoradas na perspectiva da Teoria Crítica. Sendo assim: O que essas brincadeiras representam? Quais os sentidos que podemos atribuir a elas? E como elas fazem parte da identidade cultural do nosso estado?

Para procedermos essa análise, precisamos contextualizar o meio no qual essas brincadeiras foram produzidas e o sujeito que as registrou. Através de sua linguagem poética, Manoel de Barros traz características de sua terra, concepção de criança e brincadeiras para aquela comunidade no Pantanal (MS) da qual ele fazia parte, assim como traz, também, as influências de outras culturas que aquela região teve. Para o poeta, a fazenda onde ele morava era um grande laboratório de brincadeiras, que o fazia pensar e construir seus conhecimentos, e, ainda poetizar sobre elas.

Esta pesquisa foi elaborada a partir da Teoria Crítica, embasada nos estudos de Theodor Adorno (1947), Max Horkheimer (1947), Walter Benjamin (1994) e Herbert Marcuse (1986). Assim, todo o processo de escrita foge de alguns elementos próprios da Teoria Tradicional. Enquanto a pesquisa na Teoria Tradicional busca a razão, a utilidade e a compreensão totalitária do objeto, a Teoria Crítica busca valorizar, como formas de produção de conhecimento, outros elementos para além da razão técnica. Na Teoria Crítica, a poesia, a música, o teatro, a dança e a ciência têm similar importância como produtores de conhecimento. Esta Teoria não busca o conhecimento total dos objetos, pois entende-se que não existem verdades absolutas. Para a Teoria Crítica, a tensão é essencial, assim, o

pensamento crítico não pode se perder, apresentando um caráter subjetivo, parcial e talvez inútil, do ponto de vista da Teoria Tradicional.

Esta é uma pesquisa bibliográfica que tem como referência autores da Teoria Crítica, escritos de Manoel de Barros, comentadores de sua poética, e pesquisadores que se dedicam a estudar sobre as brincadeiras. A pesquisa traz, também, alguns elementos documentais no que tange à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental I no Brasil. Em uma abordagem qualitativa, a pesquisa contou com leituras sobre cultura, do ponto de vista dos autores frankfurtianos, evidenciando categorias importantes na análise desenvolvida, como por exemplo: indústria cultural, economia, e cultura *versus* barbárie. Com o aporte teórico da Teoria Crítica e análise das categorias propostas, esta pesquisa evidencia os seguintes elementos: cultura, cultura lúdica, cultura lúdica regional e reflexões a partir de oito prosas poéticas de Manoel de Barros. Para Rolon (2006):

A prosa poética não se constitui um gênero literário, e sim uma modalidade de como a poesia se externa. Os textos em prosa poética apresentam uma cadência que pertence tanto à poesia quanto à prosa. As narrativas estão permeadas por soluções poéticas, tudo depende do ponto de vista do eu-lírico. A força da prosa poética está no fato de que se respeita a descrição das cenas narrativas, as relações de personagens, tempo, espaço, mas, prevalece, sobretudo, um quadro lírico dos elementos focados. (ROLON, 2006, p. 24).

Assim, neste trabalho utilizaremos as palavras: prosa, prosa poética ou poesias, para fazer referência aos escritos de Manoel de Barros, pois, para o poeta, há uma comunhão entre prosa e poesia, assim como não separa palavras, vivências, pensamentos, brincadeiras e natureza. Ao pesquisar sobre as obras de Manoel de Barros, Rolon (2006) defende que:

A singularidade no modo de falar do poeta faz dele um contador das particularidades do povo da região do pantanal. O diferencial de sua poética está no modo de como ele aborda os fatos, está em sua linguagem, que alcança uma atmosfera melódica, rítmica, o que rompe com qualquer separação que se possa fazer entre prosa e poesia. (ROLON, 2006, p. 26).

Assim, oito prosas poéticas de Manoel de Barros serão analisadas, a saber: De calças curtas, publicada no *Livro de Pré-coisas*; A menina avoadada, no livro *Exercícios de ser criança*; três prosas poéticas do livro *Memórias Inventadas - Primeira Infância*: Achadouros, Sobre sucatas e O apanhador de desperdícios. Também serão analisadas duas prosas poéticas

do Livro *Memórias Inventadas - Segunda Infância: Sobre importâncias e Pelada de barranco*, e uma prosa do livro *Memórias Inventadas Terceira Infância: Manoel por Manoel*.

Os capítulos desta dissertação foram tecidos como ensaios que propõem a pensar a Cultura Lúdica Regional sob um ângulo singular, que evidencia contradições e possibilidades. O primeiro capítulo intenta esclarecer os sentidos de cultura em que se apoia esta pesquisa. Os conceitos de cultura são variados de acordo com a perspectiva, contextos, épocas e lugares. No entanto, a perspectiva que apoia este trabalho é a Teoria Crítica, pois, de certa forma, esta Teoria se debruça sobre o objeto de estudo desta pesquisa, problematizando as questões relativas a ele. Assim, este primeiro capítulo visa evidenciar as concepções de cultura a partir da Teoria Crítica.

O segundo capítulo versa sobre a Cultura Lúdica e sua relação com a formação cultural das crianças, analisando a Cultura Lúdica como expressão humana e possibilidade de resistência, e discute as influências da Indústria Cultural nesse âmbito da cultura, trazendo à baila estudos acerca da Cultura Lúdica Regional. O terceiro capítulo afunila e aprofunda as discussões sobre a Cultura Lúdica analisando oito prosas poéticas de Manoel de Barros que carregam concepções brincantes.

Algumas questões aparecem provocantes no capítulo três: quais são essas concepções brincantes do poeta na ótica da pesquisadora? Quais podem ser as influências dessas concepções na educação/formação das crianças? É possível que crianças dentro das instituições escolares reproduzam as brincadeiras poetizadas por Manoel de Barros? Quais são algumas possibilidades que os professores têm em relação à exploração das obras de Manoel de Barros, neste sentido? É possível que as crianças criem brincadeiras a partir de experiências lúdicas significativas? Essas questões podem levantar muitas possibilidades, contradições e inquietações no leitor.

Esta pesquisa é fruto de muitas leituras relacionadas à Cultura, Cultura Lúdica e Cultura Lúdica Regional, também de muitas reflexões acerca das relações entre teorias e práticas. Assim, quando disserto sobre a escola, falo a partir das pesquisas teóricas que fiz e de minhas experiências como professora de Educação Infantil e Coordenadora Pedagógica em Instituição de Educação Infantil. Esta dissertação carrega, assim, suporte teórico que sustenta o trabalho, mas não anula o sujeito que se inscreve no texto trazendo sua bagagem da prática pedagógica com crianças.

CAPÍTULO 1- CULTURA E FORMAÇÃO CULTURAL NA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA

“A recusa da inessência dominante da cultura pressupõe que nela se participe o suficiente para a sentir, por assim dizer, palpitar entre os próprios dedos, mas que ao mesmo tempo dessa participação se extraíam forças para a denunciar.”
(ADORNO)

No Brasil, muitos documentos que regem a educação valorizam o trabalho com a diversidade cultural nas escolas. A Constituição Federal (1988), em seu artigo nº. 215, garante os direitos culturais a todo cidadão brasileiro. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), em seu artigo nº 58, aponta a necessidade de se respeitar os valores culturais no processo educativo das crianças. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também deixam claro que:

Mesmo em regiões onde não se apresente uma diversidade cultural tão acentuada, o conhecimento dessa característica plural do Brasil é extremamente relevante, pois, ao permitir o conhecimento mútuo entre regiões, grupos e indivíduos, consolida o espírito democrático. (BRASIL, 1997, p. 123).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) também enfatiza a necessidade de: “valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.” (BRASIL, 1998, p. 182).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) defendem que:

As propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. [...] estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão, nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

Dessa maneira, a legislação brasileira apresenta a necessidade do trabalho com as variadas culturas na escola. Conhecer a própria cultura, e a de seu povo, faz-se essencial para que os indivíduos sintam-se parte integrante dela e, portanto, também criadores da cultura de seu povo. Esses elementos contribuem para que os sujeitos entendam a necessidade de manterem vivas as culturas, a fim de que possam respeitar e valorizar as culturas dos diferentes povos.

Quando trata-se de criança e cultura não há como perder de vista a brincadeira como elemento cultural. A atividade principal das crianças é a brincadeira, não pela frequência com que elas brincam, mas pela influência que a brincadeira pode trazer ao desenvolvimento infantil. Através da brincadeira a criança se expressa, aprende, cria, imagina, recria o mundo, realiza interações (com outras crianças, adultos, o meio, materiais, entre outros) e essas interações contribuem na garantia de experiências brincantes ricas. A criança, nesse contexto, aprende a brincar. Convivendo, interagindo e participando, as crianças reproduzem e criam brincadeiras. Dessa forma, defendemos a brincadeira como parte integrante da cultura. Quando as crianças brincam, reproduzindo e criando, elas estão preservando ou construindo cultura lúdica.

A cultura lúdica engloba vários elementos, entre eles, brincadeiras, brinquedos, objetos, entre outros. Nesse sentido, quais materiais podem ser considerados brinquedos para as crianças? Serão apenas os industrializados ou aqueles artesanais, feitos por pais e professoras com sucata? Defendemos que seu corpo, o adulto, outra criança, o lençol, a fronha, o travesseiro, a fralda, o colchão, as folhas da árvore, água, areia, pedra, vento, sombra, latas, pedaços de madeira, bolas, móveis, módulos, ou seja, uma infinidade de possíveis brinquedos podem ser criados e mediar as brincadeiras.

Frequentemente o brincar ocupa um lugar muito marginalizado nas escolas. As crianças são incentivadas a realizar suas “atividades pedagógicas” e, após cumprirem suas obrigações, podem brincar, e esse brincar muitas vezes se resume em escolher um jogo ou brinquedo disponível em sala. Portanto, percebemos a necessidade do professor entender o brincar como um saber que produz conhecimento. O brincar é uma construção social que permite que o sujeito desenvolva a linguagem, a capacidade de resolução de problemas, a criatividade, a coordenação motora, entre outros aspectos.

Para Vigotski (2007):

Da mesma forma como, no início, foi possível demonstrar que qualquer situação imaginária contém regras ocultas, demonstrou-se também o inverso: que qualquer

brincadeira com regras contém em si uma situação imaginária oculta. O desenvolvimento que parte de uma situação imaginária às claras e regras ocultas para a brincadeira com regras às claras e uma situação imaginária oculta compõe os dois polos, demarca a evolução da brincadeira infantil. (VIGOTSKI, 2007, p. 28).

As brincadeiras, para o autor, carregam em seu bojo elementos essenciais para o desenvolvimento humano. A criança vive diferentes papéis ao brincar, e ao sair da brincadeira ela estará mudada, visto que aprendeu uma nova maneira de ser, de falar, de estar, de agir e de ver o mundo à sua volta. O brincar se cria e se aprende. Ao brincar, o faz-de-conta funde-se com a realidade e as crianças constroem saberes e vão se constituindo como sujeitos. Nesse sentido, os adultos têm papel essencial em ensinar as crianças a brincar, a interagir e motivar essa atividade lúdica, no entanto, as crianças constroem seus significados, modificam e criam novas formas de brincar e pensar o mundo real. As brincadeiras passam, assim, a ganhar vida e não se mostram apenas como um saber transmitido para as crianças e sim como um saber construído também por elas.

Através da brincadeira, a criança tem a possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações e reproduzir momentos e interações importantes de sua vida, ressignificando-os. Os jogos e as brincadeiras são uma forma de lazer no qual estão presentes as vivências de prazer e desprazer. Representam uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos e afetivos que favorecem o raciocínio, tomada de decisões, solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo. A brincadeira assume um papel essencial porque se constitui como produto e produtora de sentidos e significados na formação da subjetividade da criança. (PEDROZA, 2019 p. 62).

Assim, uma brincadeira de peteca pode se transformar em pega-pega de quem está com a peteca; uma brincadeira de faz-de-conta pode se transformar em uma cena vivida em casa; pecinhas de um jogo para montar edifícios podem virar aviões. A maneira como a criança brinca pode indicar muito sobre suas vivências. Nesse sentido,

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Cada criança possui sua personalidade, suas singularidades e suas vivências. Por isso, as experiências são individuais, cada criança vivencia uma dada brincadeira de maneira única. O brincar é uma forma de representação, é a linguagem da qual a criança mais se apropria para expressar-se e atribuir sentidos às suas experiências. Através das relações que a criança estabelece na brincadeira, ela amplia suas possibilidades de exploração, aprendizagem e desenvolvimento. Para que haja a compreensão desses elementos, as ideias sobre cultura, criança e brincadeiras precisam ser consideradas.

A cultura é uma palavra que vem sendo compreendida de diversas maneiras, apresentando conceitos transitórios de acordo com valores ideológicos, temporais e locais. Para Eagleton (2011):

A própria palavra ‘cultura’ compreende uma tensão entre fazer e ser feito, racionalidade e espontaneidade, que censura o intelecto desencarnado do iluminismo tanto quanto desafia o reducionismo cultural de grande parte do pensamento contemporâneo. (EAGLETON, 2011, p. 14).

Assim, ao pensar a cultura, e as categorias que a ela se relacionam, percebo que a palavra “tensão” talvez possa ajudar no desenvolvimento do sentido do ponto de vista crítico. Tensão entre criar e repetir, entre técnica e sensibilização, entre diversão sem conteúdo e humanização, entre manifestação espontânea e barbárie, entre interesses, poderes, saberes e pensamentos. No entanto, manifestações espontâneas de cultura vêm sendo banalizadas nos tempos atuais, que enaltece manifestações pensadas apenas pelo viés do consumo e manutenção das hegemonias.

Mário Vargas Llosa (2012) em seu ensaio “A civilização do espetáculo” faz uma denúncia a uma tendência universal de banalizar a cultura, tornando-a um espetáculo sem conteúdo e sem crítica, apenas utilizada para diversão e distração. Para o autor, essa civilização do espetáculo é cruel, pois as pessoas procuram por prazer e alegria, perdendo seu caráter crítico e suas memórias, já que querem, a todo o momento, prender-se ao que é novidade. O grande papel da cultura deveria ser, na visão de Llosa, aquele que desenvolve nos indivíduos a imaginação e a sensibilidade, enriquecendo suas humanidades e seus espíritos críticos. A cultura, quando ancorada na crítica, é um grande obstáculo para objetivos totalizadores. E é nesse sentido que defendemos a cultura com seu caráter crítico e transgressor, e, ao mesmo tempo, humano e sensível. No entanto, na defesa dessa cultura pensada pelo viés crítico, não vamos, neste trabalho, nos prender a um conceito fechado de cultura, assim como não o fazem Manoel de Barros e Adorno.

Manoel de Barros (2010), um grande poeta sul-mato-grossense, e Adorno (1947) acreditavam que conceitos fechados poderiam empobrecer determinados elementos. Para Manoel de Barros (2010):

O rio que fazia uma volta atrás da nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem. (BARROS, 2010, p. 303).

Não utilizaremos, neste trabalho, um conceito fechado acerca da palavra Cultura, pois, acreditamos que fechar este conceito seria, talvez, uma possibilidade de empobrecimento da experiência cultural. A palavra Cultura vem sendo compreendida de maneiras diversas. Ao analisar a cultura de forma histórica, percebemos que existem concepções generalizantes e outras mais particulares desse termo.

Assim, em qual vertente sobre cultura esta pesquisa se ancora? Para que possamos refletir sobre as concepções dessa categoria, nos remetemos a Benjamim (1994 p. 231): “as ideias se relacionam aos fenômenos, como as constelações às estrelas.” Adorno utiliza esse termo “constelações” para desconstruir a ideia de que um conceito fechado possa abranger a totalidade do objeto. Assim, para que possamos entender sobre cultura, precisamos analisar uma “constelação” de categorias, nos aproximando de alguns elementos como: economia, indústria cultural e cultura *versus* barbárie, e suas relações. Não partiremos, portanto, de um conceito fechado, mas agregaremos vários elementos para a discussão da cultura.

Adorno e Horkheimer (1947) defendem que a razão desenvolvida pelos iluministas tinha por intuito, a princípio, emancipar e instrumentalizar, mas com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a dimensão de emancipação foi se perdendo e a razão tornou-se técnica, transformada em instrumento para alcançar o progresso e negando a possibilidade de crítica e emancipação. A engrenagem da sociedade capitalista nega a formação cultural aos sujeitos oferecendo a eles a semi formação cultural. Para Adorno (2010, p. 13): “Na ideia de formação cultural, necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração”. No entanto, percebe-se que, hoje, no lugar da formação cultural com sujeitos racionais, críticos e livres, existe a semi formação cultural, contribuindo para a formação de sujeitos alienados e domesticados a servir a um sistema econômico.

Neste sentido,

No clima de semiformação, os conteúdos, objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição. (ADORNO, 2010, p.19).

Assim, nesse processo de semiformação, as relações sociais não são humanizadas e as mercadorias assumem caráter fetichista. Conforme o autor supracitado: “[...] a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche de mercadoria.” (ADORNO p.25, 2010). Esse caráter fetichista faz com que a mercadoria deixe de ser um produto e passe a ser um objeto de adoração, deixa de ter valor de uso e passa a ter valor simbólico, quase mágico ou divino. A mercadoria é idealizada e as relações de produção são negligenciadas. Assim, com o fetiche, as mercadorias assumem caráter autônomo e consolidam as contradições sociais do capitalismo. A formação cultural, defendida por Adorno, pautada na criticidade e na liberdade, apresenta-se como possibilidade de resistência a essa semiformação cultural. Acerca das ideias sobre cultura, nos apoiamos nas concepções de Adorno, para ele:

[...] a cultura só é verdadeira quando implicitamente crítica, e o espírito que se esquece disso vinga-se de si mesmo nos críticos que ele próprio cria. A crítica é um elemento inalienável da cultura, repleta de contradições e, apesar de toda sua inverdade, ainda é tão verdadeira quanto não-verdadeira é a cultura. A crítica não é injusta quando destrói – esta ainda seria sua melhor qualidade - mas quando, ao desobedecer, obedece. (ADORNO, 1998, p. 11).

Assim, acreditamos que cultura relaciona-se aos saberes construídos e transmitidos pelos humanos. Em seu bojo estão as crenças, tradições, artes, moral, filosofia, valores ou quaisquer conhecimentos adquiridos pelo humano. No entanto, nos valem das ideias de Adorno, que ao defender a crítica problematiza todos esses saberes construídos e transmitidos. Para este autor, sem a crítica, a cultura torna-se barbárie, as características humanas se dissolvem e as pessoas tornam-se coisas, simples objetos em um jogo de dominação. Sem a crítica a cultura é apenas uma estratégia de controle social a serviço da ideologia dominante. No bojo dessa discussão o entendimento sobre o lúdico, a brincadeira e o brinquedo ganha outra conotação, chegaremos a isso adiante.

O modo frenético de produção, venda e consumo provoca a desumanização das pessoas e, nesse ínterim, a formação cultural é negada. Para Adorno (2010, p. 9): “[...] a ideia de cultura não pode ser sagrada – o que a reforçaria como semiformação -, pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva.” A formação cultural é, assim, subjetiva, um processo que envolve contato com diversos bens culturais,

reflexão, crítica, produção e reinvenção, o que possibilita visões de mundo críticas, livres, e um modelo de sociedade sem exploração. (ADORNO, 2010, p.13). No entanto, Adorno analisa que a formação cultural converteu-se em semiformação mediada pela razão técnica e seus mecanismos de industrialização da cultura. Para o autor:

O espírito da semiformação pregou o conformismo. Não somente se extraíram os fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos que caracterizavam a formação cultural no século XVIII, como também se firmou a aceitação ao já existente e sua duplicação espiritual se faz seu próprio conteúdo e sua justificação. Ao mesmo tempo, a crítica fica rebaixada a um meio para impor medo, a um puro borboletar-se superficial que atinge aleatoriamente os adversários que elege. O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo. (ADORNO, 2010, p. 33).

Para que a cultura tenha, de fato, uma produção/fruição subjetiva, expressões humanas, marca de tempos e lugares, a crítica não pode afastar-se. Assim, e apenas assim, será possível uma formação cultural verdadeira.

Para os pensadores da Escola de Frankfurt, a cultura não é uma categoria autônoma, ou seja, não podemos analisá-la sem levar em consideração outras categorias. Para esta análise vamos utilizar a seguinte metáfora: a cultura é como uma grande teia, e para compreendermos essa teia, precisamos entender como cada fio se constitui. Os fios que fazem parte dessa teia são: a economia, consciência de classes, indústria cultural e cultura *versus* barbárie.

A análise destas categorias, como fios de uma teia, nos ajuda a ter uma dada compreensão acerca de cultura a partir da Teoria Crítica. É preciso ressaltar que, para esses teóricos, os conceitos não são cristalizados, e por se tratar de uma teia, suas concepções se alteram à medida que os fios são tecidos de maneiras diferenciadas. Ou seja, a história, a época e o contexto podem influenciar na (des)construção dos conceitos.

A Teoria Crítica foi inspirada nas ideias marxistas e surgiu por meio das teorias de alguns intelectuais que criaram o Instituto de Pesquisa Social. O instituto tinha por objetivo documentar e teorizar sobre problemas relacionados ao capitalismo e aos movimentos operários, ampliando os horizontes marxistas. Este grupo estabeleceu um vínculo com a Universidade de Frankfurt e dois pesquisadores são seus expoentes: Horkheimer e Adorno.

Horkheimer foi o 2º diretor do Instituto de Pesquisa Social e, em 1937, escreveu sobre a Teoria Crítica da escola de Frankfurt, descrevendo a Teoria Tradicional como uma tentativa de produzir verdades absolutas. As raízes da Teoria Crítica pautam-se nas preocupações do

marxismo: capitalismo, luta de classes e relações de poder. Porém, ela preocupa-se em aprofundar a cultura, e toda a constelação de ideias que permeia essa categoria.

Theodor Adorno, co-diretor do instituto, e Max Horkheimer eram intelectuais marxistas não ortodoxos e juntos escreveram o livro *A dialética do Esclarecimento* (1947). Nesse obra, os autores tecem uma crítica à razão instrumental, idealizada pelo iluminismo. Para eles, a ciência pautada unicamente na razão era reducionista e valorizava a técnica, desvalorizando o pensamento, o conhecimento local e os saberes construídos não-institucionalizados. Nessa perspectiva, as relações sociais são determinadas como mercadorias industrializadas, a cultura deixaria de ser a produção do povo, passando a ser um produto para o povo, dessa forma, as pessoas não seriam vistas como produtores de cultura, mas sim como consumidores.

A partir disso, fazendo um recorte no âmbito cultural relacionado às crianças, a brincadeira não seria uma atividade espontânea lúdica e passaria a ser um produto a serviço do capital. Neste trabalho procuramos evidenciar a brincadeira como atividade espontânea e como uma possibilidade de fuga da lógica capitalista.

1.1 Indústria cultural: entre a alienação e os interesses do controle social

O primeiro escrito sobre a Indústria Cultural foi o livro *Dialética do esclarecimento* (1947), de Adorno e Horkheimer, que descreviam esse termo como uma crítica à cultura de massa na sociedade da época. Alguns historiadores nos séculos XVII e XVIII defendiam que o iluminismo libertava o homem da escuridão, do obscurantismo proporcionado pela religião, podendo proporcionar a emancipação por meio da razão. No entanto, os autores frankfurtianos criticaram essa visão, já que defendiam que a razão instrumental, proporcionada pelo Iluminismo, não libertava as pessoas, mas possuía características que exaltavam a técnica e o controle social.

Para Adorno e Horkheimer (1947), a racionalidade técnica utilizada pela classe dominante intentava uniformizar as pessoas, tolhendo qualquer diferença que houvesse entre as pessoas e os grupos. Assim, o homem era visto como um ser universal, com desejos universais e demandas universais. Os autores frankfurtianos não tinham essa visão universalista, para eles existia uma classe hegemônica que era responsável pela transmissão de sua ideologia aos sujeitos, que alienados, desejavam submetidos à dominação. Com o

tempo essa dominação, antes feita de maneira artesanal ou manufatureira, tornou-se industrializada.

Esses autores defendiam que essa racionalidade não libertava as pessoas, e o efeito era contrário ao que os iluministas defendiam. E para que o indivíduo tivesse consciência de seu estado de dominado, ele deveria libertar-se das amarras da razão administrada. A cultura (arte, literatura, filosofia, música...) teria espaço privilegiado nesse sentido, pois poderia levar o sujeito ao estado de distanciamento, análise e crítica. Esses autores frankfurtianos fazem um contraponto dessa cultura que leva em conta a individualidade das pessoas com a cultura afirmativa de caráter universal, referindo-se a ela como elemento da civilização e barbárie, em que as pessoas seriam fisgadas pelo fetichismo dos produtos, se afastariam da reflexão, e consequentemente da crítica. (MARCUSE, 1986).

A indústria cultural mostra-se, nesse contexto, como um setor econômico que intenta padronizar a cultura e vender seus produtos. Para Duarte (2003), a indústria cultural:

[...] não se trata de cultura feita pela massa para seu próprio consumo, mas de um ramo de atividade econômica, industrialmente organizado nos padrões dos grandes conglomerados típicos da fase monopolista do capitalismo, embora, como se verá adiante, ele "flerte" com procedimentos ainda característicos do capitalismo liberal. (DUARTE, 2003, p. 116).

Assim, a indústria cultural é um ramo econômico que produz mercadorias culturais a serem consumidas, um fenômeno que instala uma cooptação ideológica e uma regressão da autonomia das pessoas. Para Adorno e Horkheimer (1947, p. 69) esta indústria “realizou maldosamente o homem como ser genérico.” Ocorre que essa generalização desenvolveu-se “maltratando com tanto sucesso a individualidade.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947 p.73). Dessa forma, o sistema político e econômico produz bens culturais para serem consumidos como estratégia de controle social e consolidação do sistema, visando lucro, indiferenciação entre as pessoas e, consequentemente, a manutenção do *status quo*.

A indústria cultural controla o tipo de mercadoria cultural que a população vai consumir, principalmente através dos meios de comunicação de massa. E quanto mais consumo, mais o sistema capitalista se fortalece, ficando sua manutenção cada vez mais edificada. Nesse contexto, trazemos a poesia de Manoel de Barros: “A máquina: a máquina segundo H.V., o jornalista”, que mesmo não tendo o compromisso de fazer-se entender a partir de uma racionalidade técnica, nos leva a reflexões profundas acerca desse fenômeno de industrialização cultural.

A Máquina mói carne
 Excogita
 Atrai braços para a lavoura
 Não faz atrás de casa
 Usa artefatos de couro
 Cria pessoas à sua imagem e semelhança
 E aceita encomendas de fora

A Máquina funciona como fole de vai e vem
 Incrementa a produção do vômito espacial
 e da farinha de mandioca
 Influi na Bolsa
 Faz encostamento de espáduas
 e menstrua nos pardais

A Máquina trabalha com secos e molhados
 É ninfômana
 Agarra seus homens
 Vai a chás de caridade
 Ajuda os mais fracos a passarem fome
 e dá às crianças o direito inalienável ao sofrimento
 na forma e de acordo com a lei e as possibilidades de cada uma

A Máquina engravida pelo vento
 Fornece implementos agrícolas
 Condecora é guiada por pessoas de honorabilidade consagrada,
 que não defecam na roupa!

A Máquina dorme de touca
 Dá tiros pelo espelho
 e tira coelhos do chapéu

A Máquina tritura anêmonas
 Não é fonte de pássaros
 etc.
 etc. (BARROS, 2010, p. 140)

Essa máquina poetizada por Manoel de Barros pode referir-se à racionalidade técnica ou à Indústria Cultural, que cria produtos culturais em massa e tem o poder de influenciar um grande número de pessoas. Esta máquina coisifica a vida humana e animal, ostenta, devora adultos, crianças, animais, e não poupa as anêmonas com seu desejo incessante de controle e poder. Incrementa a produção de lixo espacial com seus produtos descartáveis. É propagandeada pela hegemonia dominante como libertadora. No entanto, ajuda os mais fracos a passarem fome, porque essa Máquina apenas quer consolidar o sistema capitalista, ou seja, para a Máquina, os dominantes sempre serão os dominantes e os dominados tendem a permanecer pobres, alienados e sem voz.

Nesse processo, as crianças sofrem porque atuam como iscas para o consumo, não precisam pensar, portanto, não criam, e a diversão perde o caráter lúdico e transforma-se em

produto a ser consumido. Essa Máquina não é a favor da liberdade, por isso não é fonte de pássaros. Ela tem por objetivo imobilizar e coisificar as pessoas.

Ao ler a poesia, não há como deixar de pensar na indústria cultural que robotiza as pessoas, influenciando, indiferenciando, enganando, impressionando e fascinando-as com seu poder. A tecnologia é algo extraordinário, e hoje muitas coisas magníficas acontecem por meio dela. A grande questão é: utilizo-a para a liberdade ou reprodução/alienação? A tecnologia não pode significar abandono do pensamento, disciplinando o modo de pensar das pessoas, ofuscando a sociedade e transformando cada sujeito em uma peça do jogo de dominação. Ter a consciência desse jogo é fundamental.

As pessoas precisam compreender que existem interesses capitalistas na produção em massa de uma cultura que padroniza, e que transformou-se em objeto de consumo, inculcando nos indivíduos o desejo de ter cada vez mais. Quem consome sem questionar, quem repete discursos ideológicos sem estudar, precisa ser emancipado, nesse sentido, Manoel de Barros já nos alertava: “Besouro no estrume está no palácio.” (BARROS, 2010, p. 292). Quem consome e endossa discursos ideológicos, sem antes pesquisar, questionar e confrontar ideias, é como esse besouro acreditando estar no palácio. Defendemos, assim, que a tecnologia traz inúmeros benefícios, mas ela não pode substituir o pensar crítico, pode ser um meio, mas não um fim.

Nesse processo de industrialização da cultura, os meios de comunicação de massa ficam a serviço do capital e se tornam formadores culturais. A cultura fabricada pela classe dominante tem por objetivo a manutenção do sistema econômico, homogeneizando e padronizando opiniões, desejos e valores dos povos. As pessoas assim, são passivas, não produzem cultura, apenas almejam consumir o que o mercado oferece, dessa forma, suas diferenças culturais são dissolvidas em meio a um turbilhão de produtos oferecidos.

Para Marilena Chauí (1994):

A alienação, reificação, fetichismo: é esse processo fantástico no qual as atividades humanas começam a se realizar como se fossem autônomas ou independentes dos homens e passam a dirigir e comandar a vida dos homens, sem que estes possam controlá-las. (CHAUÍ, 1994, p. 58).

A Indústria Cultural produz cultura massificada, moldando maneiras de pensar das pessoas de acordo com os interesses da classe dominante. Assim, as pessoas tornam-se escravas do consumismo e heterônomas no pensar. A alienação, a reificação e o fetichismo, apontados por Chauí (1994), são características dessa indústria, e em meio a esse contexto, as

pessoas não se reconhecem como indivíduos pensantes e críticos porque não reconhecem a força do seu trabalho. Complementando esse pensamento, Temer e Nery (2009), afirmam que:

Nesse contexto os veículos de comunicação passam a ser vistos como meios de dominação e poder, elementos inseridos na indústria cultural e com capacidade de violência simbólica com o receptor [...] O indivíduo deixa de ser sujeito e torna-se objeto. (TEMER; NERY, 2009, p. 90).

Assim, essa teoria visa criticar a maneira como as indústrias e tecnologias são utilizadas para castrar o pensamento das pessoas, torná-las consumidoras compulsivas e servirem aos propósitos do capital. Marilena Chauí (2006) menciona que:

Para os pensadores da Teoria Crítica, a cultura dita de “massa” é a negação de uma cultura democrática, pois em uma democracia não há massa; nela, o aglutinado amorfo de seres humanos sem rosto e sem vontade é algo que tende a desaparecer para dar lugar a sujeitos sociais e políticos válidos. (CHAUÍ 2006, p. 19).

A Teoria Crítica é sensível às diferenças das pessoas e dos povos, ela valoriza essas individualidades, apontando as questões conflitantes referentes ao processo de criação e propagação de cultura, mesmo quando critica a cultura afirmativa, neste sentido, nos remetemos a Marcuse que traz possibilidades de superação. Para Marcuse (1997), a cultura afirmativa é a cultura construída pela burguesia, que tinha caráter ideológico e opressor. Este teórico, mesmo que muito crítico a toda essa cultura que reifica as características do capitalismo, em especial de exploração do trabalho e controle da consciência, ainda apresenta elementos otimistas em seus estudos naquilo que se refere à cultura:

A obra de arte é bela na medida em que opõe a sua própria ordem à da realidade – a sua ordem não repressiva, onde a própria maldição é preferida em nome de Eros. Aparece nos breves momentos de realização, de tranquilidade – no “belo momento” que suspende a dinâmica incessante e a desordem, a necessidade constante de fazer tudo o que deve ser feito para se continuar a viver. (MARCUSE, 1986, p. 71).

Assim, Marcuse acredita que a cultura (arte, literatura, música, dança, costumes, hábitos e filosofia) pode ter caráter utópico e emancipador quando há a consciência de classe, motivação revolucionária e a subjetividade criativa. O “belo” não pode ser entendido como referência a artefatos perfeitos, harmônicos, agradáveis e formalmente bem acabados. Os teóricos ligados à Teoria Crítica revelam predileção por obras que superam essa perspectiva do senso comum, elegendo para estudo obras que rompem com a tradição, com as convenções

e cujo caráter vanguardista e inacabado se mostram dominante. O “belo” representa assim, liberdade, sensibilidade, prazer e emancipação. A arte então se apresenta como possibilidade de emancipar, transgredir, fruir, refletir e problematizar questões sociais. Dessa forma, a cultura pode superar seu caráter afirmativo, objetivo e reprodutivista, e apresentar-se como possibilidade de emancipação.

A teoria crítica colocou em evidência as relações de dominação e cultura vigentes na sociedade capitalista. Para os autores frankfurtianos, a cultura que não leva em consideração seu caráter formativo verte-se em semicultura que aliena os sujeitos. Através do pensamento crítico, a cultura pode envolver a dimensão formativa e os indivíduos podem ser emancipados, livres das amarras do mundo moderno. Para Pucci (2003, p. 49) a barbárie “significava a continuidade do potencial autoritário, das condições que geraram aquela situação de terror.” Essa barbárie ficou evidente nos escritos de Adorno sobre o sofrimento no período nazista, no entanto, hoje, ela pode estar presente tanto em atitudes autoritárias, na imposição de cultura, preconceito, tentativa de homogeneização do pensar e intolerância, como em condições bárbaras que geram terror. Esse terror pode manifestar-se de maneiras diferenciadas: dizimação de culturas, incitação de ódio, mortes e destruição. Dessa maneira, a cultura precisa ser pensada de maneira crítica.

Em Adorno (1986), defende-se a educação como possibilidade de valorização de si e do outro, diálogo, autonomia e liberdade. Para o autor, a barbárie poderia estar presente na sociedade de maneiras diferenciadas: no autoritarismo, padronização de pensamentos, cultura e quaisquer outras ações que levem à violência. Para ele, essa barbárie ficou evidente nos campos de concentração nazistas. E para que momentos como assim não se repitam, Adorno defende que a educação é a possibilidade de emancipação do sujeito. No entanto, essa educação não pode ter o objetivo de padronizar ou modelar os alunos, ela deverá proporcionar experiências verdadeiras, que instigam a dúvida, a expressão, a reflexão e a criticidade, possibilitando que cada sujeito construa, de forma mediatizada, sua formação cultural. Nesse sentido, a educação não pode perder a autocrítica, pois, isso significaria reviver a barbárie.

A cultura que não é crítica transforma-se em barbárie, um produto que manipula os consumidores de acordo com o interesse dos seus líderes (ADORNO, 1947). A educação seria, assim, o caminho para romper essa barbárie. Quando os indivíduos passarem a ter consciência do seu estado de dominados, e quando a educação valorizar o olhar sensível e solidário, será possível o sujeito libertar-se da ignorância e da semiformação cultural.

O papel da educação da infância na formação cultural é essencial, pois, para Adorno (1986, p. 35): “Uma educação que queira evitar a reincidência haverá de concentrar-se na

primeira infância.” Assim, a formação cultural deve acontecer desde a Educação Infantil. A partir disso, esta pesquisa mostra-se relevante, pois aponta possibilidades de trabalhar a formação cultural com crianças desde a tenra idade, considerando a brincadeira e suas singularidades como fonte enriquecedora da cultura.

1.2 Para além da cultura afirmativa e da indústria cultural

Manoel de Barros defende a cultura para além dos moldes da cultura afirmativa, para ele: “A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado. [...] Arte não pensa: o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. [...] É preciso desformar o mundo: tirar da natureza suas naturalidades.” (BARROS, 2010, p. 350). Este poeta, ícone da poesia em Mato Grosso do Sul, defende a desnaturalização das coisas, a criticidade, a arte que transvê o mundo, educação estética, sensível e emancipadora, contribuindo na formação de um sujeito crítico e sensível. Com seu olhar criativo, Manoel de Barros apresenta aos leitores possibilidades diferenciadas de ver a arte fora dos padrões, não utilizando o “traço acostumado”, apresentado pela classe dominante e reproduzido por pessoas alienadas, e sim esquematizando diferentes possibilidades de expressão e leituras de mundo. Nesse sentido, destacamos a fala de Freire & Faundez:

A cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo [...]. Cultura para nós são todas as manifestações humanas; inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença. (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p.34).

Nessa perspectiva, cada cultura tem suas diferenças, e ao deixarmos de comparar, valorizamos essas especificidades. Assim, a cultura é um elemento vivo presente na vida das pessoas. Envolve o modo de ser, agir, vestir-se, falar, entre outros aspectos, como supracitado. A cultura também pode ser entendida como herança entre as gerações, no entanto, deve-se levar em consideração que todas as pessoas criam e propagam cultura, por isso, ela é mutável.

A Cultura Lúdica faz parte da história de qualquer povo. Trata de elementos relacionados aos jogos, às brincadeiras, entre outros que instigam a criatividade, o prazer e a diversão. Essa cultura é elaborada continuamente pelos membros de uma determinada comunidade. Assim, a cultura lúdica de um lugar é construída por todos que ali habitam. As

crianças participam nesse processo de produção da cultura lúdica, já que as brincadeiras dizem muito dos lugares onde elas estão.

De acordo com a autora Tizuko Kishimoto (1993, p. 29), pesquisadora de jogos, brinquedos e brincadeiras do universo infantil, “não se pode escrever uma história dos povos sem uma história do jogo.” Isso implica no fato de que a cultura lúdica de um lugar conta histórias de seu povo e apresenta algumas leituras de mundo de quem a cria. Valorizar esses saberes, por ora marginalizados, seria uma maneira de transgredir o sistema que supervaloriza os conhecimentos das ciências biológicas e exatas em detrimento das ciências humanas, em especial da arte. Superar essa estrutura educacional é um ideal, mas podemos começar a traçar esse caminho em busca dele, entendendo a importância da cultura lúdica e sua relação com a escola.

Walter Benjamin é uma grande referência dentre os autores da Teoria Crítica. Ele pesquisa, entre outros elementos, brinquedos e brincadeiras. Benjamin (1994) afirma que os primeiros brinquedos foram criados de forma artesanal, em oficinas de artesanato com madeira e outros materiais, e estavam relacionados aos rituais religiosos, então, as crianças os transformaram em objetos para brincar. Esses objetos transformados em brinquedos possuíam “aspecto discreto, minúsculo e sonhador.” (BENJAMIN, 1994, p. 246).

No período em que os brinquedos eram preparados de forma artesanal sua produção era mais intimista e as crianças podiam aproximar-se de maneira efetiva de seu processo de confecção. Para Benjamin (1994, p. 247), “A madeira, os ossos, os tecidos, a argila, são os materiais mais importantes nesse microcosmos, e todos eles foram utilizados em épocas patriarcais, nas quais o brinquedo ainda era um segmento do processo produtivo, conjugando pais e filhos.” Esse processo de criação/confecção de brinquedos poderia unir pais e filhos. O tamanho pequeno dos brinquedos inviabilizava brincar sem a companhia do adulto. Havia, assim, a necessidade de um adulto estar junto com a criança, a fim de garantir sua segurança e seu desenvolvimento através das brincadeiras.

No século XVIII, essa produção começou a ser realizada por um processo industrial, e na segunda metade do século XIX a industrialização já estava instaurada. Nesse ínterim, “O brinquedo começa a emancipar-se: quanto mais avança a industrialização, mais ele se esquia ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, como também aos pais.” (BENJAMIN, 1994, p.246). Com o distanciamento das crianças do processo de criação dos brinquedos e a fabricação deles em tamanho *in quarto* (formatos grandes), a indústria contribuiu para que as crianças brincassem sem auxílio dos pais, caso houvesse o interesse pelo objeto.

Em muitas situações ouve-se os pais dizerem: “Comprei um brinquedo caro para meu filho, mas ele preferiu brincar com as tampas da panela.” Benjamin já teorizou acerca desse elemento. Para o autor, esses objetos utilizados pelas crianças para brincar, e que o adulto não encara como brinquedo, estes sim, são os brinquedos mais autênticos. (BENJAMIN, 1994, p. 93). O autor ainda considera: “Hoje podemos ter a esperança de superar o erro básico segundo o qual o conteúdo ideacional do brinquedo determina a brincadeira da criança, quando na realidade é o contrário que se verifica.” (BENJAMIN, 1995, p. 247). Ou seja, o significado que a criança dá ao objeto é o que determina a brincadeira. Em seu ensaio intitulado “Canteiro de obras”, Benjamin (1995) menciona que:

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para as crianças é tolice. Desde o iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. (BENJAMIN, 1995, p. 18).

Assim, um brinquedo estruturado por um adulto pode não ter significado nenhum para a criança. Muitas vezes, o adulto, em sua visão adultocêntrica, se esquece da grandiosidade das coisas simples. Arquiteta jogos eletrônicos, brinquedos gigantes e cheios de *glamour*, quando o vislumbre de uma criança pode estar em uma folha caída no chão, em retalhos de tecido ou pedaços de madeira. Podemos afirmar que existe, nesse contexto, uma relação íntima da brincadeira com a cultura, pois a brincadeira não é autônoma. Quando brinca, a criança dialoga com o mundo, suas culturas e as de seus pares, atribui significados, cria, internaliza práticas, regras, aprende e produz cultura lúdica a partir de suas vivências e interpretações de mundo.

1.3 A cultura lúdica e a escola

E qual é o papel da escola em relação à cultura lúdica neste sentido? Para refletirmos acerca deste aspecto, resgato Forquin (1993, p. 24) que defende: “Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos de cultura a fim de que este alguém deles se nutra, os incorpore à sua substância e construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles.”

As instituições educativas, neste contexto, apresentam-se como espaço para trocas culturais, disseminação e construção de cultura. Nesse espaço, todos podem aprender, uma vez que nenhum modo de ser é inferior. Dessa forma, não há como pensar a educação como processo separado da cultura. É necessário que a escola inclua em seus currículos elementos das mais variadas culturas, em especial das culturas que fazem parte da realidade dos educandos.

Em algumas instituições, a ênfase maior se dá às culturas distantes da realidade dos alunos: povos distantes e lugares distantes. Trabalhar essas culturas é interessante, no entanto, a escola precisa trazer para a discussão a diversidade de cultura que existe na comunidade onde ela está inserida. Quais são as culturas da região? Como essas culturas vêm sendo modificadas? Isso é muito importante para que os alunos sintam-se acolhidos e agentes fundamentais no processo de aprendizagem, para que todos possam se expressar e não serem discriminados. Assim, a cultura apresenta-se como elemento que nutre a educação e auxilia no processo de construção social e histórica dos sujeitos. De acordo com Castro (2014):

Falar em cultura e arte implica pensar o homem e a sociedade, pois arte é cultura e é na relação social que esta se estabelece. São os componentes da formação humana como uma própria necessidade surgida na organização social. [...] Dessa forma, a literatura, a música, a dança, o teatro, enfim, toda arte e cultura fazem parte de nossa sociedade, visto que todos são de grande importância na formação de todos os cidadãos. (CASTRO, 2014, p. 02).

As manifestações culturais devem ser vistas como formas de expressão, possibilidades para ampliação de conhecimentos, e também possibilidades de construção de concepções para compreender o mundo. Dentre estas manifestações culturais, destacamos a brincadeira como elemento rico em expressão humana e criatividade. Portanto, as escolas têm papel fundamental em ampliar o universo cultural dos educandos, proporcionando momentos de fruição, criação, levantando questões sociais e históricas. Percebemos o papel essencial da escola em proporcionar discussões acerca das culturas, e em socializar as culturas produzidas. Também, podemos afirmar que o objetivo da escola não é reproduzir práticas sem reflexão, ou seja, práticas ou conceitos estereotipados não devem fazer parte das instituições educativas. A escola também deve ser um espaço de criação de culturas. O contrário disso poderia levar à barbárie.

Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. Com barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isto. Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo. (ADORNO, 1986, p. 117).

Assim, para Adorno (1986, p. 121), a barbárie refere-se ao “[...] preconceito delirante, à opressão, o genocídio e a tortura” e também à outras formas sutis que levam a essas manifestações, tais como: sentimento de superioridade em relação ao outro, frieza nas relações humanas, humanização das coisas e coisificação dos humanos, autoritarismo e manipulação ideológica.

A imposição de uma cultura que padroniza gera um processo de regressão à condição de barbárie, e apenas a formação cultural pode enfrentar esta questão, tornando possível a desbarbarização. Para Adorno, a escola tem papel essencial na formação de uma sociedade sem *status* e sem exploração nas relações sociais, na luta contra a razão instrumental pela razão emancipatória, e essa formação deve ocorrer desde a Educação Infantil.

Portanto, encontramos, em Adorno, algumas possibilidades de reflexões pedagógicas pautadas em discussões acerca da cultura. (ADORNO, 1986). A escola seria, entre tantos elementos, espaço de culturas, convivência, saberes e ampliação da sensibilização humana. Nesse sentido, há no Brasil uma legislação educacional densa que enfatiza esses aspectos. Em se tratando da educação de crianças, todas as documentações na área da Educação da Infância apontam as brincadeiras como atividade principal.

A brincadeira tem o poder de encantar, de satisfazer desejos, de internalizar regras, de repensar o mundo, de instigar a imaginação de quem brinca. Pode ser uma manifestação cultural espontânea e rica em produção e socialização de saberes. O brincar como expressão cultural apresenta-se como possibilidade ímpar de romper com a reificação e, assim, iniciar o enfrentamento à semiformação.

Tizuko Kishimoto (2010) defende que:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

Assim, entendemos que o brincar não é uma atividade natural da criança, ela é aprendida e mostra-se como atividade principal, por conta de sua influência, em seu desenvolvimento. Ao brincar, as crianças vivenciam o mundo à sua volta, o faz-de-conta funde-se com a realidade. As crianças se apropriam de saberes historicamente construídos e, assim, vão se constituindo como sujeitos. Nesse sentido, os adultos têm papel essencial em ensiná-las a brincar, interagir e motivar essa atividade lúdica. Para Vigostki (2007):

A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. (VIGOTSKI, 2007, p. 35).

As brincadeiras estimulam o desenvolvimento do raciocínio lógico, e também proporcionam a interação e o confronto entre diferentes formas de pensar. O ato de brincar desafia a criança, possibilitando as descobertas e a compreensão de que o mundo está cheio de possibilidades e oportunidades para vivenciarem uma experiência com características sociais e culturais. Essa dinâmica provoca a concentração, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento científico. (KISHIMOTO, 1993).

Assim, o brincar é prática social, e, portanto, histórica. A brincadeira na Educação Infantil não pode ser vista apenas como passatempo, ao contrário, ela deve ser estabelecida como elemento rico de formação humana. A escola, nesse sentido, não pode ser uma instituição a serviço da manutenção do *status quo*, apresentando cultura padronizada pela mídia e pela indústria cultural, ela precisa proporcionar diversidade de repertório e repensar suas práticas naturalizadas, oferecendo possibilidades de aquisição de conhecimentos

historicamente construídos. Dessa forma, ela abre portas para a criação, a subversão e a resistência. Sendo assim, é necessário conhecer sobre cultura, cultura lúdica e sua relação direta com a desbarbarização, uma vez que é muito importante que o professor(a) exerça seu papel de profissional que educa para a autorreflexão e autonomia.

1.4 Formação cultural, docência e educação da primeira infância

Quando se trata de formação cultural há a necessidade de nos aproximarmos das ideias de Adorno: “A formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva.” (ADORNO, 2010, p. 9). Para este autor, a formação cultural possui os polos da autonomia e da adaptação. E quando se prioriza a adaptação, a cultura transforma-se em semicultura. A semicultura contribui para a alienação e a manutenção das hegemonias. A indústria cultural é, nesse sentido, um ramo econômico que contribui ativamente para a semicultura dos sujeitos, com seus produtos chamativos, facilitadores e vazios de conteúdo.

Relacionando a formação cultural à prática docente, os estudos de Nogueira (2008) são muito importantes. Para a pesquisadora, a formação cultural pode ser analisada como: “O processo pelo qual o indivíduo se conecta ao mundo da cultura, mundo esse entendido como espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, cinema, artes visuais) e na literatura.” (NOGUEIRA, 2008, p. 32).

Podemos afirmar que as experiências estéticas são subjetivas e a bagagem cultural dos professores influencia diretamente em sua atuação em sala de aula. Participações em eventos que envolvam teatro, música, dança, fotografia, artes visuais, brincadeiras, literatura, entre outros, é essencial para que o professor possa aprender a apreciar, fruir e vivenciar, de fato, experiências estéticas. Um professor comprometido com sua formação cultural poderá proporcionar a seus alunos diversas possibilidades de enriquecimento cultural.

Defendemos a formação cultural desde a infância, permeando toda a vida do sujeito. Para tanto, é essencial que tenhamos uma ideia de criança como escreve Manoel de Barros (2010, p. 206) em seu poema “Mundo renovado”: “Sai garoto pelo piquete com olho de descobrir.” As crianças possuem esses olhos para a pesquisa. A postura do educador da infância depende diretamente de qual concepção de criança ele tem. Se o educador encara a criança como rica em possibilidades, ativa, forte, sociável, competente, curiosa, sua postura será de abertura, respeito e mediação. Por outro lado, se o educador encara a criança como incapaz, passiva, fraca, sem cultura, sem história e sem conhecimentos, sua postura será de autoritarismo e desprezo. A educação, neste sentido, não alcançaria seu objetivo emancipador.

Ainda em muitas realidades, a criança que frequenta a educação infantil é vista como um Ser em potencial, íntegro, brincante, pesquisador, curioso e espontâneo, porém, quando esta mesma criança passa a frequentar o Ensino Fundamental, muitas vezes, o brincar como atividade espontânea não tem espaço. No entanto, as brincadeiras fazem parte dessa formação cultural, e como já explicitado, esse momento lúdico está previsto na legislação brasileira. A Constituição Federal (1988) garante o direito ao lazer e à cultura em seu artigo nº 227. O Estatuto da Criança e do adolescente (1990) também garante este direito em seu artigo nº 4, e, ainda, em seu artigo nº 16 versa:

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: **I** - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; **II** - opinião e expressão; **III** - crença e culto religioso; **IV** - **brincar, praticar esportes e divertir-se**; **V** - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; **VI** - participar da vida política, na forma da lei; **VII** - buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990, p. 28).

Assim, entende-se que garantir o direito ao brincar é legalmente fundamental. A brincadeira é, portanto, um elemento cultural essencial a ser valorizado na educação das crianças. A Cultura é entendida como espaço de trocas/produção de sentidos em determinado grupo/pessoa, e está intimamente ligada à história, geografia, sentimentos e pertença. O reconhecimento de sentido nos auxilia na construção da identidade pessoal e de grupo. Esses sentidos são criados e recriados através de diferentes linguagens: fala, escrita, música, dança, teatro, entre outras. E incluímos, neste contexto, as brincadeiras que são formas de expressão e comunicação.

As crianças realizam transformações culturais, interpretando e agindo sobre as variadas culturas. Nas instituições de Educação Infantil há uma diversidade de crianças e culturas, por conta disso, é preciso que os educadores reconheçam essas diferenças e analisem as crianças como indivíduos plurais, que estão inseridos em determinadas culturas, produzindo cultura, criando, recriando, inventando, interpretando o mundo e escrevendo sua própria história e a história de seu povo. Elas possuem características próprias, ativas e transgressoras, interpretam e expressam suas visões de mundo. Não reproduzem fielmente a cultura adulta, e sim interpretam essa cultura e se expressam de maneiras singulares, deixando em evidência seus interesses, desejos, angústias e saberes. As brincadeiras apresentam-se como possibilidade de valorização do humano, da sua sensibilidade, sua individualidade, criatividade e fuga da lógica paralisante e reprodutivista do capital.

Para Adorno (2008), a economia capitalista, com sua indústria cultural, nega as singularidades do indivíduo, e portanto sua subjetividade. Nesse sentido, Freitag (2004) afirma que:

A indústria cultural, que se caracteriza por sua dimensão anti ou acultural (dissolução da obra de arte, produção e reprodução de mercadorias ditas “culturais”), por sua vinculação com a moderna técnica (rádio, tevê, cinema, fotografia, imprensa, etc.) e seu consumo de massas e seu caráter de mercadoria, constitui a fórmula moderna que a sociedade burguesa encontrou para autoperpetuar-se. Se antigamente a separação entre cultura e civilização preenchia satisfatoriamente as funções de reprodução e ideologização da classe operária, as condições modernas da produção criaram, com auxílio da ciência e da técnica, assimilando, pois, a cultura à civilização, uma nova fórmula para consolidar e perpetuar a produção capitalista: a indústria cultural. Essa passa a ser fundamental para a sobrevivência do sistema. (FREITAG, 2004, p. 73).

A indústria cultural visa perpetuar o sistema capitalista, indiferenciando as pessoas, supervalorizando a técnica em detrimento da subjetividade. O termo racionalidade técnica ou instrumental foi utilizado por Max Horkheimer para referir-se à razão sem reflexão crítica, tornando-a apenas um instrumento para render lucros e manter a economia. (HORKHEIMER, 2002). Mais tarde, outros autores ligados à escola de Frankfurt também utilizaram esse termo para referir-se à razão técnica que valoriza o conhecimento científico em detrimento dos mitos, da fé e de outras maneiras de produzir conhecimento, entretanto, defendem que, ao valorizar essa razão em detrimento das humanidades, não houve emancipação das pessoas e sim uma escravização alienante. Ou seja, na Teoria Crítica, a racionalidade técnica ou instrumental anula as particularidades dos sujeitos e pode levar a uma regressão, nesse caso, à barbárie.

A aporia com que nos deparamos em nosso trabalho revela-se assim como o primeiro objeto a investigar: a autodestruição do esclarecimento. Não alimentamos dúvida nenhuma - e nisto consiste nossa *petitio principii* - de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito deste pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre este elemento regressivo, está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isto, também sua relação com a verdade. (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 13).

Para Adorno e Horkheimer (1947), o progresso científico/racional sem reflexão e sem crítica não significa superação e emancipação, mas significa regressão, destruição e aprisionamento de ideias e humanidades, transformando pessoas em coisas, ou seja, sem

pensamentos, alienadas e submissas. A racionalidade técnica, neste sentido, ganha caráter autoritário/totalizante.

Defendemos, assim, que a razão emancipatória, e não a razão instrumental, deveria transformar a sociedade. No entanto, o que se percebe-se é o predomínio da razão instrumental, ou seja, na escola ou na academia, o conhecimento apresentado de maneira calculada, exata, técnica, mensurável, e útil ao desenvolvimento da sociedade, é o conhecimento valorizado. E a razão emancipatória, que valoriza os conhecimentos produzidos em suas dimensões subjetiva, criativa, espontânea e crítica à sociedade, é desprezada. As brincadeiras, neste contexto não são valorizadas. O fruto desta inversão é a racionalidade técnica, que domina, manipula e exclui o diferente, transformando pessoas em coisas, cultura em produto, em produtos que assumem caráter humano, ou seja, não são vistos como produtos do trabalho humano, mas passam a ter “vida própria” e a serem cultuados pelos humanos.

A Teoria Crítica, nesse contexto, surge como possibilidade de resistência, criticando essa racionalidade instrumental. Para Adorno (1947, p. 35): “A educação só teria sentido como autorreflexão crítica”, elemento fundamental para a emancipação. Assim, a educação pelo esclarecimento pode significar formação cultural à medida que enfrenta verdades absolutas, problematiza cultura e valoriza os sujeitos como pensantes e com suas particularidades. Dessa forma, a Teoria Crítica não visa apresentar um novo modelo educacional, tampouco se apresenta como teoria fechada e acabada, mas lança luzes na reflexão da sociedade e ultrapassa qualquer esfera social, ou seja, a escola é apenas uma dimensão social que tem papel fundamental na transformação da razão instrumental pela razão emancipatória.

Para que essa transformação ocorra é preciso reflexão, autorreflexão, desbarbarização e esclarecimento crítico. Esses elementos precisam permear todo o processo educativo do sujeito, contribuindo para que haja a formação cultural, defendida pelos estudiosos da Escola de Frankfurt, especialmente quando se pensa a brincadeira.

Adorno (2008, p.18) defende que “A recusa da inessência dominante da cultura pressupõe que nela se participe o suficiente para a sentir, por assim dizer, palpitar entre os próprios dedos, mas que ao mesmo tempo dessa participação se extraíam forças para a denunciar.” Assim, o processo de formação cultural exige do indivíduo um entrelaçamento na cultura de seu povo e, ao mesmo tempo, um distanciamento dela, com o intuito de enxergá-la como ela se mostra em suas diferentes nuances, e dessa forma, ser anunciada, denunciada, construída ou reconstruída.

No próximo capítulo, estreitaremos um pouco mais a discussão da cultura, pensando os pormenores da cultura lúdica no contexto da discussão desenvolvida até aqui. O que é cultura lúdica? Ela está livre das garras da indústria cultural? Veremos como ela pode ser expressão de humanidade e possibilidade de resistência.

CAPÍTULO 2 - CULTURA LÚDICA: INVENTICES DAS CRIANÇAS

*“Se a criança não é nenhum Robinson Crusoe,
assim também as crianças não constituem
nenhuma comunidade isolada, mas sim uma
parte do povo e da classe que provém.”*
(Walter Benjamin)

O presente capítulo apresenta ideias para pensar a cultura lúdica como possibilidade de criação e resistência ao que é imposto pela indústria cultural. Apresenta o material não-estruturado (pedaços de madeiras, tecidos, pedras, terra, folhas, galhos, entre outros) com suas inúmeras possibilidades brincantes, e traz no bojo de sua discussão as contribuições de Walter Benjamin, com seus estudos sobre os objetos lúdicos. Além de evidenciar a cultura lúdica e as possibilidades inventadas pelas crianças, este capítulo coloca em discussão a cultura lúdica em Mato Grosso do Sul, acrescentando os estudos de Marlei Sigrist, referência em pesquisa sobre cultura regional no estado de Mato Grosso do Sul, professora Vera Guerra, que realizou sua pesquisa de doutorado trazendo contribuições para a cultura lúdica no Estado, e Marlei Cunha, folclorista, brincante, pesquisador e escritor que pesquisou e escreveu sobre as brincadeiras e cirandas do cerrado, tendo Mato Grosso do Sul como referência em sua pesquisa. O capítulo finaliza com minha inscrição no texto, já que como sujeito sul-mato-grossense pretendendo refletir sobre as culturas existentes no Estado, bem como repensando meu papel na formação cultural das crianças com as quais atuo.

Ao pensar sobre cultura lúdica, brinquedos e brincadeiras coloco em discussão os brinquedos industrializados. Muitas vezes esses brinquedos trazem possibilidades limitadas de uso, como por exemplo, as bonecas já vêm prontas e com temas para brincar: algumas falam e precisam ser alimentadas, outras são médicas, e nesse caso, vêm com os acessórios médicos: estetoscópio, injeção e jaleco; carrinhos tem um percurso adequado a ser feito na pista do autorama; a casa das bonecas apresentam cômodos pré-determinados, com móveis a serem utilizados de acordo com o que foi planejado por algum adulto. Não raro as crianças ficam extremamente animadas para comprar estes brinquedos industrializados, e quando recebem de seus pais, exploram e tão logo redescobrem estes brinquedos. Os pais acreditam que a criança está estragando o brinquedo, quando na verdade está atribuindo um outro significado para aquele objeto.

A criança recebe uma boneca que deveria ser alimentada apenas com a comidinha que já vinha determinada no kit industrializado. Nos primeiros contatos, a criança pode seguir a ordem e a determinação do fabricante, mas, logo utiliza outros materiais para alimentar a boneca, transgredindo a determinação de quem a idealizou, “estragando-a” (do ponto de vista adulto). A boneca do kit médico pode até seguir seu destino por alguns momentos, mas logo em seguida transforma-se em professora, cantora, vai ao salão de beleza e faz um novo corte no cabelo (para o adulto, a criança já estragou a boneca); seu jaleco também é recortado e transforma-se em um lindo vestido. As peças do autorama se destacam, de repente, se tornam espadas e o carrinho todo desmontado abre um leque de possibilidades brincantes. Para Rojas (2007):

O brincar infantil constitui a forma básica mais importante e decisiva do ser humano, por fazer desabrocharem e ativarem as forças criativas da criança. Todo educador precisa estar consciente dos malefícios dos brinquedos industriais, produzidos em série, de gosto pouco duvidoso, e que não atendem às necessidades de descoberta da criança. A maioria deles se apresenta de tal forma que a força da fantasia da criança não encontra alimento para dar vazão à imaginação, às construções simbólicas próprias da criança, pois não há nada a completar, a imaginar, a projetar sobre esses brinquedos. A fantasia infantil necessita de liberdade para poder desenvolver pelo manuseio ativo e curioso do material que a criança tem oportunidade de vivenciar no mundo, as formas e a qualidade de tudo que existe. (ROJAS, 2007, p. 19).

As crianças são sujeitos sociais inseridos em determinadas culturas, e como seres sociais não apenas integram determinada sociedade, como também inferem seus significados, portanto, também criam cultura.

2.1 O que é cultura lúdica?

A Cultura lúdica infantil não é produzida por adultos. Trata-se de um conjunto de experiências brincantes coletivas ou individuais que fazem parte da vida da criança, e ao ter em mãos esse conjunto de elementos lúdicos, recria ou cria brincadeiras que irão compor seus universos culturais. Assim, lata pode virar navio, vento transforma-se em cavalo e pedra em lagarto, em uma experiência única e rica em ludicidade. (BARROS, 2010).

As brincadeiras fazem parte da identidade cultural de um povo. E mesmo que haja influências de outras culturas, cada povo/pessoa possui suas características próprias. Conhecer a própria cultura, a de seu povo e de outros povos, é essencial na formação do humano, pois, assim, as pessoas poderão compreender as diferenças culturais existentes e a riqueza de cada

uma delas. As brincadeiras carregam simbolismo e marcas de idas e vindas de narrativas, movimentos e canções que misturam passado e presente. Preservar as brincadeiras tradicionais e ter a liberdade de recriá-las, criando outras, é fundamental na busca da identidade cultural de um povo.

A brincadeira como parte da cultura carrega significado social e, portanto, a ludicidade do ato de brincar é subjetiva. O que pode ser considerado brincadeira para alguns pode não ser para outros. Assim, a ludicidade está na significação que o sujeito dá ao ato, levando em consideração todas as representações sociais próprias da cultura em que está inserido. A brincadeira, a princípio, passa pelo processo de apropriação cultural, em outras palavras, o sujeito aprende a brincar. De posse de elementos da cultura, o sujeito recria ou cria novas brincadeiras. Para Brougère (1998):

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. [...] O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta, origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes, como já foi dito, na interação precoce entre a mãe e o bebê. Isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. (BROUGÈRE, 1998, p. 25).

Para Brougère (1998), a cultura lúdica trata-se de um conjunto de experiências lúdicas vivenciadas que permitem ao sujeito imprimir significados e autoria no processo criativo da brincadeira. A cultura lúdica, assim, está intimamente relacionada à cultura do povo, da família e do sujeito, pois o clima, o espaço e as regras em que as crianças estão submetidas influenciam na criação desta cultura lúdica. Podemos afirmar, assim, que a criança é uma co-criadora da cultura lúdica infantil.

A brincadeira, dessa forma, não é apenas mais um recurso pedagógico, mais do que isso, a brincadeira é cultural, histórica e social. Deve ser um momento para manifestação cultural das crianças. Os professores podem utilizar as brincadeiras com o intuito de atingir um objetivo específico, no entanto, é necessário que as crianças tenham tempo para criar

novas possibilidades do brincar, de pensar sobre a brincadeira proposta, de reestruturar essa brincadeira, ou seja, é necessário que as crianças possam manifestar-se de maneira criativa, e não apenas imitem exatamente o modo de brincar do professor.

O brincar, visto como ação social, relaciona-se com as interpretações de quem brinca, então, do que se brinca é menos importante do que como se brinca e quais as representações são construídas com ato de brincar. O que leva um indivíduo a encarar ou não como brincadeira determinado ato é a sua cultura lúdica, ou seja, um conjunto de experiências anteriores que já teve, relacionadas à ludicidade. Dessa forma, é muito importante que as crianças tenham ricas experiências lúdicas desde a primeira infância para que aprendam sobre as representações sociais de sua cultura, criando novas significações a partir de suas experiências.

A valorização da cultura lúdica é muito importante, pois, por meio desses momentos, as crianças podem interagir, relacionar-se, descobrir sobre si, sobre o outro e o mundo, conhecer seus pares, sua comunidade, fazer escolhas, organizar seus pensamentos, resolver conflitos, falar, escutar, ampliar as possibilidades de movimento, criar, imaginar, respeitar a si e ao outro, entre outros elementos ricos.

Quando o adulto pega um pano e finge esconder-se do bebê e logo aparece, dizendo: Achou! Quando propõe uma brincadeira cantada, quando organiza um ambiente que convida a criança a explorar, descobrir e criar, ele está favorecendo a criação da cultura lúdica infantil. Sendo assim, o adulto pode e deve favorecer essas experiências. Na escola, os professores precisam atentar-se a sua postura. O momento da brincadeira precisa da integralidade do professor, seja com o olhar atento e investigativo, seja na proposição do espaço e materiais e/ou na inserção efetiva no faz de conta das crianças. Muitas vezes o adulto pode tornar-se o cliente do salão de cabeleireiro da criança, ou tornar-se aluno na escola onde a criança leciona.

Ao observar a brincadeira o professor percebe elementos ricos nas práticas das crianças. Através das observações e registros o professor pode aprender sobre cada criança e pode, também, apropriar-se de elementos para organizar mais situações lúdicas, ricas em aprendizagem. Nesse sentido, a cultura lúdica pode apresentar diversas possibilidades de criação e resistência à cultura industrialmente produzida. Favorecer um espaço lúdico não é apenas organizar um espaço com móveis, módulos e brinquedos, mas pode ser também propor possibilidades de exploração do espaço e/ou interações com os pares. O encantamento das crianças conduzirá o processo. Não precisamos de brinquedos sofisticados e caros, com

características únicas, mas de objetos que possam significar outros objetos e ações. Aqui reside a importância da brincadeiras de jogo de papéis. (VIGOTSKI, 2011).

2.2 Cultura lúdica, resistência e criação

A cultura lúdica pode ser uma possibilidade de criar e resistir ao que é imposto pela indústria cultural. Os documentários: “Tarja Branca”¹ (2013), dirigido por Cacau Rhoden e “Criança, a alma do negócio” (2008), dirigido por Estela Renner, nos ajudam a refletir sobre a importância da ludicidade na vida do sujeito criança e adulto.

Tarja Branca (2013) é um documentário que nos convida a resgatar nosso Eu Brincante. Defende o brincar como linguagem/expressão, assim como também defende que o brincante organiza o mundo real a partir do brincar, dedicando-se a esse ato lúdico com toda a sua unidade/integralidade. O vídeo convida o adulto a resgatar suas memórias da infância e a autocrítica acerca de como encaminhamos nossas vidas. Ações lúdicas são, assim, o remédio para livrar as pessoas da negatividade, da tristeza e de alguns medicamentos ansiolíticos. A brincadeira, a partir disso, seria a revolução através da qual as pessoas seriam libertas e poderiam viver com toda a sua plenitude.

Neste documentário, pessoas com diferentes formações e profissões expressam suas concepções sobre o brincar. As brincadeiras aparecem em todos os depoimentos como uma linguagem universal, e mesmo aqueles que tiveram de trabalhar na infância reconhecem que o lúdico é essencial e, por isso, valorizam o brincar na vida adulta, seja através da cultura popular ou da religiosidade. O brincar, na perspectiva apresentada, é mais que alegria, é possibilidade de transgressão, resistência e revolução. O brincar antes visto apenas como diversão, oposto ao trabalho, é defendido como algo sério e necessário para crianças e adultos. O trabalho deve ser prazeroso, o brincar precisa estar presente, revolucionando ambientes tristes e pessoas que se esquecem do colorido da vida.

Nessa mesma perspectiva, a pesquisadora Dr. Jucimara Rojas(2007) afirma que:

Sem o encanto do lúdico, da parceria, da reflexão e da criatividade, o grupo não se forma, amontoando todos. A roda não se efetiva. Sem significado, sem grupo, a rotina não faz sentido. Se todo dia é tudo sempre igual, projeta-se o vazio... O ritmo diferenciado de cada um é que constitui o grupo, o diferente. O espaço de vivência precisa ter sentido e buscar identidades novas. (ROJAS, 2007, p. 43).

¹Disponível para exibição pública em < <https://www.videocamp.com/pt/movies/tarja-branca>>

O documentário Tarja Branca (2013) e os estudos da professora Jucimara Rojas defendem a importância do lúdico na vida das crianças e adultos que podem reconhecer o colorido da vida, construir cultura lúdica e encantar-se no processo de criação. As experiências brincantes podem ser coletivas ou individuais. No entanto, o encantamento, as percepções, as representações e os significados são pessoais. Nesse sentido, o documentário instiga adultos e crianças a se deixarem encantar, a resgatar a cultura lúdica, a sentir e ver o mundo de forma mais leve, criativa e com a mente povoada de ludicidade.

Outro trabalho a ser destacado nesta pesquisa é o documentário: “Criança, a alma do negócio” (2008)², que aborda questões legítimas relacionadas à forte influência da mídia sobre as crianças. Muitas mães entrevistadas no documentário admitem que as crianças têm alto poder sobre a família, no que diz respeito ao consumo, e que muitas delas dizem que preferem comprar do que brincar. Especialistas reconhecem, portanto, que o desejo de compra é implantado nas crianças e gera mais prazer do que possuir objetos.

O desejo de comprar gera satisfação e este desejo advém da mídia, que com seu poder persuasivo enlaça muitas crianças, prometendo alegria e inserção social. Essas crianças entrevistadas não sabiam nomes de alguns animais, frutas e legumes, mas sabiam o significado de símbolos tecnológicos e logomarcas. Muitas mães também reconheciam que davam presentes para seus filhos a fim de suprir a ausência por motivos do trabalho. Outras mães disseram endividar-se para comprar brinquedos para os seus filhos e que, entretanto, a atenção das crianças com relação a esses brinquedos era muito breve. Essas mães esquecem de que a presença é mais importante do que quaisquer objetos e que a frustração também faz parte do processo de desenvolvimento das crianças.

O documentário traz no bojo de suas discussões a crítica ao apelo comercial voltado diretamente para as crianças e apresenta-se como um alerta aos adultos sobre a importância da formação humana, abordando outras possibilidades para além da reificação e indiferenciação entre as crianças. A brincadeira como manifestação cultural lúdica infantil seria a possibilidade de resistência à indústria que pretende uniformizar as crianças, indiferenciá-las e conduzir todas elas ao consumismo desenfreado.

Para Duarte (2012):

Pressupondo-se que a criação de obras de arte depende da existência de liberdade dos seus sujeitos, a criação fica dificultada exatamente por uma tendência à colonização de todas as representações e sentimentos por parte do sistema

² Disponível para exibição pública em <<https://www.videocamp.com/pt/movies/crianca-a-alma-do-negocio>

econômico, mesmo numa situação de democracia política formal. Esta, aliás, faz que as pessoas imaginem-se livres, quando, na verdade, todo o seu comportamento é tentativamente previsto e esquematizado, no sentido de um controle maior [...] Um ponto de partida importante da estética de Adorno é que a obra de arte é algo diametralmente oposto à ‘mercadoria cultural’. Enquanto aquela surge do impulso libertador formado na interioridade de um sujeito (digno do nome, no sentido de submisso), mediado pelo domínio técnico do seu *métier* artístico, o produto da indústria cultural é algo produzido sob medida para contemplar, de modo imediato e aprisionador, anseios não realizados das massas (e quer definição, nunca serão satisfeitos), garantindo o lucro de hoje dos seus agentes e, por extensão, o lucro de sempre de todo o sistema capitalista oligopolizado. (DUARTE, 2012, p. 38).

Embora Duarte não escreva especificamente sobre brincadeiras, ele defende a arte para além da indústria cultural. Partimos do pressuposto de que arte relaciona-se com expressões humanas libertadoras, tais como música, literatura, pintura, brincadeiras, entre outras. A brincadeira pode ser vista como arte na medida em que proporcione liberdade de expressão e não apenas reprodução.

A brincadeira é expressão de povos, famílias e indivíduos, conta histórias e liberta. No entanto, para que os indivíduos possam criar brincadeiras, e livrar-se do domínio ou colonização cultural, é preciso que se tenha pensamento crítico e liberdade para criar. No que tange à cultura lúdica infantil, pais e professores precisam pesquisar meios e instrumentos para ir além do que é oferecido pelo mercado, e proporcionar tempos e espaços para que as crianças possam ter acesso às diferentes manifestações culturais, enriquecendo sua bagagem cultural. Assim, professores livres do sistema de industrialização da cultura devem pesquisar obras alternativas. Quando se trata de brincadeiras infantis há inúmeras produções que podem ser exploradas e reinventadas pelas crianças.

Cada criança elabora e reelabora suas experiências de maneira diferenciada, e isso torna as manifestações culturais ricas, permitindo que cada sujeito se conheça e valorize, sinta-se integrante de determinada comunidade, que perceba a riqueza da cultura na qual está inserido, fazendo parte do processo de criação cultural, assim, será possível valorizar outros povos e culturas.

Para que a criança possa elaborar uma brincadeira, é preciso que haja interações, espaço e tempo garantidos. Para Kishimoto (2010):

A criança utiliza os órgãos sensoriais para explorar e conhecer o mundo dos objetos. Quando coloca o brinquedo na boca, experimenta a sensação de duro, mole, o que amplia suas experiências sensoriais e a encaminha para a compreensão de conceitos. Texturas, cores, odores, sabores, sons são experiências que a criança adquire no contato com móveis coloridos, sonoros, saquinhos de ervas aromáticas e brinquedos de diferentes densidades e formas. Objetos domésticos de uso cotidiano são importantes itens para ampliar as experiências sensoriais. Objetos feitos com materiais naturais ou de metal, como bucha, escova de dente nova, pente de madeira

ou de osso, argola de madeira ou de metal, chaveiro com chaves, bolas de tecido, madeira ou borracha, sino e outros, dentro de um grande cesto de vime com base plana e sem alças, servem para a exploração livre do bebê. As experiências expressivas só são possíveis quando ele tem a oportunidade de escolher o que fazer, como fazer, com que brinquedo, com quem brincar, para mostrar seus saberes, utilizando as formas de expressão que conhece. (KISHIMOTO, 2010, p. 4).

Alguns educadores, aqueles que não entendem a importância cultural das brincadeiras, didatizam cada momento lúdico, cronometram as brincadeiras, fazem intervenções diretas constantemente, concorrendo para que a oportunidade de criar se perca. Esperam que as crianças sejam irreais criaturas passivas. Nesse sentido, Manoel de Barros (2018, p. 51) descreve uma cena bem interessante de um homem douto conversando com seu pai: “De pronto o doutor falou pra meu pai: ‘Meus parabéns, Seo João, parece que seu filho agora endireitou!’ E meu pai: ‘Ele nunca foi torto.’ Pintou um clima de urubu com mandioca entre nós. O doutor pisou no rabo, pensei.”

A expressão “A pessoa se endireitou” é muito comum no Brasil. Essa expressão é utilizada para dizer que a pessoa está agindo conforme determinado padrão. A criança endireitada seria uma criança irreal, quieta, obediente, passiva, que só repete o que o adulto ensina. Essa cena descrita por Manoel de Barros nos faz pensar em algumas questões: O que seria, na visão do adulto, uma criança que precisa se endireitar? Seria a criança inventiva, peralta? O adulto precisa saber que a criança pode ser direita ou esquerda, ou seja, pode ser de um jeito ou de outro, e essa diversidade de atitudes faz a riqueza cultural. As crianças não precisam ser rotuladas, precisam, sim, é de espaço e tempo para vivenciar a diversidade de brincadeiras que lhes permitam ser direitas e/ou esquerdas.

A brincadeira pode ser possibilidade de autoconhecimento, de expressão, de criação e liberdade. Para Adorno (1947) e Manoel de Barros (2010) a razão e a técnica são insuficientes para que o homem recorde sua humanidade. A brincadeira pode ser elemento importante para os adultos e crianças para que se libertem da rigidez do sistema e imposições industriais, expressem suas emoções e tenham a possibilidade de reprodução, de construção e reconstrução de cultura. Para Rojas (2007):

Não podemos transferir para o mundo infantil nosso pensar intelectual utilitarista, pois provocaremos na criança comportamento desumano. Basta um pequeno passo para que esse comportamento, precocemente adulto na criança, se transforme em consequências desastrosas para sua vida futura. (ROJAS, 2007, p. 20).

Sendo assim, a brincadeira é essencial para as crianças, pois através de sua prática constante, podem construir-se, relacionar-se consigo mesmas e com o outro, constituindo comportamentos carregados de significados e experiências estéticas. É-se necessário que o professor valorize as brincadeiras espontâneas, garantindo que este momento de criação faça parte da rotina das crianças e fugindo da rigidez do planejamento. Não há dúvidas sobre a importância do planejamento para a prática pedagógica, porém, esse planejamento precisa valorizar as ações, criações, falas, escolhas e organizações das crianças, por isso, precisa ser flexível.

De acordo com Kishimoto (2010), a cultura lúdica vai se construindo à medida que a criança tem contato com adultos, crianças, objetos e meios. Para a autora, a brincadeira precisa ser ensinada para que a criança, tendo em mãos essas experiências, possa criar outras formas de brincar e outros significados às brincadeiras aprendidas.

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica. (KISHIMOTO, 2010, p. 2).

As experiências lúdicas desde cedo contribuem para a construção de repertório lúdico. Com o tempo, as experiências se expandem e a criança passa a interagir e compartilhar atividades brincantes com as outras pessoas. Aprende ao observar a professora e seu coleguinha, imita e recria o que vivenciou, favorecendo o sentimento de pertença, partilhando culturas e participando ativamente no processo criador da cultura lúdica. O professor precisa atentar-se à ampliação de repertório das crianças. Na indústria do entretenimento existe um conjunto de músicas e brincadeiras muito divulgado, portanto, a função educativa da escola é promover experiências para além das oferecidas pela indústria cultural. A escola precisa oferecer possibilidades para que as crianças tenham condições de escolhas e, por isso, o professor precisa preocupar-se também com sua formação cultural. Será possível o professor possibilitar uma formação cultural rica para as crianças na medida em que ele mesmo valorize experiências culturais em sua vida pessoal. A partir do momento em que o professor entender a importância da brincadeira na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural, as brincadeiras espontâneas serão validadas e valorizadas dentro das instituições educativas. Para Gomes (2011):

Caixas, embalagens, bases dos rolos de papel, cones de linha, carretéis, tampinhas, recipientes plásticos e pedaços de objetos cotidianos estragados são excelente matéria-prima para construções tridimensionais e podem ser manipuladas das mais variadas formas. (GOMES, 2011, p.11).

Nesse sentido, defendemos, também, a utilização de materiais não estruturados como possibilidade brincante. Objetos do cotidiano que, durante o ato brincante, tornem-se objetos lúdicos, caixas que transformam-se em carros, rolinhos em animais, carretéis em pessoas, tampinhas em chapéus, garrafas em aquário, enfim, não há limite para a imaginação das crianças que, interagindo com o meio, com os outros e com uma diversidade de objetos, podem constituir uma cultura lúdica rica.

2.3 Material não estruturado e suas possibilidades brincantes

Nos últimos anos, alguns estudiosos vêm se debruçando sobre as questões dos materiais não estruturados. A pesquisadora Daniela Sofia Minhós Rosa realizou um estudo em Setúbal, Portugal, intitulado “O Lugar dos materiais não-estruturados em creche e jardim de infância.” A pesquisadora defende que:

Os materiais não-estruturados, ou seja, objetos que contactamos em diversos momentos da nossa rotina diária que com uma nova perspectiva podem ter tantas ou mais potencialidades que os brinquedos pré-fabricados, tendo múltiplas finalidades ao contrário dos materiais estruturados que são construídos para uma determinada finalidade. Este tipo de material pode ser utilizado pela criança, estando ao seu critério a forma como utiliza a imaginação e a criatividade. Por exemplo, as molas da roupa podem potenciar a motricidade fina, o conceito de número e de quantidade ou o pensamento lógico. (ROSA, 2018, p. 22).

Ao analisarmos a cultura lúdica como construção simbólica, percebemos o quanto esses materiais podem contribuir nas significações simbólicas das crianças, podendo ser vistos, assim, como brinquedos simbólicos.

Os pesquisadores Kelly Zoppei Flores (Mestre em Educação Física) e Adriano José Hertzog Vieira (Mestre e Doutor em Educação) realizaram uma pesquisa de cunho etnográfico em uma escola particular, no município de Goiânia, que discute o papel dos materiais não estruturados na escola. Na pesquisa que fizeram com as crianças observaram que:

]A criança C8 atribuiu um sentido para os toquinhos de madeira, transformando-os em comidinha. Nesse caso, o objeto que a criança escolheu para ser comidinha é coerente com que está sendo representado: os toquinhos são pequenos, ficam bem

distribuídos pelo prato e pode ser manipulado por colheres com facilidade. A outra criança, C7, ao contrário, ficou presa às propriedades do objeto, ou seja, ficou presa ao seu significado, tanto que, ao olhar, somente viu toquinhos de madeira. No entanto, a mesma criança, C7, em outra situação, fez o movimento de beber leite de uma caneca de plástico. Isso para dizer novamente que, de acordo com o objeto e com a situação, a criança pode ou não atribuir um sentido para ele. (FLORES; VIEIRA, 2015, P. 11).

O processo de atribuição de sentido ao objeto é subjetivo e os materiais não estruturados podem criar situações simbólicas e possibilitar o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças. Nesse sentido, a professora de Educação Infantil Nieve Ribeiro Perez Dios realizou um relato publicado pela Universidade Estadual de Campinas. De acordo com ela:

Para as crianças de um a três anos, as explorações são simbólicas. Elas trazem suas vivências no cotidiano para manuseio. As crianças de quatro a seis anos, constroem pistas de corridas com tampinhas diversas e cápsulas de café vazias, constroem bolos em diversas camadas juntamente com pedaços de madeira. Os tubos de PVA viram telefone sem fio. Os carretéis de linha são empilhados. As tampinhas e cápsulas de café vazias são classificadas por cores e/ou tamanhos pelas crianças. Os materiais de grande porte como pneus, caixas, latas de alumínio e garrafas de vidro, ficam disponíveis no parque. As brincadeiras com os pneus são as mais variadas, desde rolar ladeira abaixo, pular entre eles, ou apenas ficar dentro. Os tubos de papelão se tornam cabanas. As garrafas de vidro e latas de alumínio viram instrumentos musicais e variedades de diferentes sons. (DIOS, 2019, p. 1).

Assim, os materiais não estruturados podem apresentar-se como um convite para a pesquisa, a exploração e a descoberta. Pedaços de madeira, canudos, rolinhos de papel, botões, caixas, tampinhas, cartelas de ovos, fitas, pedras, retalhos, linhas, entre outros objetos, ganham vida e inúmeros outros significados a partir do imaginário infantil. Esses objetos devem fazer parte da rotina das crianças na escola, pois elas aprendem através do lúdico. Os materiais não estruturados apresentam-se como fonte rica em experiências lúdicas e significativas e são de fácil acesso. As famílias poderão ser envolvidas no processo de reciclagem desse material, contribuindo, assim, para o estreitamento da relação escola e família e para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nessa brincadeira simbólica, objetos do cotidiano se transformam em brinquedos e crianças transformam-se em cientistas e criadores.

As crianças são exploradoras, elas brincam e atribuem novos sentidos aos brinquedos estruturados e a outros objetos não estruturados. Desmontar brinquedos e investigá-los, criar a partir de materiais diversos e ativar novas funções brincantes para esses materiais, proporcionam para as crianças possibilidades ricas de exploração de suas habilidades de

criação, organização e atenção, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Quando refletimos sobre objetos lúdicos, logo remetemos a Walter Benjamin, pois ele se debruçou sobre a história cultural do brinquedo, e seus estudos nos auxiliarão na reflexão a respeito da cultura lúdica.

2.4 Walter Benjamin e os objetos lúdicos

Benjamin, em algumas de suas obras, faz um estudo histórico sobre os brinquedos e suas singularidades, e defende que os brinquedos na pré - história eram objetos místicos que ganharam, com a imaginação das crianças, significados lúdicos. O processo de fabricação dos brinquedos era artesanal, e com o advento da industrialização esse processo passou a ser mais impessoal. Benjamin já denunciava que o capitalismo intentava imprimir suas marcas homogeneizantes nos brinquedos fabricados, apagando as singularidades desses objetos lúdicos. Hoje, é possível perceber essas marcas na indústria cultural, que fabrica brinquedos iguais em larga escala e manuais de brincadeiras para reprodução, brinquedos tecnológicos que tomam o tempo das crianças, com suas imagens, sons, e outros estímulos excessivos que dificultam a criação de brincadeiras pelas crianças.

Até o século XVIII os brinquedos eram confeccionados em pequenas oficinas. A partir deste século, com o corporativismo, essa fabricação passou a ser executada de acordo com a especialidade de cada profissional, necessitando de mais pessoas envolvidas no processo de confecção de um único brinquedo. No século XIX, esses brinquedos passaram a ser fabricados em tamanho grande, e esse fato mostra que o adulto era dispensável para o ato de brincar. O processo da industrialização, na visão de Benjamin (1994), de certa forma distanciou pais e filhos, e mesmo com todos os metais e plásticos advindos da industrialização, ainda era a madeira e outros elementos da natureza que chamavam a atenção das crianças.

O brincar, visto como arte, surgiu na pré-história e continua sendo tecido com o passar dos anos. Essa tecelagem passa nas mãos de crianças e adultos deixando histórias e marcas. Esses brinquedos carregam, assim, histórias e permitem que sejam modificados por todos que tenham contato com eles, cada um imprimindo-lhes seus significados. Esse caráter cultural do brinquedo deve ser resgatado nas instituições de Educação para que a indústria do brinquedo não imponha seus próprios padrões ao ato de brincar e transformando esse brinquedo em um amontoado sem vida.

Outra característica marcante na obra de Benjamin (1994) é a defesa da importância da repetição na brincadeira. Para ele: “[...] a repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como ‘brincar outra vez’ [...] ela não quer fazer a mesma coisa duas vezes, mas sempre de novo, cem mil vezes (BENJAMIN, 1994, p. 252).” Manoel de Barros também acreditava na importância da repetição: “Repetir, repetir – até ficar diferente.” (BARROS, 2010, p. 300).

É muito comum ouvir da criança que ela quer repetir a brincadeira. “De novo”, “mais uma vez”, “mais um pouquinho”, elas insistem em repetir, a cada repetição uma nova descoberta, uma nova criação, uma desconstrução, uma reelaboração, participando nessa co-produção da cultura lúdica, criando suas representações e seu arcabouço de experiências. Essas repetições precisam ser garantidas e valorizadas, pois elas possibilitam uma apropriação e criação culturais, promovendo satisfação e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Quando Benjamin (1994) fala sobre as crianças, ele afirma que:

Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo. (BENJAMIN, 1994, p. 237).

Essa fala de Benjamin nos remete ao poeta Manoel de Barros (2010, p. 361) que, ao falar de sua infância, afirma que: “O ser que na sociedade é chutado como barata – cresce de importância para o meu olho. [...] aprendi a gostar das coisinhas do chão.” As crianças têm potencial de pesquisa, analisam objetos do cotidiano, estudam os bichinhos, jogam um objeto ao chão e pedem para o adulto pegar uma, duas, três, quatro vezes, até o adulto cansar. Um bebê ao lançar um objeto analisa as características dele, forma, peso, como sua força influencia na distância que o objeto vai parar, e por meio dessa dinâmica, ele vivencia esse momento com o adulto, contribuindo na construção de suas memórias lúdicas. Assim, elementos simples, que fazem parte do cotidiano das crianças, são explorados de maneiras diferenciadas por elas.

No entanto, as crianças são seres sociais inseridos em determinados contextos. Assim, seus brinquedos e brincadeiras possuem influência desse meio. Para Benjamin (2009, p. 100): “[...] o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades.” Dessa forma, Benjamin não tem uma visão romântica do brinquedo e da criança. O autor reconhece que a industrialização transformou os brinquedos, e

que aquele brinquedo artesanal, criado nas famílias pelas crianças e em um ambiente mais próximo à realidade infantil, agora trata-se de um objeto voltado para o consumo. Tais objetos, pensados por adultos, muitas vezes não são objetos lúdicos para as crianças e, portanto, não trazem a magia da invenção do faz de conta. Não raro, as crianças, com suas ações transgressoras, preferem pedaços de madeira, ossos, entre outros detritos, a alguns objetos da indústria cultural. (BENJAMIN, 1994).

Assim, nosso estudo volta-se para as instituições educativas que atendem crianças. Há espaço para que as crianças criem? Há tempo para essa criação? As crianças são incentivadas a serem consumidoras ou criadoras? Os estudos de Benjamin nos convidam a refletir acerca desses elementos, afinal:

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (BENJAMIN, 2009, p. 93).

O brinquedo da criança é determinado a partir do universo imaginativo dela. Por isso, a importância de valorizarmos a construção lúdica infantil. Essa cultura não se trata da cultura adulta diminuída, mas sim de uma elaboração complexa feita pela criança a partir de suas experiências anteriores. Essas experiências devem constituir-se de momentos ricos da tradição popular, momentos de apreciação e momentos para criação. Não se faz necessário que cada minuto da criança seja pensado pelo adulto. As crianças precisam ter liberdade para pensar, tatear, descobrir e criar.

Esses momentos são essenciais para que as crianças construam a cultura lúdica que será diversa, influenciada pelos contextos culturais e sociais de onde estão inseridas. Visto que este é um tema amplo e povoado por diversidade em aspectos lúdicos, faremos um recorte nesta pesquisa, concentrando nossos estudos na cultura lúdica própria do estado de Mato Grosso do Sul, trazendo à tona alguns trabalhos que nos ajudam a pensar a brincadeira como manifestação regional.

2.5 A cultura lúdica Sul-mato-grossense

Para que pudéssemos analisar as discussões acerca da cultura lúdica no estado de Mato Grosso do Sul fizemos uma busca na plataforma Scielo, bem como buscamos no banco de teses e dissertações das Universidades Federal e Estadual de Mato Grosso do Sul, porém não

encontramos nenhum registro científico nestes locais acerca das palavras-chave selecionadas, tais como cultura lúdica Mato Grosso do Sul, Brincadeiras Mato Grosso do Sul, Brincadeiras pantaneiras, entre outras relacionadas.

Ampliamos nossa pesquisa por meio de conversas com professores das Universidades Estadual e Federal de Mato Grosso do Sul, com alguns folcloristas do estado, e destacamos nesta busca alguns trabalhos científicos de pesquisadoras regionais não registrados nessas plataformas, entre eles, a tese de doutorado da professora Vera Lúcia Guerra, defendida no ano de 2009, na Universidade de São Paulo (USP), que pesquisou sobre as marcas da sazonalidade nas brincadeiras em Portugal, Espanha, Brasil, e especificamente no Mato Grosso do Sul, na cidade de Maracajú. Essa pesquisadora, assim como Manoel de Barros, constatou a ludicidade em coisas simples, nas suas pesquisa sobre Mato Grosso do Sul. Para ela, uma lagartixa, na visão de uma criança, pode significar um meio para se chegar a um gigantesco mundo de brinquedos e redescobrir com ela segredos e mistérios. (GUERRA, 2009, p. 163).

Quando a autora trata dessas brincadeiras no MS, no período do inverno, ela destaca a pandorga e as bolitas. (GUERRA, 2009 p. 160). Na primavera, o balanço, boizinhos de manga, lagartixas, aves e insetos, brincadeiras com mamona, na chuva ou na enxurrada, no rio, a caça de passarinhos, catar guavira e outros frutos silvestres, e brincar em árvores, são as brincadeiras mais frequentes. (GUERRA, 2009, p. 163). No verão as brincadeiras com água se destacam: nado, cangapé (mergulho na água, cambalhota colocando os pés para fora da água) e bois de pau (montaria em troncos). No outono, as crianças participam da construção de um boneco de pano e de todo o processo de julgamento, condenação e destruição do boneco, representando o Judas. (GUERRA, 2009, p. 164).

A autora registra, ainda, momentos lúdicos sem estação definida (GUERRA, 2009, p. 165), como por exemplo, a passagem de artistas pelas cidades do interior, e destaca as festas que intentam valorizar a cultura regional. Em relação a essas festas, encontramos nas pesquisas da professora Marlei Sigristi (2008) registros significativos. Para a autora:

A festa é um todo: nela há dança, música, canto, orações, comércio, comida, briga, comemoração, encontros, namoro, procissão... E se a festa é um local distante, fora do perímetro urbano, ali também se dorme e se cozinha. A vida das pessoas instala-se provisoriamente neste local. Grandes e pequenas festas espalham-se por Mato Grosso do Sul. Pode ser a de Nossa Senhora Aparecida, de Santo Antônio, de Nossa Senhora de Caacupé, de Natal, da Páscoa ou de Carnaval, dos Peões de boiadeiros, dos Clubes de Laço. Pode ser também a festa ligada à agricultura como do trigo, da soja, do milho, do algodão, ou a festa de aniversário da cidade, de Zumbi ou da Consciência Negra, do Bom-Odori dos japoneses e seus descendentes em Campo Grande. Durante todo o ano há motivos para se festejar. (SIGRISTI, 2008, p. 58).

Essas festas fazem parte da cultura do Mato Grosso do Sul e embora não sejam pensadas exclusivamente para as crianças, elas estão envolvidas no processo de organização e celebração, constituindo sua bagagem cultural, aprendendo e construindo elementos lúdicos, tecendo sua cultura lúdica.

Encontramos também produção escrita acerca de práticas lúdicas em Mato Grosso do Sul realizada por Marlei Cunha, dramaturgo, teatrólogo e folclorista, residente em Costa Rica (MS), que ingressou no teatro em 1972, participou de curso de extensão na área de folclore, frequentou a Escola Brasileira de folclore, realizou pesquisas em Aparecida do Taboado e em Costa Rica e uma publicação de Cantigas do Cerrado em 2013, com o intuito de valorizar a cultura da região. O pesquisador coletou dados realizando algumas viagens pelo estado com um gravador em mãos, e criou um grupo de crianças que se reunia uma vez por semana para brincar e aprender. Esse grupo percorria algumas escolas realizando apresentações de brincadeiras regionais e nessas apresentações também coletava mais brincadeiras da região. Vamos apresentar a seguir algumas brincadeiras que o pesquisador observou e registrou em seu livro.

Brincadeiras com corda:

Costura costureira

Costura costureira/ Costura a semana inteira/ Quero meu vestido pra segunda-feira! /Segunda,/Terça, / Quarta, / Quinta, / Sexta, / Sábado, / Domingo, / Segunda... [...] (CUNHA, 2013, p.102).

Vender sabão

Lá na rua onde eu moro/ A mulher vende sabão.../ Vou chamar a (...) / Pra ajudar a vender sabão.../ A criança oferece: Quem quer sabão? (CUNHA, 2013, p. 103).

Fui na horta

Fui na horta/ Panhá côco/ Marimbondo me mordeu/ Fui dar parte na polícia/ A polícia me prendeu/ Não fui eu,/ Crá cré crí cró cru!/ Puxe o rabo do tatu. (CUNHA, 2013, p.102).

Brincadeiras de roda:

Pombinha

Pombinha quando tu fores/ Escreve pelo caminho/ Se não achar papel,/ Nas asas de um passarinho/ Do bico faça um tinteiro/ Da língua pena moiada/ Dos dentes letras miúdas/ Dos olhos carta fechada/ A pombinha voou sem dó, sem dó/ Foi-se embora e me deixou./ A pombinha voou sem dó, sem dó/ Foi-se embora e me deixou. (CUNHA, 2013, p.115).

Palhaço

(Nessa música quanto mais pudim o palhaço come, com mais dificuldade ele fica, até que sua língua enrola e ele não consegue mais cantar)

Havia um palhaço que gostava de pudim./ De tanto comer pudim,/ O seu braço ficou assim, assim, assim./ Havia um palhaço que gostava de pudim./ De tanto comer pudim,/ O seu outro braço ficou assim, assim, assim./ Havia um palhaço que gostava de pudim./ De tanto comer pudim,/ A sua bunda ficou assim, assim, assim./ Havia um palhaço que gostava de pudim./ De tanto comer pudim,/ A sua perna ficou assim, assim, assim./ Havia um palhaço que gostava de pudim./ De tanto comer pudim,/ A sua outra perna ficou assim, assim, assim. / Havia um palhaço que gostava de pudim./ De tanto comer pudim,/ A sua língua ficou assim, assim, assim. (CUNHA, 2013, p.119).

Relampo

Se eu fosse um relampo,/ Eu passava na janela,/ Eh, na janela, eh na janela!/ Se eu fosse adivinhão,/ Adivinhava a vida dela/ Eh vida dela, eh vida dela! (CUNHA, 2013, p. 115).

Essas são algumas brincadeiras que o autor retrata em seu livro, revelando preocupação em manter vivas as manifestações culturais do estado de Mato Grosso do Sul. Na pesquisa realizada por Marlei Cunha não há registros dos passos a seguir em cada brincadeira, deixando assim, o leitor livre para dar formas e cores a cada ação lúdica. Mas o que essas brincadeiras representam? Inserir a costureira, a vendedora de sabão e a horta nas brincadeiras de pular corda indica uma forma de a criança interagir no mundo social criado pelos adultos. Com essas brincadeiras, as crianças vivenciam ser adultos, desenvolvendo a percepção do eu, do outro e das relações que se estabelecem no meio social. A brincadeira mostra-se, nesse contexto, como elemento essencial na socialização, exploração de diferentes espaços, desenvolvimento da coordenação motora e criatividade, vivência de diferentes papéis e apropriação da linguagem local.

Nas brincadeiras de roda, observamos a pomba como uma personagem da ciranda, uma vez que ela é uma ave muito comum na região do cerrado de Mato Grosso do Sul. Também o palhaço é um dos personagens das cirandas. Na região do cerrado, o circo se fez muito presente. De acordo com o relato de Oleontina Maria Barcelos de Meneses, filha de um dos pioneiros no município de Costa Rica, registrado no livro de Marlei Cunha (2013): “Não faltavam os circos e os parques que nos traziam diversão e nos deixavam cheios de saudades quando partiam.” (CUNHA, 2013, p. 138).

Assim, o circo partia, mas deixava nas crianças da região muitas marcas lúdicas, que permeavam suas brincadeiras posteriores. Também a palavra “relampo” aparece em uma das brincadeiras, revelando uma variação local para a palavra “relâmpago”. Levando em consideração as pesquisas de Marlei Cunha, as brincadeiras encontradas na região do cerrado,

em Mato Grosso do Sul, revelam associação com a realidade vivida pelas crianças, ludicidade e variações nas brincadeiras com regras.

Também destacamos o projeto inovador sul – mato – grossense: Memórias do Futuro, coordenado pela professora Lia Matos, e viabilizado pelo Espaço Imaginário e pelo Pontão da Cultura Guaikuru. Esse projeto teve por objetivo valorizar a cultura local e a cultura infantil em Mato Grosso do Sul. Por meio dele houve a formação sobre produção audiovisual com 20 jovens de diferentes comunidades do MS (ribeirinhas, quilombolas, indígenas, urbanas) que registraram, através de vídeos e fotos, as brincadeiras mais comuns entre as crianças da sua comunidade. (MATOS, 2019).

Entre as brincadeiras registradas estão: fazer casinhas de barro, subir em árvores, escorregar em árvores, brincar com vacas, cinco marias, pipa, confecção de bonecas de milho, bola de meia, carrinho rolemã, bete-ombro, brincadeira de roda, modelagem de lama após a chuva, pesca, pular corda, bolitas (brincadeiras diversas com regras diferenciadas), boneca de pano, amarelinha, faz de conta de comadre, entre outras. (MEMÓRIAS, 2012).

Por meio dessas pesquisas percebemos culturas diversificadas e uma riqueza cultural lúdica presente em diferentes comunidades do MS. Crianças ribeirinhas, quilombolas e urbanas aprendem e constroem cultura lúdica. Mas isso me faz pensar em um período anterior a esse. Quem eram os moradores da região do cerrado e do pantanal antes da sua colonização?

Os Guaranis eram os povos indígenas mais numerosos no Mato Grosso do Sul, e são representados hoje principalmente pelos Kaiowás. Com o enfraquecimento dos Guaranis, os Aruak, hoje representados pelos Terenas e os Guaicurus, representados pelos Guaná e Kadiwéu, ocuparam as terras sul-mato-grossenses. Embora cada etnia indígena tenha seus costumes e tradições, podemos dizer que nós herdamos alguns costumes de diferentes etnias. No entanto, mesmo após muitas buscas por brincadeiras infantis indígenas, não encontro muitos escritos sobre elas antes do período da colonização. Os escritos de Kishimoto (1993) apresentam a atividade lúdica indígena como pertencente ao mundo adulto e infantil:

Os adultos também brincam de peteca, de jogo de fio e imitam animais. Não se pode falar em jogos típicos de crianças indígenas. Existem jogos indígenas e o significado de jogo é distinto de outras culturas nas quais a criança destaca-se do mundo adulto. (KISHIMOTO, 1993, p. 72).

Com essa mesma concepção de brincadeira, encontramos outros autores que mencionam que as crianças indígenas brincavam de acordo com a matéria prima que tinham em mãos. E em algumas etnias, as famílias construía bonecas utilizando barro ou cabaças.

Esses bonecos eram utilizados por adultos e crianças. Assim, a relação das crianças com os adultos é muito valorizada nas culturas indígenas do estado. Ambos desempenham as atividades relacionadas ao trabalho e à diversão em união.

Os estudos da professora Sonia Grubits (2013) apontam alguns elementos contemporâneos da cultura indígena lúdica em Mato Grosso do sul:

Gostam de brincar no rio, alguns de carpir o quintal, com o pai ou avô. O acesso à televisão em casa, já que no passado havia apenas uma televisão na aldeia e as pessoas se reuniam para assistir aos programas, mudou os hábitos. [...] o brincar com o que o meio oferecia, principalmente no rio, onde pescavam, nadavam, além de jogar bolita, futebol e cinco marias (turito), jogar futebol com outras meninas, brincar de boneca nos galhos das árvores, esconde-esconde, etc. [...] jogar videogame na própria casa ou em fliperamas em Sidrolândia, brincar de carinho, jogar bola e subir nas árvores para apanhar manga, brincar com peões feitos de tampas de plásticos de remédios e detergentes. (GRUBITS, 2013. p. 179).

Atualmente, muito se tem pesquisado sobre as brincadeiras das crianças indígenas, e essas pesquisas afirmam que os brinquedos antes fabricados com a matéria prima local estão sendo substituídos por brinquedos comprados na cidade. Também o intercâmbio cultural influencia diretamente os hábitos lúdicos dos indígenas, havendo diferença entre o brincar de avós e crianças indígenas na contemporaneidade. A tecnologia também é fator que está penetrando em muitas culturas indígenas do estado.

Assim, a brincadeira existia como atividade para adultos e crianças. E essas brincadeiras vêm apresentando modificações decorrentes da colonização e da globalização, com seus produtos industrializados que penetram nos mais variados espaços.

Assim, entendemos que no Mato Grosso do Sul existem culturas diversas e para refletir sobre as variadas culturas lúdicas existentes no estado me inscrevo no texto, refletindo e ressignificando minha infância no estado de Mato Grosso do Sul. Revisitar a infância é, para mim, assim como para os pensadores da Escola de Frankfurt, uma possibilidade de reflexão. Walter Benjamin (1995) e Adorno (2008), de forma menos direta, se inscrevem em seus escritos, rememoram suas infâncias e refletem acerca das experiências vividas e possibilidades de revivê-las ou ressignificá-las. Assim, me inscrevo nesta pesquisa, não com o intuito de idealizar minha infância, mas objetivando refletir sobre as culturas lúdicas presentes no estado do MS e repensando meu papel docente na formação cultural das crianças com as quais atuo.

2.6 A cultura lúdica e a autora que vos fala

Benjamin, em seu ensaio “O narrador”, concede primazia à narrativa oral como marca de uma coletividade, valorizando a tradição popular, assim como o faz Manoel de Barros. Conhecido como um dos filósofos da melancolia, Benjamin realiza reflexões filosóficas que se voltam ao passado com olhar melancólico em relação a tudo aquilo que se perdeu na história e na cultura, assim, suas reflexões filosóficas carregam marcas da melancolia.

Benjamin sugere que a melancolia é a origem do verdadeiro conhecimento da história — ou seja, do conhecimento justo. O verdadeiro conhecimento da história, disse no último texto que escreveu, é “um processo de empatia cuja origem é a indolência do coração, a acedia.” (SONTANG, 1986 p. 124).

Assim como Benjamin, Manoel de Barros tenta recuperar uma voz narrativa, genuinamente expressão de um homem do povo. Manoel de Barros constrói essa voz próximo à nostalgia que Benjamin sente em relação aos antigos narradores. A escrita pode significar, nesse sentido, uma possibilidade de reprodução da narrativa, evitando sua morte. (GOODY, 2009). Assim faço agora uma narrativa escrita da minha infância em Mato Grosso do Sul.

Com o intuito de narrar as experiências lúdicas de uma criança que nasceu, viveu e cresceu no MS e que, portanto, é aprendiz e co-construtora de cultura lúdica no estado do MS, trago algumas experiências brincantes que vivenciei na infância. Nasci na capital e sou a mais nova de três irmãos. Perto da minha casa tinha uma praça; lembro-me que nela meus irmãos e eu brincávamos de escalar e escorregar nos pequenos morros de terra, brincávamos no parquinho e corríamos pela praça. Visto que nossa casa ficava em uma rua que era linha de ônibus, não podíamos brincar nela. Assim, nossa mãe nos levava até a casa da minha avó que morava no bairro ao lado. A rua da casa da minha avó era muito tranquila, fechávamos a rua e ali era espaço de jogar queimada, bete e pique-cola. Quando começávamos a brincar, os vizinhos e nossos primos se juntavam a nós.

Outro lugar que muito marca minha infância é a praça perto da casa da minha tia. Minha irmã, minhas primas e eu sempre íamos à praça e tínhamos a certeza de que ela era mal-assombrada. Certa vez, percebemos que um homem olhava muito pra nós e desenhava algo no banco da praça. Quando ele levantou fomos correndo até o banco e lá estava desenhado um caixão. Ficamos assombradas, mas a coragem misturada à ingenuidade nos fizeram seguir o homem. De repente, o homem desapareceu. E voltamos correndo para a casa da minha tia.

Outras situações aconteciam naquela praça, víamos através das grades do banheiro (que sempre estava trancado) roupas voando, sangue derramado e desenhos de caveiras e coisas semelhantes. Adorávamos “ver” ou inventar essas coisas. E depois ficávamos horas conversando sobre o acontecido. Também nessa praça brincávamos no parque, na areia, e, algumas vezes, os vizinhos da minha prima nos chamavam para jogar vôlei, mas nós não gostávamos muito. Preferíamos ser protagonistas de histórias assombradas. Na defesa da brincadeira simbólica, destaco Kishimoto (1998):

Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca, incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem consequência. Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição. (KISHIMOTO, 1998, p. 56).

Nas ações do brincar confundíamos realidade e faz de conta, mas sempre estávamos atentas para vivenciar aventuras. Como já mencionado, eu morava na capital, mas tenho muitos familiares no interior do estado. Assim, a identidade da minha família é marcada por traços do interior. O animal de estimação do meu irmão era um galo muito bravo, que aterrorizava os visitantes, bicava qualquer um que se aproximasse de casa. Um dia ele bicou o olho de uma criança e quase deixou o menino cego, e nesse dia minha mãe decidiu vender o galo. A compradora disse que deixou o galo na panela no período de meio dia, mas o galo não amoleceu. Até hoje meu irmão sente muito a sua perda. Mas pra mim e pra minha irmã foi um alívio, visto que ele avançava em nós também.

Em nosso quintal havia um chiqueiro; era uma festa quando a porquinha tinha seus “bebezinhos”. Depois de algum tempo, meus pais foram orientados a eliminar o chiqueiro porque eles faziam muito barulho. Comemos os porquinhos e não tínhamos receio nenhum. No lugar do chiqueiro, minha irmã e eu montamos nossa padaria de faz de conta. Fazíamos bolos, pães, leite com chocolate e nossos ingredientes principais eram terra e água. Nesse sentido,

A essência da brincadeira de faz-de-conta é a criação de uma nova relação entre o significado e a percepção, ou seja, entre o pensamento e o real. Neste contexto, Vigotski enfatiza o objeto como o pivô da brincadeira e que ao brincar de faz-de-conta, a criança representa papéis e relações do mundo adulto (CERQUEIRA-SANTOS, 2004, p. 25).

Assim brincávamos, representando diversos papéis, relacionando diferentes materiais a elementos do mundo adulto. Nessa mesma perspectiva, outra atividade que me lembro com muitos detalhes era a nossa fábrica de perfumes. Minha irmã e eu colhíamos flores perfumadas pelo quintal, amassávamos, colocávamos água ou álcool e nosso perfume estava pronto. E ainda passávamos esse perfume como se fosse o melhor perfume existente. E realmente acreditávamos nisso.

O único meio tecnológico que eu tinha disponível era a televisão. Mas à noite, meu pai só assistia jornal e durante o dia nós ajudávamos minha mãe com as obrigações da casa, brincávamos de faz de conta e íamos para a escola. Assim, a televisão não era tão importante pra mim. Em relação às brincadeiras com regras, lembro-me de brincar de passa anel, pião, bilboquê, pega-pega, esconde-esconde, queimada, bete, amarelinha, corre cotia e pique cola. Essas brincadeiras são originárias de outros países, mas possuí, aqui em Mato Grosso do Sul, uma nova identidade/roupagem.

A brincadeira de bete, por exemplo, advém do críquete (origem britânica). Em alguns outros estados do Brasil, a brincadeira de bete é chamada de bets, taco, bet-ombro, entre outros. Aqui em Mato Grosso do Sul, na maioria dos municípios chama-se “Bete”. Essa brincadeira acontece nas ruas que não são muito movimentadas. Lembro-me que utilizávamos pedaços de madeira para fazer os tacos e de óleo vazias para ser a casa que o adversário deveria derrubar.

Diferente da brincadeira em sua origem não precisávamos de roupas especiais, as roupas que usávamos eram frescas, porque lembro que todos suavam muito, e as regras eram bem simples. Esse é um exemplo de brincadeira advinda da Europa que foi adquirindo a identidade sul-mato-grossense. A melhor hora para se brincar era no final da tarde, quando o sol já estava se pondo, e no meio da brincadeira a turminha parava para comer os bolinhos de chuva preparados por minha avó. Esse bolinho fazia parte da minha cultura lúdica e da cultura lúdica dos meus primos. O espírito lúdico tomava conta da criançada da rua, e até a hora do lanchinho era uma brincadeira para todos. A cultura é construída inclusive desses momentos. Assim, como diz Sigristi (2008), a cultura é entendida como:

[...] expressão da forma de ser/viver em sociedade, pois entendo que a vida é o critério fundamental para se estabelecer os critérios e parâmetros para se viver juntos, porque o homem é um ser contactante. Ele não vive só e tem a necessidade de relacionar-se com o outro (pessoas, objetos...). Dos contatos com o mundo – nas mais diversas relações e diferentes níveis – vai se construindo a forma de ser. A cada possibilidade de conviver com o outro, permite-se ampliar, conhecer, simbolizar, transformar. (SIGRISTI, 2008, p. 33).

Assim constituiu-se a cultura lúdica na minha infância, construções simbólicas do meu jeito de ser e viver, marcadas por histórias de assombro inventadas por mim, minha irmã e minhas primas, brincadeiras na rua, em praças, e no quintal de casa. Infância rica em brincadeiras de movimento, simbólica e de construção.

Cada indivíduo com suas experiências aprende e constrói culturas. Existem, nesse contexto, fatores que contribuem nas singularidades dessas culturas. Lugares, tempos, costumes, companhias, entre outros. A construção do meu repertório lúdico contou com um ambiente natural significativo, companhia dos meus irmãos e primos em uma cidade que ainda era possível brincar nas ruas em segurança. Foi constituindo-se também na escola, na faculdade de pedagogia, na escola novamente (como professora), e ainda esse repertório está em processo de formação, agora como mãe, professora e coordenadora.

Como professora atuante na Educação Infantil há 12 anos sempre tive indagações a respeito das brincadeiras. Muitos livros que li, palestras e cursos que frequentei defendiam a brincadeira como elemento essencial para o desenvolvimento infantil. No entanto, percebia no cotidiano das crianças nas instituições educativas que as brincadeiras pareciam homogeneizadas. As singularidades do ato de brincar pareciam apagadas em meio aos carrinhos e bonecas. O tempo da brincadeira sempre cronometrado. Tempo ocioso é visto como tempo vilão, razão das mordidas e brigas entre as crianças.

Na ânsia de evitar o ócio, os educadores com intenções boas organizam/controlam cada minuto do tempo da criança na escola. Hora para o desenho, hora para lanche, hora do banho, hora da brincadeira dirigida. E a hora para criar? Algumas vezes, os educadores se esquecem sobre a importância desse aspecto. Por outro lado, alguns educadores caem no “*laissez faire*” e planejam a “brincadeira livre”. Mas livre do quê? Ou de quem? Estes educadores encaram esse momento como uma pausa na “aula”, hora de conversar com a colega, ou até de tomar um cafezinho, enquanto as crianças brincam.

Ora, brincadeira livre seria então livre do professor? Não! No momento da brincadeira o professor deve estar presente, deve envolver-se, participar, propor e observar. O educador precisa estar por inteiro nesses momentos para que não interrompa com frequência o processo criativo das crianças e não exija delas o cumprimento de uma rotina rígida, protocolar e cruel. É inquestionável a importância de realizar seu planejamento no intuito de destacar mais claramente quais as experiências e objetivos as crianças poderão alcançar. Contudo, o planejamento deve despir-se de rigidez e ser desenvolvido levando em consideração o processo criativo de cada criança.

A criança precisa de regras, rotina, precisa do contato com o conhecimento histórico produzido pela humanidade, mas precisa também de tempo para elaboração, tempo para pensar, reelaborar o que viu, ouviu e sentiu. Não basta ir à escola, natação, inglês, futebol, balé, judô, fazer tarefa... É necessário tempo para elaborar pensamentos, reelaborar ideias, conhecimentos, costumes, produzir cultura, fruir imagens e sentimentos, tempo para sensibilização e construção de sua humanidade. Assim, encontraremos o caminho para fugir das garras da indústria cultural e resistir à rigidez e à pressa que a lógica capitalista impõe desde a infância.

Nesse sentido, voltamos para as obras de Manoel de Barros que revelam traços das infâncias existentes no pantanal sul-mato-grossense. O poeta, através de sua obra, traz suas memórias (de um menino que cresceu na pantanal) e as memórias de outras crianças sul-mato-grossenses, costurando essas memórias com alguns elementos inventados que poderiam ter vivido. A seguir discutiremos algumas obras do poeta, evidenciando concepções brincantes nas poesias desse ícone da poesia no estado do MS, trazendo à tona elementos únicos e diversos da cultura lúdica sul-mato-grossense.

CAPÍTULO 3 - MANOEL DE BARROS: O MENINO DO MATO E SUAS BRINCADEIRAS

*“Fingia que lata era um navio e viajava de lata.
Fingia que vento era cavalo e corria ventena.
Quando chegou a quadra de fugir de casa, o
menino montava num lagarto e ia pro mato. Mas
logo o lagarto virava pedra.”*
(Manoel de Barros)

Manoel de Barros nasceu no ano de 1916, na cidade de Cuiabá, estado de Mato Grosso. Ainda criança veio para a região sul do estado, que mais tarde passou a ser o estado de Mato Grosso do Sul. Mais precisamente morava em uma fazenda da família na região do Pantanal e realizou seus estudos primários em um internato em Campo Grande/MS. Continuou seus estudos na cidade do Rio de Janeiro, onde se formou em Direito em 1941, morou também em Portugal, Paris, Nova Iorque e Itália. Mas depois de sair pelo mundo com olhos de quem quer descobrir, Manoel reconhece (2010, p. 324): “Descobri que todos os caminhos levam à ignorância. Não fui para a sarjeta porque herdei uma fazenda de gado.”

Manoel de Barros volta ao Pantanal com sua esposa Stella para assumir a fazenda da família, já havia publicado nesse período seu primeiro livro de poesias, *Poemas concebidos sem pecado*. Manoel de Barros, ao longo de sua vida, publicou quase 30 livros de poesias, com sua linguagem muito particular que lhe conferia destaque, os trastes ganhavam importância e Manoel mostrava ao leitor um mundo sensível e humanizado.

Para Manoel de Barros as fontes de suas memórias são a criança, os passarinhos e os andarilhos, ou seja, sua infância, a liberdade e a criação de novos caminhos. (BARROS, 2018, p.57). Assim, o poeta escreveu suas memórias com base no que viveu, observou em outras crianças, sentiu e inventou. Chegamos a esta etapa da pesquisa, analisando oito prosas poéticas do autor. Após a leitura completa da obra do poeta realizei a escolha destas prosas poéticas devido à necessidade de delimitação da pesquisa, e por entendermos que as prosas selecionadas contemplam a temática pesquisada, a saber, a concepção de brincadeiras nas obras de Manoel de Barros. A análise que faremos a seguir é uma reflexão a partir de autores e propostas de brincadeiras. A primeira prosa poética que trazemos para a discussão foi publicada no livro *Memórias Inventadas – Primeira Infância* (2018), intitulado Achadouros.

3.1 Achadouros

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais pra esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando se agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio demendado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio de punhetas. (BARROS, 2018, p. 31).

O autor traz em “Achadouros” uma profunda reflexão acerca das experiências infantis autênticas. Destaca que a intimidade deixa as coisas maiores, mais importantes e cheias de possibilidades. Para uma criança, seu quintal pode estar mais rico em possibilidades brincantes do que “toda a cidade”; o quintal de sua casa é seu espaço e o que tem ali faz parte de sua história. O poeta ainda continua dizendo que a negra Pombada (descendente de escravos) contava às crianças em Corumbá/MS que holandeses criavam “achadouros”, buracos feitos nos quintais para esconder seus tesouros. Essa conversa com a negra Pombada mostra a relação de aprendizado com uma pessoa adulta, na elaboração de seus conhecimentos e importância da mediação em relação ao conhecimento historicamente produzido. Para Benjamin (2012, p. 85), ao tratar das experiências, “[...] as pessoas mais velhas passavam-na sempre aos mais novos. De forma concisa, com a autoridade da idade, nos provérbios; em termos mais prolixos e com maior loquacidade, nos contos [...].”

Benjamin defendia a importância dessas experiências transmitidas para que houvesse a interlocução entre as pessoas e para que ambas pudessem ser tocadas. A experiência transmitida pelo outro seria subjetiva e única, pois cada ouvinte poderia atribuir seus significados, ao contrário da experiência científica, baseada na razão técnica, que é dura, objetiva e sem espaço para fruição e criação. O autor volta a sua discussão acerca dos achadouros de infâncias. Nesta perspectiva, o valor que a criança dá às suas experiências está muito longe do que preconiza a indústria cultural, o valor está na intimidade, na curiosidade e no prazer autêntico, não alienado.

Ao analisar sua fase adulta, Manoel de Barros apresenta-se como “caçador de achadouros de infância”, encontrando satisfação em refletir sobre esses tesouros,

reconhecendo que a maior riqueza é encontrar intimidade, experiências significativas e prazer (“Hoje encontrei um baú cheio de punhetas”). Assim, a partir de nossas reflexões, podemos afirmar que “Achadouros da Infância” trata da cultura lúdica, da qual as crianças se apropriam, participam, criam, alteram nas vivências com outras crianças, grupos, adultos, ambientes e tempos, participando de diversas experiências lúdicas e reunindo um tesouro mais valioso que moedas de ouro. Através desses achadouros, as crianças fazem suas leituras de mundo e ressignificam as culturas nas quais estão inseridas.

No entanto, hoje, em muitos lugares de Mato Grosso do Sul a rua já não é mais um espaço de permanência e sim apenas um espaço de passagem, como aponta Pires (2006) falando sobre a mudança de concepção da rua com o passar do tempo. Os quintais nas grandes cidades têm se tornado cada vez menores, e a atração aos meios tecnológicos está cada vez mais evidente. Há alguns anos a população do estado do MS era menor, a quantidade de automóveis era menor, as ruas não eram asfaltadas, as crianças eram mais livres. De acordo com Francisco (2015):

A população de Mato Grosso do Sul apresentou um grande crescimento a partir da segunda metade do século XIX, e esse crescimento se intensificou com os fluxos migratórios com destino ao estado durante o século XX. Nesse período ocorreu um processo de povoamento efetivo do território em razão das políticas públicas desenvolvidas para a ocupação da porção oeste do território brasileiro, a chamada Marcha Para o Oeste. Nos últimos 50 anos o número de habitantes aumentou 10 vezes. Conforme dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado totaliza 2.449.024 habitantes, distribuídos em 78 municípios, desses, apenas 23 possuem população superior a 20 mil habitantes. (FRANCISCO, 2015. p. 2).

Sendo assim, a configuração do Estado mudou significativamente, algumas crianças não têm tanta liberdade para brincar nas ruas, e os quintais de suas casas muitas vezes não contribuem para o movimento e liberdade de criação, outras moram em apartamentos e não possuem um quintal para brincar. Nesse sentido, como a poesia de Manoel de Barros pode nos ajudar a pensar a cultura lúdica na atualidade? Para Manoel de Barros (2010, p. 186): “A chão é um ensino.” Assim, valorizar as relações que as crianças constroem é muito importante, valorizar a educação estética, a sensibilidade, a poética, é o caminho para que as crianças construam achadouros, ou seja, através da educação sensível a criança poderá construir sua cultura lúdica rica em possibilidades, pesquisas, descobertas e prazer. A educação sensível, através da cultura, leva os indivíduos à emancipação das amarras do mundo administrado.

Sobre esse mundo administrado Nobre (2004) aponta que:

[...] é um sistema que se fecha sobre si mesmo, que bloqueia estruturalmente qualquer possibilidade de superação virtuosa de injustiça vigente e paralisa, portanto, a ação genuinamente transformadora. [...] O sistema econômico no capitalismo administrado é controlado de fora, politicamente. (NOBRE, 2004, p. 50).

A educação através do saber sensível seria, assim, uma possibilidade de ruptura com esse sistema opressor. Por meio de experiências verdadeiras os sujeitos podem livrar-se da razão técnica que reduz o ver, o sentir e a apreciação de aspectos menos importantes do que o saber científico. Nesse sentido, quando se trata de educação de crianças pequenas, é preciso pensar em espaços coletivos de exploração lúdica, fato que torna-se imprescindível. Lugares como parques, escolas, praças, orlas, reservas e outros ambientes precisam ser valorizados e priorizados quando se trata de educação e desenvolvimento da criança.

Os achadouros precisam de terra para germinar como sementes de cultura, precisam de árvores, folhas, bichinhos, pedra, areia, água e outros elementos a serem envolvidos em um faz de conta rico, pois, para Manoel de Barros (2010, p. 362) “Inventar aumenta o mundo” e as crianças precisam ter condições, tempos e espaços diversificados para que possam desenvolver-se em vários sentidos: motor, cognitivo, político, estético e ético. Para tanto, é necessário pensar na importância da sensibilidade dos docentes, se o espaço da brincadeira for oferecido, sempre haverá uma criança a reinventar um modo rotineiro de pular, se arrastar, andar, etc.

A prosa poética ‘Achadouros’ nos faz pensar que as brincadeiras no quintal, para Manoel de Barros, eram tão frequentes e intensas que nesse lugar poderia caber muito mais do que há em uma cidade. Assim, a poesia sugere brincadeiras de faz de conta que transformavam objetos, elementos da natureza e bichinhos do quintal em qualquer coisa que a imaginação construísse. Além de sugerir brincadeiras de faz de conta, ele sugere, também, brincadeiras de movimento, como, por exemplo, “subir na goiabeira” e brincadeiras com bichinhos, “se agarrar no rabo da lagartixa”, nos levando a perceber uma intimidade do poeta com a natureza.

3.1.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da prosa poética “Achadouros”

Quando penso nos achadouros poetizados por Manoel de Barros, a brincadeira Caça ao tesouro povoa minha mente. Ao desenvolver essa brincadeira, as crianças poderão criar um baú com coisas importantes (objetos que julgarem valiosos, objetos colecionáveis e/ou

figuras), depois disso, uma criança, ou a professora, poderá esconder o baú e criar mapas para as demais crianças encontrarem. Penso também que nem sempre a escola dispõe de uma árvore para que as crianças possam explorar, subir, escorregar, etc. Seria muito interessante se a turma pudesse explorar os espaços naturais da escola e de seu entorno.

No entanto, podemos, também, abrir um leque de faz de conta e montar uma floresta inteira na escola. O educador poderá montar um circuito e criar uma história utilizando os recursos que possui. Uma história possível: Era uma vez um peixinho que pulou para fora do rio e precisava ser resgatado. A (nome da criança) foi resgatar, ela passou por uma ponte (fita crepe no chão), rolou a montanha (colchonete), passou por dentro de uma caverna (mesa), desviou das onças (pneus), atravessou o rio pulando em suas pedras (bambolê), subiu em uma árvore bem alta (banco), desceu da árvore bem alta (banco), pegou o peixinho (bola) e o lançou no rio (caixa). Viva o resgate!

A prosa fala também sobre “se agarrar no rabo da lagartixa”, e isso me faz lembrar da brincadeira rouba-rabo: as crianças poderão ser separadas em dois grupos, e cada grupo é representado por uma cor. As crianças recebem uma tira de TNT fina com a cor relativa ao seu grupo, fixando na sua calça, short ou saia como se a tira de TNT fosse um rabinho. Ao comando do professor, cada criança protege seu rabinho e tenta tirar o rabinho do colega do outro grupo;

Manoel de Barros (2018, p. 31) escreve: “As pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo”, me remetendo às brincadeiras com pedrinhas. As pedras podem proporcionar diversas situações de faz de conta, já que podem se transformar em bois, carros, aviões, etc. Uma brincadeira bem apreciada pelas crianças envolvendo pedrinhas é a “Cinco Marias.” De posse de cinco pedras a criança joga uma para cima, e enquanto a pedra não encosta no chão a criança pega outra do chão mais a pedra que jogou no ar, depois ela repete o processo para as quatro pedrinhas. Também a ação de cavar, poetizada por Manoel de Barros me faz pensar em esconder brinquedos na areia do parque e incentivar a exploração, pesquisa e formulação de hipóteses por parte das crianças

Seguindo uma perspectiva de concepção brincante mais gótica, Manoel de Barros em seu: Livro de *Pré-Coisas*, publicado inicialmente em 1985, escreveu seu poema “De calças curtas”, e é sobre ele que vamos agora nos debruçar.

3.2 De calças curtas

Pôr freio em cachorro e montar de espora. Pealar porco no quintal. Correr na chuva de prancha. Pelotear passarinhos e soprar no cu dos semimortos a fim de que ressuscitem. Fazer besouro nadar em querosene. Plantar goiabeira com máquina-corpo. Cangar grilos. Fazer gato cabrestear. Regaçar lagarto assustado. Experimentar se cágado entorta chaia mesmo sem o sesso. Dar banho de álcool em urubu e soltar com fogo pra ver incêndio no céu. Enfiar vento no cordão. Destarraxar o traseiro dos gafanhotos. Fazer retinir a luzena dos vaga-lumes. Desemendar cachorro com água pelando. Passar taligrama no mato. Fazer barata dormir de costas. Assobiar com o subaco. Esfregar pimenta no olho do irmãozinho. Matar bem-te-vi a soco. Capar gato com caco de vidro. Sondar as priminhas no banho. Botar saracura na soga pra chamar chuva. Enfiar ferro em brasa na cona das jacaroas. Andar de árvore nos corixos. Espremer sumo de laranja no olho do sapo pra ver se arregala o horizonte. Arrolhar galinhas com sabugo. Botar coração de anu – branco na cabeça da namorada pra fim do corpo dela amolecer. Cortar procissão de formiga na força do mijo. Ouvir lesma foder na pedra. (BARROS, 2010, p. 226).

Nesta prosa as crianças aparecem como seres reais, com sentimentos e desejos; não há uma visão romantizada de criança e de brincadeiras. Sendo assim, pelotear (maltratar) passarinhos, fazer besouro nadar em querosene, fazer cágado servir mesmo sem o ânus, despedaçar besouros, jogar água quente em cachorro, esfregar pimenta no olho do irmão, representam ações de uma criança real.

Para Heywood (2004, p. 27): “Uma abordagem mais frutífera é buscar essas diferentes concepções sobre a infância em vários períodos e lugares, e tentar explicá-las à luz do material e das condições culturais predominantes.” Assim, levar em consideração que uma criança está inserida em um contexto social/cultural e que, portanto, possui características próprias, desejos e age de modo diferenciado, nos faz perceber uma concepção de infância não idealizada, uma criança que tem vontades, anseios, sensações, que vive em determinado tempo e espaço, e que se expressa de diferentes formas. Assim, a criança não é, para Manoel de Barros, um sujeito ingênuo.

O registro dessas brincadeiras cruéis, e ao mesmo tempo ingênuas, demonstram um pensamento sensível por parte de Manoel de Barros, uma beleza gótica entranhada na mente e nas palavras do poeta. Para Oliveira (2014):

A beleza gótica recobra este assombro, sem ocultar o lado obscuro do ser humano e da sociedade [...] A beleza gótica carrega contrastes interessantes e produz uma ação autêntica contra as concepções tradicionais de beleza, mesclando ingenuidade, ironia e crueldade; é o terrível e ao mesmo tempo o admirável, abarca o contingente e o não harmônico na concepção clássica do termo. (OLIVEIRA, 2014, p. 106).

Podemos afirmar que a obra de Manoel de Barros também carrega essa dimensão estética gótica, trazendo à tona a sensibilidade, a reflexão, a crítica, o assombro, o prazer de quem lê, e resgatando algumas ações lúdicas das crianças que fazem parte da realidade.

Barros não nega a dimensão assombrada das crianças, talvez cruel, tampouco defende as brincadeiras infantis como um ideal feliz para todos. No entanto, traz também, nesta prosa poética, a natureza como meio interativo e mediador da brincadeira.

Uma riqueza de animais é mostrada nos escritos de Manoel de Barros: porco, passarinhos, besouro, grilo, gato, cágado, urubu, gafanhoto, vagalume, cachorro, barata, bem-te-vi, saracura, jacaré, sapo, galinhas, anu-branco, formiga e lesma são os animais que aparecem neste escrito específico, assim como em outros trazidos pelo autor.

Esse contato com a natureza é fundamental para o desenvolvimento infantil, portanto, trago os estudos de Lea Tiriba, que investigou 40 Centros de Educação Infantil na cidade de Blumenau/SC, buscando a relação criança/natureza e suas consequências. Assim, ela constata que:

As crianças declaram sua preferência pelos espaços abertos, em contato com a natureza, porque são modos de expressão desta mesma natureza. Mas as rotinas as mantêm distanciadas: mesmo que se deslocando de um espaço para outro, a maior parte do tempo permanecem emparedadas, contribuindo para que não se vejam e não se sintam como parte do mundo natural [...]. Raramente de pés descalços, as crianças brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento e brita, revestimentos que predominam nas áreas externas. Poucos pátios são de terra ou barro. A grama, onde existe, muitas vezes não está liberada para as crianças, sob o pretexto de que nela não se pode pisar. Por outro lado, onde ocupa a totalidade da área externa, não oferece alternativas de brincadeiras de cavar, amontoar, criar e demolir, atividades tão desejadas, que só a terra e a areia propiciam. (TIBIRA, 2019, p. 7).

Infelizmente essa constatação reflete a realidade de muitas instituições de Educação Infantil. As crianças sentem a necessidade de explorar, criar, ter contato com o mundo natural, assim como Manoel de Barros tinha, e inferir seus significados acerca dos elementos e fenômenos naturais. Todavia, muitas instituições de Educação não valorizam essa relação criança/natureza. Os espaços físicos são verdadeiros obstáculos, ou até mesmo impedimento, para que a criança tenha contato com o mundo natural.

Outro elemento que contribui para esse distanciamento da criança com a natureza é a concepção equivocada de que na escola a criança precisa estar sempre limpa e arrumada. Sem dúvida as instituições precisam atentar-se para o cuidado e a higiene das crianças, no entanto, elas precisam explorar diferentes materiais e espaços e isso envolve ter contato com grama, terra, areia, barro, etc. Ter contato com animais é igualmente importante, afinal, como valorizar e preservar sem conhecer?

A prosa poética “De calças curtas”, de Manoel de Barros, nos faz refletir sobre a relação da criança com a natureza e a possibilidade de diversão com atos encarados

socialmente como negativos. Assim, percebemos a brincadeira, neste poema, como ação lúdica. Para Manoel de Barros, fazer de conta que cachorro é cavalo, sair correndo pelo quintal derrubando porcos (o que implica em muita destreza, agilidade e raciocínio lógico), evacuar no mato, e logo em seguida ver goiabeiras brotando, fruto de suas fezes, colocar uma barata de costas e ficar observando ela se mexer, observar formigas andarem em um caminho e urinar sobre elas para que se separem, são ações lúdicas. A interação com o meio, as pessoas, os animais, as experiências anteriores e a imaginação integram o leque de possibilidades brincantes.

3.2.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da poesia “De calças curtas”

Pensar no título desta prosa já povoa minha mente com brincadeiras envolvendo água. Calças curtas poderiam ser utilizadas para pular o brejo ou poças de água. O educador poderá molhar o chão deixando algumas poças de água, nas quais as crianças poderão dançar livremente ao som de músicas diversas, entretanto sem pisar nas poças. Esta atividade deverá ser realizada em um espaço da escola seguro para tanto, como por exemplo, lugar com concreto no chão (pois não escorrega) ou gramado, ou a brincadeira poderia ser ainda mais divertida por meio da proposta de pular nas poças de água.

Manoel fala também de “montar de espora”, e isso me remete ao ato de andar a cavalo. Brincar de cavalinho feito com cabo de vassoura é uma possibilidade brincante rica na escola. As crianças poderão participar do processo de criação do cavalo e diversas brincadeiras de faz de conta envolvendo o animal.

“Fazer barata dormir de costas” me faz imaginar possibilidades de isso acontecer: como seria? E consigo elaborar uma brincadeira pensando nessas possibilidades. Poderia haver na escola uma caça às baratas. Um espaço seria delimitado para essa brincadeira. A turma poderia ser separada em duas. Um grupo seria composto pelos caçadores de baratas e o outro seria composto pelas baratas (esse grupo deverá ser mais numeroso). Poderia haver uma linha que separa as baratas dos caçadores. Quando o educador disser: “Tem doce na cozinha!”, as baratas vão ultrapassar a linha de separação e chegar até o doce, enquanto isso, os caçadores tentarão pegar as baratas. A barata que for pega deverá deitar no chão (lugar delimitado para o descanso das baratas – para que haja segurança) e ficar como a barata fica quando dorme de costas.

Outra brincadeira que penso ao ler essa prosa é a Estátua dos animais: ao comando do professor, as crianças imitam um animal. Quando o professor disser “Estatua”, todos ficarão

imóveis. Poderão imitar porco, cachorro, grilo, gato, bem-te-vi, jacaré, galinha, sapo, etc. Nessa prosa, “De calças curtas”, Manoel de Barros apresenta uma relação íntima com a natureza e, nesse mesmo sentido, a prosa poética “A menina avoadada”, que explicitaremos a seguir, traz alguns elementos para enriquecer essa reflexão.

3.3 A Menina avoadada

Foi na fazenda de meu pai antigamente
Eu teria dois anos; meu irmão, nove.

Meu irmão pregava no caixote
duas rodas de lata de goiabada.
A gente ia viajar.

As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:
Uma olhava para a outra.
Na hora de caminhar
as rodas se abriam para o lado de fora.
De forma que o carro se arrastava no chão.
Eu ia pousada dentro do caixote
com as perninhas encolhidas.
Imitava estar viajando.

Meu irmão puxava o caixote
por uma corda de embira.
Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.

Eu comandava os bois:
- Puxa, Maravilha!
- Avança, Redomão!
Meu irmão falava
que eu tomasse cuidado
porque Redomão era coiceiro.

As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.
Meu irmão desejava alcançar logo a cidade -
Porque ele tinha uma namorada lá.
A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele.
Isso ele contava.

No caminho, antes, a gente precisava
de atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou
e os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado.

Sempre a gente só chegava no fim do quintal
E meu irmão nunca via a namorada dele -
Que diz-que dava febre em seu corpo.
(BARROS, 2010, p. 471).

Essa prosa poética nos faz viajar até a fazenda do pai da menina e reviver a situação. A menina avoadada é a personagem principal e sua imaginação voa nos deslimites das palavras e

ações. Essa menina traz em sua narrativa uma brincadeira incrível com caixote de madeira, latas e corda de embira. Com esse material em mãos, sua imaginação e na companhia de seu irmão, eles criam carros de bois, bois, rio e a namorada do irmão. Os personagens viajam entre o real e a fantasia, no espaço real seu irmão puxava a caixa, no espaço da fantasia eram dois bois que puxavam o carro de boi. A menina reconhece que houve um acidente, mas ela sobreviveu, e o que justifica tal feito é o fato de o rio ser inventado, ou seja, o real e a fantasia se misturam e através das brincadeiras as crianças puderam vivenciar outras formas de ser e estar no mundo, atuando na construção de suas identidades.

Nessa brincadeira esses dois irmãos vivenciaram tempo, espaço e enredo únicos e compartilhados, que permitiram fazer do quintal de sua casa um espaço de múltiplos lugares. Percebemos, assim, que brincadeira envolve jogos de papéis. Para Vigotski (2008, p. 28): “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária.” Assim, quando a menina e o menino brincam de viajar, há, neste momento, uma situação imaginária, e consequentemente regras do comportamento de quem viaja e, também, dos bois; há também um processo de ressignificação dos objetos e o retorno à realidade. As crianças, ao chegarem ao fim da brincadeira, estão transformadas, sua percepção da realidade é modificada. E é nesse sentido que a brincadeira é a atividade principal da criança, porque influencia diretamente no desenvolvimento delas.

É preciso pensar na importância desses momentos na instituição escolar. O educador, ao ter a consciência do papel da brincadeira, possibilitará e estará presente nestes momentos como facilitador, observador, mediador e/ou problematizador. Ao observar a criança, suas organizações, os papéis escolhidos, os gestos, as falas e as posturas, o educador pode conhecer suas representações de mundo, como vive, suas particularidades e costumes, podendo auxiliar no processo de reflexão acerca do mundo e suas possibilidades, inclusive questionando o poder da indústria cultural que desvaloriza a individualidade das crianças e suas brincadeiras espontâneas.

Para Benjamin (1995):

A Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. (BENJAMIN, 1995, p. 18).

As crianças exploram os diferentes espaços e objetos com as quais têm contato. Diferentes materiais se tornam brinquedos incríveis. Para a menina avoadada e seu irmão a caixa, as latas e a corda eram objetos adequados para a brincadeira e mais interessante do que qualquer objeto que a indústria cultural pudesse oferecer.

3.3.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da prosa poética “A menina avoadada”

Na prosa poética “A menina avoadada” a menina e seu irmão constroem um carro de boi. Penso que seria interessante essa construção na escola também, visto que o educador pode apresentar fotos de carros de boi, falar sobre a história deles, seu uso nas áreas rurais e sua importância da constituição de algumas cidades. Depois disso, ele poderá propor a confecção de carrinhos de boi utilizando diferentes materiais de sucata (caixinhas de leite, papelão, palitos de picolé, entre outros).

Nesta prosa, a menina narra um acontecimento estruturado em começo, meio e fim. Os educadores precisam estimular essas narrativas por parte das crianças, propondo uma produção de texto coletivo. Dessa forma, a turma poderá criar um texto coletivo sobre alguma criança e suas brincadeiras. Por meio da mediação do professor, as crianças escolherão o personagem principal, cenário, situações vividas e desfecho da história. Com as crianças menores, o professor poderá ser o escriba, já com relação às crianças maiores, um aluno poderá se voluntariar para escrever a história criada pela turma. Feito isso, a turma irá pensar em uma apresentação escrita da história produzida. As crianças poderão ilustrar a história e criar um livro/brinquedo que tenha como proposta de interação, para além da leitura, a dramatização da história produzida em grupo.

A menina fala também sobre os bois que puxavam o carro, me fazendo imaginar esses bois dentro da escola. Como seria? Pensei, então, na corrida de bois de pau, com cabo de vassoura e tecido; a turma pode confeccionar bois de pau, ou poderão fazer as corridas utilizando galhos como bois.

Na representação de papéis, o menino era os bois puxando o carro, na realidade era o menino puxando a menina. Visualizando essa brincadeira, imaginei as crianças na escola brincando de carrinho de mão, dispostas em duplas, uma ficaria em pé segurando os pés da outra, e a que está no chão fica de barriga para baixo, com suas mãos firmes no chão, movimentando-as de forma a seguir em frente.

O momento da travessia do rio, nesta poesia, para mim é um dos auges da brincadeira. Olhar melancólico, momento assombrado, gótico, que traz um sofrimento real, mas que, ao mesmo tempo, inspira magia e ingenuidade infantis. As crianças na escola poderão ter a possibilidade de inventar histórias de assombro e também poderão brincar de atravessar um rio inventado. O professor poderá desenhar no chão uma ponte (com giz de lousa, ou com fita crepe) ou poderá utilizar um banco para representar a ponte. A partir disso, ele pode anunciar à criança que essa ponte está em cima de um rio com muitos jacarés e, por isso, atravessá-lo é muito desafiador. Cada criança terá o momento de atravessar o rio, equilibrando-se para não ser devorado pelos jacarés.

Percebo também nesta prosa poética de Manoel de Barros o faz de conta com objetos não-estruturados. Na escola, o educador pode disponibilizar caixas, latas, gravetos, palitos, pedaços de madeira, tecidos e embalagens, para que as crianças criem personagens e situações de acordo com seus desejos e repertórios. Nessa conjectura do brincar com sucatas, apresentaremos a seguir a prosa poética “Sobre sucatas”.

3.4 Sobre sucatas

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei pra minha mãe que vira na praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que algum dia defenderam a nossa Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra era sucata. Seriam sucata da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos. Eu me lembrava dos espantalhos vestidos com as minhas camisas. O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade (BARROS, 2018, p. 32).

“Sobre sucatas” é uma prosa poética em que Manoel de Barros inicia dizendo que foi criado “onde não tinha brinquedo fabricado.” Assim, afirma que osso, meia e latas eram de seu interesse. A sucata, neste sentido, seria rica em possibilidades. No entanto, mais adiante, na poesia, Manoel de Barros apresenta a sucata como uma crítica social, dizendo que “tudo que o homem fabrica vira sucata”; aproxima heróis da história aos espantalhos, que seriam sucatas da história, e dizendo que nave espacial (símbolo dos avanços tecnológicos) também vira sucata, entretanto, “uma garça branca de brejo” é mais linda que a nave espacial. No final da prosa, o poeta ironiza a situação, pede desculpas, mas confirma o que disse.

Manoel de Barros é o poeta das miudezas, mas também um crítico social. Ele finaliza a poesia sem ponto final, ou qualquer outra pontuação que pudesse dar fim ao assunto, sugerindo reflexões sobre natureza, produção tecnológica e homenagens aos possíveis heróis da história. Para Zuin (2003):

Numa sociedade onde imperam as relações de troca entre os homens, que vão gradativamente se transformando em coisas, a possibilidade de crítica a essa situação degradante pela via dos produtos artísticos está intimamente vinculada com um processo de distanciamento dessa mesma realidade. (ZUIN, 2003, p. 157).

Assim, percebemos nas poesias de Manoel de Barros certa intencionalidade em resistir ao convencional, por meio das críticas a alguns elementos da sociedade. E essas impressões, suscitadas ao lermos sua poesia, nos fazem voltar ao início dela, quando o autor escreve sobre brinquedos confeccionados por ele mesmo. Esses materiais não-estruturados (osso, meia, lata, madeira, pedras, terra, tecido...) podem significar possibilidades múltiplas e são muito mais do que falta de opção.

Esses objetos transgridem as leis do sistema econômico e à medida que as crianças passam a utilizá-los, representando seus desejos, eles ganham vida, sua natureza muda, seu estado de sucata, fria e inanimada, transforma-se em objeto vivo, cheio de dinamismo. Para Benjamin (1994, p. 13): "a criança faz a história a partir do lixo da história quando transforma objetos que os adultos jogam fora em brinquedos."

Os materiais não-estruturados são, neste sentido, um convite para o brincar espontâneo. E assim, as crianças vão constituindo suas histórias individuais e coletivas, ricas em diversidade de cultura, pensamentos e fugindo dos interesses do mercado. Assim, a brincadeira espontânea com esse tipo de material pode ser encarada como ação lúdica, que questiona as amarras da indústria cultural e as tensões sociais ao mesmo tempo em que liberta

as situações imaginárias que possibilitam o exercício da humanidade, tão massacrada pela indústria cultural.

3.4.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da prosa poética “Sobre sucatas”

As inventices povoam meus sentidos no contato com esta prosa poética. Em “Sobre sucatas”, ao pensar na estátua de pedra que a Manoel de Barros lembrava os espantalhos da infância, imagino um brincar que poderia ser a construção de um boneco de pano. O tecido acolhe e aconchega as crianças porque, desde que nascem, são envolvidos com o tecido, assim, trazer diferentes retalhos para a escola é muito rico e acolhedor. O professor poderá propor a construção de um boneco de pano coletivo ou individual.

Manoel de Barros (2018, p.32) afirma que: “a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata.” Como defende Benjamin (1994), as crianças têm interesse por esses materiais, então, o educador poderá propor uma oficina de construção de brinquedos com sucata, neste caso, as crianças, tendo acesso a diferentes materiais não-estruturados, farão com eles os mais variados brinquedos de acordo com seus desejos e representações.

Pensando nas especificidades de Mato Grosso do Sul, imagino também a confecção de boizinhos com caroço de manga, já que essa é uma brincadeira muito frequente no estado de Mato Grosso do Sul. Os pés de manga são muito comuns, inclusive dentro de muitas escolas em Campo Grande. Seria interessante levar toda a turma para debaixo de um pé de manga, conversar sobre a fruta, comer, deixar secar o caroço e em um outro momento o professor poderá propor a confecção de boizinhos com o caroço da fruta. Nas escolas em que não há mangueiras, os professores poderão pedir auxílio aos familiares, pois tem sempre uma família que possui uma mangueira em casa, para levar os frutos à escola, ou, ainda, a turma poderá visitar o colega que tem um pé de manga em casa.

Outro brinquedo muito interessante e simples de confeccionar com as crianças é a bola de meia. O educador pode solicitar a participação das famílias por meio da doação de meias usadas que não utilizam mais (em especial aquelas meias que só tem par). De posse dessas meias, o educador pode propor às crianças a confecção de bolas de meia, e depois de confeccionadas as bolas, elas poderão ir até o pátio da escola e jogar (batata quente, queimada, futebol, bola ao cesto, boca do palhaço, etc.).

“Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo” (BARROS, 2018, p.32). Ao apreciar este trecho da poesia, imagino uma corrida de sapos. Cada criança

pulando até chegar à linha de chegada; penso, também, em um jogo de mímica dos animais com o corpo, quando uma criança, com dicas do educador, irá imitar um animal e as demais crianças tentarão adivinhar. Ainda pensando na diversidade de animais, lembro-me da brincadeira “Mãe de rua”. Nessa brincadeira uma criança é a mãe e fica localizada em uma linha demarcada no chão. Se as outras crianças falarem o nome de um animal, a mãe deixa a criança passar tranquilamente para o outro lado da linha, se não, a mãe corre e toca na criança que não falar o nome de um animal, essa criança será a próxima mãe de rua.

No decorrer da fruição desta prosa poética, a escultura dos homens da antiga história ainda está na minha mente. Muitas vezes a escultura só é lembrada nas escolas em se tratando de modelagem com argila ou massinha. A barra de sabão pode ser uma outra possibilidade de esculpir e se expressar. Assim, refletindo sobre outras possibilidades, para além das que são comuns na escola, e considerando as crianças como curiosas investigadoras, que transformam objetos e dão a eles outros sentidos, estaremos no caminho de propor uma concepção brincante de Manoel de Barros na escola como ação lúdica, repleta de coisas desimportantes do ponto de vista tradicional.

Na próxima prosa poética apresentada, Manoel de Barros faz uma denúncia da linguagem técnica, preconizada pela teoria tradicional, e propõe uma concepção de brincar com a linguagem, para que ela seja viva e não apenas um conceito acabado.

3.5 O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato
 de canto.
 Porque eu não sou da informática:

eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.
(BARROS, 2018, p. 25).

No mundo globalizado, as informações se multiplicam com rapidez extraordinária, e as palavras que apenas informam não são objetos de admiração de Manoel de Barros. Palavras que informam são impessoais, objetivas e, talvez, até desumanas. Essa ideia se relaciona com o que defende Marcuse (1967), para ele:

A linguagem fechada não demonstra nem explica – comunica decisão, sentença, comando [...] A linguagem não apenas reflete esses controles, mas torna-se ela própria, um instrumento de controle até mesmo onde não transmite ordens, mas informação; onde não exige obediência, mas escolha; onde não existe submissão, mas liberdade. Essa linguagem controla reduzindo as formas linguísticas e dos símbolos de reflexão, abstração, desenvolvimento, contradição [...]. (MARCUSE, 1967, p. 107).

Manoel de Barros prefere palavras que compõem o silêncio, e neste caso, elas seriam mais humanizadas revestidas de elementos da natureza que carregam vida e sentido, fugindo assim, da linguagem autoritária de que fala Marcuse, de conceitos fechados, de palavras que só informam e não propiciam a reflexão, a investigação e, conseqüentemente, a liberdade. A prosa suscita algumas reflexões sobre as infâncias e seus tempos. Em meio a tantos compromissos, tendo pouco contato com a natureza, será que a criança tem a possibilidade de admirar as coisas simples do mundo? Talvez seria a hora de pararmos para pensar no tempo de fruição que as crianças precisam ter, um tempo que não é cronológico, um tempo para pensar, para criar, para fruir, para explorar, experimentar e, assim, humanizar-se. Construir sentidos a partir de suas experiências e interações é essencial no universo infantil.

O autor ainda diz: “Meu quintal é maior do que o mundo”! (BARROS, 2018, p. 25) Ora, que riqueza de expressão, cheia de significados e reflexões. O quintal de uma criança pode ser maior do que o mundo! Pode ser transformado em qualquer lugar do universo, com quaisquer pessoas, situações, cenários e figurinos. Basta que a criança preze as coisas desimportantes, e tenha espaço e tempo para tanto. No entanto, algumas crianças não têm a oportunidade de ter um quintal, então, é preciso pensar nas possibilidades de visita à praças, parques e áreas de ambiente natural. Contudo, mesmo essas crianças que possuem vivências em espaços mais limitados poderão transformar a cozinha de sua casa em acampamento de férias; a sala poderá vir a ser um aeroporto, e seu quarto uma sala de aula.

Essa prosa nos faz refletir sobre os sujeitos “desimportantes”, ou marginalizados, na sociedade contemporânea, e, também, levanta uma questão crucial na educação infantil, pois, muitas vezes, o adulto, na pressa de ensinar mais e de fazer mais, acelera o tempo da criança. O fato é que esse tempo não volta. Esse tempo é para ser vivenciado e não para que as crianças passem por ele como aviões ou mísseis, mas para viverem de barriga no chão, assim, como as palavras de Manoel de Barros, com as pedras, as tartarugas e os insetos. O poeta ainda ressalta: “Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática.” (BARROS, 2018, p.25). Para ele, o mundo das invenções é mais valorizado do que o mundo tecnológico, pois criar faz com que as pessoas não se esqueçam da humanidade e do valor das palavras, objetos e pessoas.

A escola, instituição com papel social imprescindível, precisa valorizar esses mundos de invenções. Para Oliveira (2014, p. 33), “Nos movimentos de uma educação emancipatória, livre das imposições do capital e da indústria cultural, estaria o verdadeiro sentido da escola, a formação humana.” Defendemos, assim, a brincadeira espontânea como eixo central na educação das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, uma vez que apresenta-se como possibilidade de fuga da indústria cultural, contribuindo, de forma significativa, para a formação humana.

3.5.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da prosa poética “O apanhador de desperdícios”

Brincar com as palavras é uma característica importante de Manoel de Barros. Então, seguindo essa perspectiva, a escola pode propor às crianças brincadeiras com parlendas, trava-línguas, poesias, quadrinhas, pensando, ainda, em outras brincadeiras que tratam as palavras como brinquedo. Por exemplo, a turma pode brincar de trocar as palavras: uma criança diz o nome de um objeto e outra criança diz outra palavra (inventada ou não) que serviria para denotar o mesmo objeto. Se uma criança disser “sofá”, o outro poderá dizer “sentador”. Outra brincadeira com as palavras pode ser o jogo do contrário. Ao ouvirem os comandos, as crianças deverão fazer diferente, por exemplo, se ouvirem “todos parados” deverão se movimentar.

Esta perspectiva nos traz também a ideia de livros/brinquedo, livros de pano, livros com imagens e sons, fantoches, entre outros que carregam uma infinidade de possibilidades lúdicas. A escola pode assim, ser um espaço que contemple esses elementos lúdicos. A presença dos livros brinquedo é importante, talvez a construção desses livros pode ser

realizadas também com as crianças. Apreciar e ter a possibilidade de inventar faz parte do processo de construção da cultura lúdica infantil.

Em sua poesia, Manoel de Barros valoriza a invenção, o poeta preza mais a natureza do que a tecnologia, assim, brincar de faz de conta com elementos da natureza, em um ambiente de paisagem natural, para ele é mais importante. Esse quintal maior que o mundo abre um leque de possibilidades brincantes no quintal de casa e da escola. As crianças precisam explorar os lugares, os objetos, a natureza, e a partir dessa exploração, e de todo seu repertório lúdico, criar inúmeras novas formas de brincar.

Manoel de Barros ainda continua: “Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.” (BARROS, 2018, p. 25). Isso motiva os educadores a valorizar as expressões artísticas das crianças, promovendo tempos e espaços para a criação, e uma das possibilidades é organizar um show de calouros, atividade em que cada criança terá a possibilidade de apresentar-se para o grupo, cantando uma música de sua escolha. Naturalmente, todos serão elogiados pela iniciativa e esforço para a apresentação.

Manoel de Barros, em sua poesia apanha desperdícios; tudo o que é desperdiçado pela sociedade, para o poeta é motivo de poesia. A vagareza, o tempo do ócio, o gosto pela invenção, para o autor, são mais valorizados do que a velocidade, a tecnologia e a repetição. Nos debruçaremos a seguir sobre essas importâncias que o poeta Manoel de Barros atribuía às coisas.

3.6 Sobre importâncias

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que o pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. E um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel. (Veja que só um dente de macaco!) Que uma boneca de trapos que abre e fecha os olhinhos azuis nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que o Empire State Building. Que o cu de uma formiga é mais importante para o poeta do que uma Usina Nuclear. Sem precisar medir o ânus da formiga. Que o canto das águas e das rãs nas pedras é mais importante para os músicos do que os ruídos dos motores da Fórmula 1. Há um

desagero em mim de aceitar essas medidas. Porém não sei se isso é um defeito do olho ou da razão. Se é defeito da alma ou do corpo. Se fizerem algum exame mental em mim por tais julgamentos, vão encontrar que eu gosto mais de conversar sobre restos de comida, com as moscas do que com homens doutos.
(BARROS, 2018, p. 43).

Nesta prosa poética há um questionamento sobre os valores que são estabelecidos para todas as coisas no mundo. O que é quase insignificante para a maioria das pessoas, para Manoel de Barros é engrandecido. O autor utiliza a figura do fotógrafo-artista para poetizar sobre as coisas e lugares comuns, valorizando os detalhes da vida. O fotógrafo faz recortes de paisagens e situações, e com as lentes de sua câmera consegue enxergar detalhes não vistos a olho nu.

Talvez estejamos precisando das lentes da câmera de Manoel de Barros, que consegue captar os sentidos para além do que é visto, a fim de que nos libertemos da miopia social. Com essas lentes poderemos valorizar o que realmente importa, visualizaremos também as armadilhas impostas pela hegemonia, que induz as pessoas a consumirem, assim, ficará mais nítida a nossa visão em relação à cultura massificada que pode levar à condição de barbárie.

Para Adorno (1998):

Assim como a cultura surgiu no mercado, no comércio, na comunicação e na negociação como algo distinto da luta imediata pela autopreservação individual; assim como ela se irmana, no capitalismo clássico, ao comércio; e assim como os seus portadores se incluem entre as ‘terceiras pessoas’ e se sustentam como intermediários; assim a cultura, considerada ‘socialmente necessária’ segundo as regras clássicas, ou seja, algo que se reproduz economicamente, restringe-se novamente ao âmbito em que se iniciou, o da mera comunicação [...] A crítica cultural aponta para isso, reclamando contra a ‘superficialidade’ a ‘perda de substância.’ (ADORNO, 1998, p. 15).

As lentes de Manoel de Barros podem relacionar-se com a crítica cultural defendida por Adorno. Crítica aos valores, às imposições, ao grande desenvolvimento tecnológico em detrimento da humanidade. Em relação ao pensamento, para Adorno (1998, p. 110): “é essencial um elemento de exagero, que o impele para além das coisas e o faz desembaraçar-se do peso do factual [...]” Manoel de Barros comete exageros em suas poesias a fim de não omitir denúncias, colocando em destaque questões que precisam ser pensadas.

Com seu olhar voltado para o ínfimo e sua postura de menino investigativo, questionador, peralta e transgressor, Manoel de Barros tornou-se um adulto criativo e sensível, mesmo tendo contato com os avanços da tecnologia e com o mundo administrado.

Mas suas lentes para o mundo, ou seja, sua crítica social e seu olhar sensível, o fizeram um adulto humanizado.

3.6.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da prosa poética “Sobre importâncias”

Pensando nesse fotógrafo-artista, do qual fala Manoel de Barros, imagino as crianças brincando de fotografar na escola; elas podem ter acesso a uma máquina de fotografia e registrar os diferentes momentos na escola, desde a entrada, acolhida, atividade em sala, brincadeiras, recreio, lanche, entre outros momentos, assim como registrar, também, as diferentes pessoas: professores, coordenador, diretor, monitor, auxiliares de serviços diversos e profissionais da cozinha. Ao final dos registros, a turma pode conversar sobre as fotos, ângulos, luz, sombra e peculiaridades de cada registro. Eles podem, também, organizar uma exposição com o tema “O olhar sensível da criança para a escola.”

Ao ler que “o pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar” (BARROS, 2018, p.43), penso em uma corrida dos lagartos na escola; as crianças partindo da linha de largada, se arrastando, e tentando chegar até a linha de chegada. Imagino também uma brincadeira adaptada, na qual o objetivo do pintinho é não ser capturado por um lagarto. As crianças podem formar uma roda, e uma delas é o lagarto e ficará do lado de fora da roda, a outra é o pintinho e ficará do lado de dentro. O lagarto tenta pegar o pintinho, e quando o pintinho é pego, a brincadeira recomeça. O lagarto será o pintinho e o pintinho será outra criança.

Manoel de Barros ainda fala que a importância que as coisas têm para nós depende do nosso encantamento em relação a essas coisas. Seria muito instigante que as crianças tivessem a oportunidade de levar seu animalzinho até a escola em alguns momentos, ou apenas imitem esses animais, e, neste caso, cada criança poderia imitar seu animal preferido enquanto as demais tentam adivinhar quais são esses animais.

Para Manoel de Barros (BARROS, 2018, p. 43): “um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes.” A escola deve organizar tempo para a observação/contato com a natureza, sair da sala de aula para observar passarinhos, formigas, borboletas, entre outros elementos da natureza. É possível criar, também, brincadeiras a partir das observações, por exemplo, as crianças podem brincar de pássaros e observadores, e, assim, algumas delas serão os “pássaros” e se esconderão no espaço delimitado, fazendo barulhos de pássaros, enquanto outros dois grupos saem em busca desses pássaros; o jogo acaba quando todos os pássaros são descobertos.

Quando Manoel de Barros cita as bonecas de trapos, imagens com tecidos vêm a minha mente. Há muitas possibilidades de brincadeiras com tecidos que podem acontecer na escola - esconder, construir, enrolar-se, etc. É importante que o educador proporcione diferentes tecidos, cores, texturas, espessuras e transparências, para que as crianças organizem, reflitam sobre as diferenças e semelhanças, experimentem maneiras diferenciadas de brincar com eles, construindo novas possibilidades do brincar de faz de conta.

Essas experiências brincantes, na perspectiva de reelaboração e de criação, são essenciais no período da infância. Esse período para Manoel de Barros era o mais importante, pois era quando tudo começava. E assim, ele inicia sua prosa poética “Pelada de barranco”.

3.7 Pelada de barranco

Nada havia de mais prestante em nós senão a infância.
O mundo começava ali. Nosso campo encostava
na beira do rio. Um menino Guató chegava de canoa e
embicava no barranco. Teria remado desde cedo para
vir ocupar a posição de golquíper no Porto de Dona
Emília Futebol Clube. Nosso valoroso time. As cercas
laterais do campo eram de cansação. Espinheiro
fechado pra ninguém botar defeito. Guató já trazia do
barranco duas pedras para servir de balizas. Os
craques desciam da cidade como formigas. José de
Camos, nosso beque de espera também tinha a
incumbência de soprar as bexigas. Porque a nossa bola
era de bexiga, que às vezes caíam no rio e as piranhas
devoravam. E se caísse no cansação os espinhos
furavam. Nosso campinho por miúdo só permitia
time de sete: O goleiro, um beque de espera,
um beque de avanço e três na linha. Chambalé nosso
técnico impunha regras: só pode mijar no rio e não
pode jogar de botina. Sebastião era centroavante.
Chutava no rumo certo. Sabia as variações da bexiga no vento e botava no
grau certo. Quando alguém enfiava as unhas na pedra abria uma vaga.
Metade de nossos craques eram filhos de lavadeiras e outra metade de
pescadores.
Na aba do campo a namorada
do Sebastião torcia: quebra esse saba, destina eles pras
piranhas. Mas Chambalé não deixava destinar. Quem
destina é Deusí – falava. No fim do jogo alguns iam
bater bronha, outros iam no mato jogar o mantimento
e outros iam pelotar passarinho. Guató pegava a
canoa e remava até a aldeia a mil metros dali. A cidade
onde a gente morava foi feita em cima de um pedra
branca enorme. E o rio Paraguai, lá embaixo, corria
com suas piranhas e os seus camalotes.
(BARROS, 2018, p. 52).

Na prosa poética “Pelada de barranco”, Manoel de Barros valoriza a infância. Para o autor, “O mundo começa ali.” (BARROS, 2018, p. 52) Da mesma maneira, Adorno (1995) o faz. Para ele, “[...] todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância.” (ADORNO, 1986, p. 121). Assim, para que a barbárie que surgiu em alguns momentos da história mundial, em especial na época do holocausto, não se repita, é que a educação se concentre desde a primeira infância. Brincadeiras que envolvam respeito, solidariedade, autoconhecimento são essenciais para o processo de constituição das pessoas.

A prosa poética “Pelada de barranco” demonstra influência da cultura inglesa (futebol), proximidade com o amigo indígena, que compartilhava com eles momentos brincantes e sugere brincadeiras com bexigas.

Sobre seu amigo Sebastião, Manoel de Barros (2018, p.52) diz que “ele sabia as variações da bexiga no vento e botava no grau certo”, e é isso que as crianças fazem ao brincar: experiências, construções, representações, cálculos, e assim produzem conhecimento e culturas. Mesmo que o futebol carregasse algumas regras específicas, outras ainda eram inventadas. O clima daquele futebol era de amizade, respeito e acolhimento, por meio de uma brincadeira coletiva e intercultural.

Nas poesias de Manoel de Barros percebemos traços regionais, valorizando a voz do menino/homem do campo. Na prosa poética ficam evidentes muitos traços regionais: campo de futebol pequeno, perto do rio Paraguai, jogadores filhos de lavadeiras e pescadores, um jogador indígena que chegou ao campinho de canoa. No entanto, há a presença de um jogo criado na Inglaterra e jogado no mundo todo. O futebol aparece nesta prosa com tom regionalizado. Assim, há certa comunicação entre o universal e o regional. O futebol universal contribuiu na brincadeira dos meninos do Pantanal com algumas de suas regras e maneiras de jogar, e os meninos do Pantanal trouxeram novas cores e sabores para o futebol universal, transformando-o em pelada de barranco, jogada com bexigas.

Como aponta Lavoura (2018):

O desenvolvimento do gênero humano (a universalidade do homem) se dá ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos singulares, mediações estas proporcionadas pelas relações sociais particulares que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana. (LAVOURA, 2018, p. 13).

Em hipótese alguma o universal é mais importante que o regional. Essa relação entre o universal e o regional é dialógica, uma não pode desconsiderar a outra, porque tanto um quanto o outro são categorias que caminham juntas. Essa ideia passa muito longe de ser reducionista, muito pelo contrário, reducionista é a abordagem que desconsidera os processos históricos e encara apenas as diferenças como identidade de um povo.

Manoel de Barros registra, assim, suas vivências particulares/coletivas, revisita suas memórias e proseia sobre futebol. De uma maneira encantadora, o poeta nos conduz a uma viagem por essa brincadeira. Mesmo quem não gosta de futebol fica encantado com tamanha riqueza cultural. Por meio de seus escritos, ele aproxima e humaniza as pessoas, nos ajudando a enxergar com ângulos diferentes as belezas que compõem o mundo natural e as pequenas ações infantis.

A simplicidade da linguagem que Manoel de Barros utiliza, junto com sua riqueza, chama a atenção em seus escritos. Ele não objetivava instrumentalizar a poesia, mas a linguagem poética seria uma possibilidade de ir além da linguagem convencional, ultrapassando seus limites e aflorando a sensibilidade, a criticidade e as experiências estéticas verdadeiras de seus interlocutores.

Em diversas regiões do Brasil o futebol se faz presente, seja no campinho encostado na beira do rio, no gramado, na terra, na rua tranquila, no quintal ou na pracinha. Cada grupo com suas culturas, maneiras, linguagem e costumes. Por isso, o futebol transforma-se em festa, comunhão e alegria. Futebol de rua é jogado por todos aqueles que se permitem jogá-lo desde que haja parceria e respeito, e é neste sentido que Manoel de Barros escreve sua poesia, fazendo-nos pensar sobre o tema, questionando alguns elementos que estão postos, revisitando nossas memórias e fruindo uma experiência estética sensível.

3.7.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da prosa poética “Pelada de Barranco”

Pensar em jogo envolvendo o futebol, logo me vem à mente as crianças na escola formando dois times com a intenção de chutarem a bola nas traves para fazerem gols, o time que fizer mais gols ganha a partida. O futebol também pode ocorrer em cima de uma lona com sabão, desde que haja segurança para as crianças. Seria adequado colocar a lona em cima de um gramado, pois ele amortece as quedas. A pelada que os meninos da poesia brincavam era realizada com bexiga, me fazendo imaginar jogos e danças com bexigas na escola, talvez com música e dança livre, ou envolvendo regras mais claras, por exemplo, amarrando as

bexigas em barbantes nos pés das crianças, e, assim, cada criança tenta pisar na bexiga de outra criança.

Quando se fala em futebol, o primeiro objeto lúdico que povoa nossa mente é a bola. Penso em trazer esse brinquedo com frequência para a sala de aula, pois apresenta inúmeras possibilidades brincantes, como, por exemplo, batata quente, quando a turma estará em roda e uma criança estará no centro com os olhos vendados. As crianças irão dizer: batata quente, quente, quente, quente... e passar uma bola de mãos em mãos, até que a criança que está ao centro diga “Queimou”, neste caso, a criança que está com a bola na mão é “queimada” e aguarda fora da roda. Também penso na brincadeira “Bola ao cesto”: um cesto ou uma caixa será o alvo das crianças; em uma dada distância, fixada pelo professor, a criança tentará lançar a bola dentro do cesto ou caixa. O boliche também envolve a utilização de bola e pode ser fabricado em sala com seis garrafas pet e bola com folhas de revistas e fita adesiva, ou meias. As garrafas são os pinos, e as crianças lançam a bola na tentativa de derrubá-los. As garrafas poderão ser identificadas com números, cores ou figuras de animais, assim, as crianças poderão nomear as garrafas que conseguiram derrubar.

Ao finalizar a prosa poética, Manoel de Barros (2018, p. 52) diz: “E o rio Paraguai, lá embaixo, corria com suas piranhas e os seus camalotes.” Imagino o professor desenhando no chão duas linhas paralelas, as crianças dispostas atrás das linhas, e uma delas ficando no meio dessas linhas, esta criança será uma piranha. Quando o professor diz: “Quem é amigo da piranha?”, as crianças deverão trocar de linha e quem for pego no espaço da piranha, se tornará piranha também.

Na prosa poética “Pelada de barranco” há uma valorização da infância, da brincadeira coletiva, em especial relacionada ao futebol. Mas a prosa poética “Manoel por Manoel”, que apresentaremos a seguir, mostra um menino que nem sempre estava rodeado por amigos, aparecendo um olhar melancólico para sua solidão na infância.

3.8 Manoel por Manoel

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um

serzinho mal resolvido igual a um filhote de gafanhoto.
 Cresci brincando no chão entre formigas. De uma
 infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais
 comunhão com as coisas do que comparação.
 Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz
 comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e
 suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago
 das minhas raízes crianceiras a visão comungante e
 oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro
 me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que
 eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem
 de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde
 havia transfusão da natureza e comunhão com ela.
 Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino
 e o rio. Era o menino e as árvores.
 (BARROS, 2018, p. 67).

Essa prosa poética de Manoel de Barros relaciona-se com o olhar melancólico de Benjamin (SONTAG, 1986), porque o poeta volta-se para o passado com olhar nostálgico, refletindo sobre a sua solidão. Em prosas poéticas anteriores, o autor afirma ter brincado com outras crianças, no entanto, fica claro que ele tinha tempos de solidão, tempo para elaboração, criação, apreciação, reelaboração, tempo para refinar seu olhar, tempo para as coisas miúdas no chão.

O poeta se apresenta com uma visão de identificação e sintonia com a natureza, pois, cresceu em um lugar que proporcionava essa comunhão. Quando Manoel de Barros (2018, p.67) fala de “uma infância livre e sem comparamentos” nos faz pensar no cotidiano das escolas. Será que percebemos as infâncias livres nessas instituições? Será que as crianças são objetos de comparação? Acredito que o poeta traz reflexões sobre as infâncias e os espaços que elas ocupam, nos desafiando a observar, aprender, mediar, permitir, vivenciar e garantir tempos e espaços de qualidade para as crianças.

Sabemos que a limitação do espaço físico não indica o bloqueio da brincadeira, pois, mesmo que a criança esteja sentada em uma cadeira para comer, ela encontra uma maneira de brincar, seja com a colher, com o prato ou cantarolando. Mas entendemos, também, que precisamos ampliar as possibilidades de brincadeiras e promover espaços variados.

A cultura brincante de cada indivíduo está intimamente relacionada ao meio social no qual ele está envolvido. Assim, Manoel de Barros finaliza sua poesia: “Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. Era o menino e rio. Era o menino e as árvores.”(BARROS, 2018, p. 67) Parece-nos um convite a pensar e a agir sobre o meio em que as crianças estão inseridas, a fim de garantir que participem de experiências para além do brinquedo fabricado, permitindo que envolvam a alma, o sentir, o tato, o olfato, o paladar, o olhar, etc. Essas

experiências estéticas significativas contribuem para a constituição do repertório cultural de cada um.

Essa proposta nos remete aos estudos de Elinor Goldschmied, que dedicou-se em idealizar e executar uma abordagem pedagógica para bebês e crianças bem pequenas denominada “Brincar Heurístico”. Para Goldschmied e Jackson (2006) os materiais diversificados continham inúmeras possibilidades de exploração e saberes. Para a autora, o brincar heurístico “envolve oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com as quais elas brincam livremente e sem a intervenção de adultos.” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 147).

Não intervir sugere não ficar a todo momento falando, sugerindo ou elogiando as crianças por seus feitos. No entanto, o professor tem papel fundamental nessa abordagem, pois seleciona os objetos, conversa com a comunidade para conseguir coletar uma variedade grande de material, organiza o espaço para o brincar, observa e faz registros das ações das crianças diante do material e, ao final da atividade, oferece os receptáculos para que as crianças guardem os objetos utilizados. Para Goldschmied e Jackson (2006):

No segundo ano de vida, as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas. Elas precisam de uma ampla gama de objetos para fazer esse tipo de experiência, objetos que sejam constantemente novos e interessantes, os quais certamente não podem ser comprados de um catálogo de brinquedos. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 148).

As autoras sugerem alguns itens para o brincar heurístico, a saber, chaves, rolinhos de papel, cones, restos de madeiras, prendedores de roupa, argola, latas, tiras de tecido, entre outros. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 160). Essa abordagem valoriza a criança como ser ativo, que explora e aprende com o ambiente em que está inserido.

Essa proposta da brincadeira com materiais explorativos relaciona-se com a abordagem que Manoel de Barros faz em suas poesias. Mesmo que ele não escreva muito sobre a sua primeira infância, percebemos ao longo de seus escritos o contato direto com materiais explorativos. Isso acontecia porque o poeta cresceu “brincando no chão entre formigas”, ele morava em uma fazenda e o espaço natural era um convite para a exploração.

O que temos nas escolas geralmente não chega nem perto da riqueza de exploração que uma fazenda oferece, no entanto, seria muito apropriado levarmos essa abordagem, em especial, para as instituições de Educação Infantil, proporcionando para as crianças um

brincar de descobrir novos sons, texturas, pesos, medidas, sensações, cheiros e saberes, dispondo de tempo para que as crianças observem, criem e reelaborem suas experiências.

3.8.1 Possibilidades de brincadeiras na escola a partir da prosa poética “Manoel por Manoel”

Nesta prosa poética, Manoel volta seu olhar para si, e fazer isso é importante para o desenvolvimento da identidade. Penso que na escola é necessário pensar em atividades que as crianças se voltem para si, se olhem, se construam, se conheçam, olhem para o educador, para o colega, para o funcionário da cozinha, da limpeza, da segurança. Penso na importância da realização de aulas-passeios em praças, parques naturais e museus para apreciação da natureza e suas histórias. Também acredito na proposta dos cantinhos diversificados com modelagem, faz de conta, desenho, blocos de construção, fantasias, recorte e colagem, pinturas, para que as crianças tenham a possibilidade de livre escolha.

Outras brincadeiras envolvendo a construção da autoimagem são interessantes nesse processo de voltar-se para si, por exemplo, atividades com espelho. Nesta ocasião, as crianças poderão desenhar, com marcador permanente, no espelho a sua imagem (Como me vejo?). Outra possibilidade é brincar com quebra-cabeça de fotos. O professor pode fotografar as crianças, imprimir as fotos e montar quebra-cabeças. Já com as crianças pequenas, as partes das fotos poderão ser coladas em caixas de papelão para as crianças montarem.

Na proposta de enxergar/respeitar o outro, e aprender com ele, penso em brincadeiras que envolvam comunhão entre as crianças e, ao mesmo tempo, respeito às diferenças, por exemplo, na brincadeira “Quem está diferente?”, a turma fará uma roda e um voluntário sai da sala. Todos deverão permanecer na mesma posição, menos um. A criança que está fora entra na sala e tenta adivinhar quem está em posição diferente.

Outra brincadeira bem interessante, nesta mesma proposição, é “Quem sou eu?”. Uma criança terá seus olhos vendados, e apenas com o tato tentará adivinhar quem são seus colegas. Outra brincadeira que me parece possível desenvolver é a observação dos colegas, que pode ser feita em dupla por aproximadamente dois minutos, depois, as crianças ficam de costas e cada criança faz alguma modificação em sua roupa, acessório ou cabelo. Seu colega tentará acertar qual foi a modificação.

Assim, brincadeiras que envolvam a construção da identidade, o olhar para si, e para a sua não identidade fazem parte do menino do Mato, que tinha essa relação tão íntima com a natureza. Em se tratando dessa relação do menino e as árvores, penso na possibilidade de o educador avaliar a ideia de as crianças escalarem as árvores da escola. Na impossibilidade,

pode averiguar na comunidade se há praças com árvores seguras para que as crianças brinquem de escalar, percebendo o valor dessa relação íntima da criança com a natureza.

Mais do que ensinar a brincar, o educador precisa possibilitar que as crianças inventem, apreciem, criem, vivenciem experiências significativas no espaço escolar. As crianças precisam ter contato com a natureza, precisam de tempo para o ócio, tempo para observar atentamente, aprender, reelaborar. Apenas assim poderão ter uma educação sensível voltada para as coisas desimportantes e, ao mesmo tempo, essenciais para a vida, o que proporciona uma formação humana verdadeira.

As reflexões e brincadeiras que trago neste texto não são receitas, e sim possibilidades que vieram à tona em meus pensamentos povoados por prosas poéticas de Manoel de Barros. Mesmo na defesa de uma brincadeira criativa, me sinto livre para fazer algumas proposições, porque são inspirações que a poesia me instiga, manifestadas seja por meio de memórias de brincadeiras existentes, mas adaptadas, seja por meio da criação de novas brincadeiras. Destaco aqui a riqueza desta proposição com as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que precisam vivenciar suas infâncias nos mais variados espaços e tempos.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

O primeiro capítulo desta dissertação nos ajuda a entender a cultura na perspectiva da teoria crítica, evocando ideias sobre economia, indústria cultural, cultura *versus* barbárie, semiformação e formação cultural, trazendo reflexões sobre o papel crítico, imaginativo, sensível e humano da verdadeira cultura (cultura crítica), no sentido do que defende Adorno (2008, p. 18) sobre participar da cultura de forma “a sentir, por assim dizer, palpitar entre os próprios dedos, mas que ao mesmo tempo dessa participação se extraíam forças para a denunciar.”

Assim, na primeira parte deste trabalho, procuramos evidenciar/valorizar as culturas dos povos, mas ao mesmo tempo há uma denúncia da indústria cultural, que procura fabricar “cultura”, vender seus produtos, corrompendo pessoas e fazendo a indiferenciação delas. O texto traz então a formação cultural, a educação e a cultura crítica como possibilidades para emancipação das amarras do mundo administrado.

Levando-se em consideração as ideias sobre cultura, registradas no capítulo 1, o segundo capítulo apresenta a cultura lúdica infantil como possibilidade de criação e resistência ao que é imposto pelo capitalismo, trazendo, também, as discussões de Walter Benjamin, o filósofo da melancolia que, assim como Manoel de Barros, quer evidenciar a voz do homem simples, contribuindo, também, com seus estudos sobre os objetos lúdicos infantis.

Além de evidenciar a cultura lúdica infantil, nessa parte do trabalho há também contribuições significativas de autores regionais sobre cultura lúdica regional. Assim, as pesquisas de Marlei Sigrist, Marlei Cunha e Vera Guerra enriquecem o trabalho, trazendo as cores e sabores das brincadeiras locais. O capítulo finaliza com minha inscrição na pesquisa como sujeito que nasceu e cresceu em Mato Grosso do Sul e que, portanto, pode evidenciar a cultura lúdica de sua infância como produtora de cultura lúdica infantil no Estado.

O capítulo 3 evidenciou algumas reflexões do que seriam as concepções brincantes para Manoel de Barros, um poeta regional, enfatizando o ambiente natural onde vivia o poeta, a valorização das coisas simples, a beleza gótica como possibilidade de experiência estética infantil e a brincadeira como elemento essencial na construção da formação humana. Sem a pretensão de realizar uma lista de receitas brincantes, fiz algumas reflexões a partir do meu suporte teórico, do saber sensível, das minhas memórias e inventices. Essas reflexões pretendem sensibilizar crianças e professores, para que eles sintam-se produtores de cultura e, portanto, criadores de brincadeiras. A ideia central deste capítulo é evidenciar, assim, essa concepção brincante inventiva.

Ao longo desta pesquisa, percebemos que Manoel de Barros (2010) brincava de estilingue (p.13), rolar na terra com os bichos (p.25), brincar de fazer música com sapo (p.38), jogar peteca (p.46), futebol (p. 62), perseguir cavalo (p.77), barquinho de papel (p.81), banho de rio (p.95), pesca de lambaris com a mão (p. 96), pisar em cocô de capivara (p. 96), boi de pau (p.102), cuspe a distância (p. 145), apanhar caracol e grilo (p. 177), correr atrás de gralhas (p. 190), montar cágado (p. 216), montar cachorro, pealar porco, correr na chuva de prancha, passar taligrama no mato, plantar goiabeira com máquina corpo, assobiar com o subaco, esfregar pimenta no olho do irmãozinho, cortar procissão de formiga na força do mijo (p. 226), caçar inseto no brejo (p. 233), urinar nos moinhos das formigas (p. 244), bater no corpo do sapo (p. 329); brincava com coisinhas do chão (p. 361), faz de conta com latas (p. 392), brincava com pedaços de bichinhos (p. 429), de tomar banho de rio (p. 430), decarro de boi com caixotes e latas, (p. 471) e campeonato de urina (p.477).

Brincar de estilingue e futebol indica a influência de outros países na cultura lúdica da região do pantanal. Mesmo que essas brincadeiras sejam realizadas de maneira diferenciada, em local diferente, com linguagem diferente e clima diferente, possuem uma certa universalidade. Quando o autor fala sobre peteca e banho de rio, percebe-se a influência indígena na cultura da região. Mas quando ele trata das inúmeras outras brincadeiras, percebo a riqueza da construção da cultura local. Quando leio as poesias em que o autor retrata as brincadeiras, eu me vejo naquele contexto. Parece que estou em meio às formigas e caracóis, parece que volto a ser criança, a puxar carros de boi feitos de latas, uma vez que, ao desfrutar da linguagem poética do autor, eu vivencio as experiências estéticas que ele me proporciona.

Percebo que brincadeira, na visão do poeta, não se trata apenas de um momento específico com determinada organização. A brincadeira, neste contexto, é entendida como “ação lúdica”. Assim, para o autor, comer goiaba, evacuar no mato, e após alguns dias apreciar as goiabeiras nascendo seria brincar de “Plantar goiabeira com máquina corpo” (p.226). Com essa experiência lúdica, a criança estava ali construindo conceitos de ciências naturais: funcionamento do corpo humano, estrutura das plantas, tempo para a semente brotar, ou seja, brincando e construindo saberes.

O poeta em suas obras enfatiza a utilização de latas e caixotes para brincar de faz de conta. Esse faz de conta é essencial para o desenvolvimento infantil. De acordo com Craidy (2001, p. 103), “[...] é pelo brincar e repetir a da brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber incorporado a cada novo brincar.” Ao brincar de faz de conta, a criança ressignifica sua realidade, vivencia diferentes papéis sociais, internaliza o mundo a sua volta, construindo novos saberes a cada dia.

Dessa forma, o brincar é a atividade principal das crianças por conta de sua influência no desenvolvimento delas. Brincar com carros-de-boi feitos de lata fazia a criança pensar sobre as características geográficas do local, características dos bois e em possíveis resoluções de problemas, exercitando seu raciocínio lógico: Qual era a arquitetura de um carro-de-boi? Como era a viagem com um carro de boi? O que aconteceria se houvesse um rio pelo caminho? Qual era a importância dos carros-de-boi para aquela época? Cada brincadeira de faz de conta proporciona aos brincantes muitas reflexões e possibilidades de construção de diversos saberes.

Ainda através da linguagem poética, o autor traz algumas brincadeiras com traços bem locais: caçar insetos no brejo (p.233), esta brincadeira só é possível em um local que possua um brejo, insetos, um clima propício e crianças que tenham a liberdade de brincar com esses elementos. Essa brincadeira traz reflexões sobre o que é brejo? O que são insetos? Onde estão situados os insetos: mais raso ou mais fundo no brejo? Existem insetos que podem colocar a vida humana em risco? Essas são algumas reflexões e possibilidades de construção de saberes outros através da brincadeira.

Brincadeiras como perseguir cavalo, porcos e gralhas, apanhar grilos e caracol, montar cachorro e rolar na terra com os bichinhos indicam uma relação íntima com a natureza. Os conhecimentos sobre as características desses animais, quais são domesticáveis, quais são selvagens, tamanho, cores, formas, hábitos, sons, habitat e comportamento, eram construídos através das brincadeiras. Para Manoel de Barros, a fazenda onde ele morava era um grande laboratório de brincadeiras, que o fazia pensar e construir seus conhecimentos e poetizar sobre eles.

Por meio dessas poesias que analisamos, podemos perceber um local, a área rural, rica em diversidade animal e com água corrente. Uma época, aquela em que a tecnologia não tinha influência na área rural. Uma concepção de criança, Ser brincante que valoriza as pequenas coisas e constrói seus conhecimentos através das brincadeira, e brincadeiras como ação lúdica produtora de conhecimento.

Pensar a brincadeira a partir de poesia, povoar a mente com jogos de palavras, com imagens verbais, entender a criança como sujeito inventivo, produtor de cultura, me ajuda a pensar a cultura lúdica como elemento fundamental na história de um povo/indivíduo, e mergulhar nessas prosas de maneira sensível me transformou em uma professora/pessoa mais sensibilizada, aflorando em mim uma concepção brincante livre, criativa, sensível às mais variadas manifestações lúdicas, utilizando ou não elementos da natureza, criando ou

adaptando brincadeiras, valorizando-as como jogo de papéis e considerando as crianças como produtoras ímpares de cultura lúdica.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986
- ADORNO, Theodor W. **Crítica cultural e sociedade**. In: Prismas. São Paulo: Ática, 1998.
- ADORNO, Theodor W. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- ADORNO, Theodor W. **Mínima moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Azougue, 2008.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; NABUCO, Luiz Calmon. **Teoria Crítica e Incofomismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, MAX. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1947.
- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Sociologia e Investigação Social Empírica**. In: Temas básicos de sociologia. São Paulo: Ed. Cultrix e Editora da USP/SP, 1977.
- BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. Obras escolhidas, volume II. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BARRENTO, João (org. e trad). **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 22, de 17 de dezembro de 1998a. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB022.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e base da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constituicao.htm> Acesso em 03 de abr. de 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Câmara dos deputados. Brasília, Distrito Federal, 1990.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BUENO, Elizangela. **Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica**. Londrina –PR, 2010.

CASTRO, Ariane Silva; SANCHES, Glaucimar Carlos; ORTEGA, Rigoberto Delvalle. “Arte e cultura na educação: uma parceria imprescindível para aprendizagem”. In: **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPIFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 231-235, out. 2014.

CERQUEIRA-SANTOS, Elder. **Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua**. Dissertação de Mestrado -PPG em Psicologia do Desenvolvimento, UFRGS. 2004. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5809/000432015.pdf?sequence=1> Acessado em: 02 de ago. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural**. São Paulo: Estudos Avançados, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRIANÇA, a alma do negócio. Direção: Estela Renner. Produção: Marcos Nisti. São Paulo: Maria Farinha Produções, 2008. Documentário (50 min.).

CUNHA. Marlei. **Cantigas e cirandas do cerrado**. Costa Rica: Caiapó, 2013.

DIOS, Nieve Ribeiro Perez. As possibilidades do brincar com materiais não estruturados. In: **Fórum de Educação Infantil**. Anais. Campinas: UNICAMP. Disponível em: <https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/webform/forumeducacaoinfantil/resumos/Brinquedos%20n%C3%A3o%20estruturados.pdf> Acesso em: 27 de mai. 2019.

DUARTE, Rodrigo. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

DUARTE, Rodrigo. **A arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2011.

FLORES, Kelly Zoppei; VIEIRA, José Hertzog. Situação imaginária e materiais não estruturados: uma análise das atividades lúdicas em crianças de 5 anos. In: **Anais Educere**, XII Congresso Nacional de Educação. PUC: Paraná, 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. “Currículo e cultura”. In: FORQUIN, Jean - Claude. (Org.). **Escola e cultura**: as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCISCO, Wagner De Cerqueria E. **"População do Mato Grosso do Sul"; Brasil Escola**. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/brasil/aspectos-populacao-mato-grosso-sul.htm>>. Acesso em 07 de outubro de 2015.

FREIRE, Paulo; Faundez, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GOLDSHMIED, Elinor; JACKSON, Sônia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GOMES, P. Os Materiais Artísticos na Educação Infantil. Em C. Craid, & G. Kaercher, **Educação Infantil Pra que te quero**. Porto Alegre: Artmes, 2011.

GOODY, Jacky. Da oralidade à escrita – Reflexões antropológicas sobre o ato de narrar. In: **Romance, 1**: A cultura do romance. MORETTI, Franco (org.). São Paulo: Cosac Naify, 2009. Tradução de Denise Bottmann.

GUERRA, Vera Lúcia. **Temporada de brincadeiras**. Tese de doutorado. Orientação: Tizuko Kishimoto. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2009.

GRUBITS, Sônia. **“Desenhos e brincadeiras de crianças indígenas”**. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3675> Acesso em: 24 de abr. de 2018.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, 2010. Artigo disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/artigos-academicos-e-papers/brinquedos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil>> Acesso dia 29 de outubro de 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) et al. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.4-18, Mai./Ago., 2018. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/6044/pdf> Acesso em 15 de jan. 2020.

LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**. Zahar editores. Rio de Janeiro, 1967.

MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética**. Martins Fontes. São Paulo. 1986

MARCUSE, Herbert. Sobre o caráter Afirmativo da Cultura. In: MARCUSE, Hebert. **Cultura e Sociedade**. Paz e Terra. Rio Janeiro. 1997.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MATOS, Lia. **Espaço Imaginário lança Projeto Memórias do Futuro – Olhares da Infância Brasileira**. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/espaco-imaginario-lanca-projeto-memorias-do-futuro-%E2%80%93-olhares-da-infancia-brasileira/> Acesso em 25 de fev. 2019.

MEMÓRIAS do futuro. Canal do Youtube. 44 vídeos de curta duração. Produtora executiva: Andrea Freire. Direção geral: Lia Matos. Coordenador técnico: Alexandre Basso. 2012.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. São Paulo: Jorge Zahar Ed., 2004.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Possibilidades da experiência estética na educação da infância**. Curitiba: Apris, 2014.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Aprendizagem e subjetividade**: uma construção a partir do brincar. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n2/v17n2a06.pdf>>. Acesso em 12 de fev. 2019.

PIRES, A. G. M. G. A. “A rua como lugar de formação da cidadania, prazer e felicidade”. In: CARVALHO, João Eloir. **Lazer no espaço urbano**: transversalidade e novas tecnologias. Curitiba: Champagnat, 2006. p. 63-69.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e Educação**: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROJAS, Jucimara. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança. Campo Grande: UFMS, 2007.

ROSA, Daniela Sofia Minhós. **O Lugar dos Materiais Não-estruturados em Creche e Jardim de Infância**. Dissertação (Mestrado em Educação Pré – Escolar). Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação. 2018. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20042/1/RelatoriodeProjetodeInvestiga%C3%A7ao.pdf> Acesso em: 27 de mai. 2019.

SIGRIST, Marlei. **Chão Batido**: a cultura popular em Mato Grosso do Sul. Campo Grande. Editora UFMS, 2008.

ROLON, Renata Beatriz Brandespin. **A Prosa poética de Manoel de Barros**: lirismo, mitos e memórias. Dissertação (Mestrado em estudos de linguagem) UFMT, Cuiabá: 2006.

SONTAG, Susan. **Sob o signo de saturno**. São Paulo: L & PM, 1986.

TIBIRA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil**. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>> Acesso em 15 de ago. 2019.

VIGOTSKI, Lev. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista virtual de gestão de iniciativas Sociais, Nº 8 ABRIL DE 2007. Disponível em: <<https://isabeladominici.files.wordpress.com/2014/07/revista-educ-infant-indic-zoia.pdf>> Acesso em 22 de dez. 2019.

VIGOTSKI, Lev. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. USP: São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>> Acesso em 22 de dez. de 2019.

TARJA BRANCA: a revolução que faltava. Direção de Cacau Rhoden. Produção Executiva de Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2013. Documentário (80 min).

TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa; NERY, Vanda Cunha Albieri. **Para entender as teorias da comunicação**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Seduções e simulacros – Considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução da educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 2003.

APÊNDICE

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente [...].”

(Paulo Freire)

APRESENTAÇÃO

Intervenção: Formação de professores através de um vídeo organizado pela pesquisadora sobre a valorização da cultura lúdica, tendo as obras de Manoel de Barros como referência brincante e proposição de uma oficina de brincadeiras.

Objetivo: Proporcionar momentos para reflexões acerca da brincadeira e valorização da cultura lúdica, incentivando a produção e criação de brincadeiras pelas próprias crianças e grupos docentes.

ESCOLA E UNIVERSIDADE: UMA PARCERIA QUE DÁ CERTO

O trabalho pedagógico com crianças pequenas envolve os vários aspectos que as circundam: cognitivo, emocional, motor, cultural, psicológico, social, afetivo, entre outros, e exige do professor uma postura atenta, reflexiva, comprometida e crítica. Para tanto, o educador precisa estar comprometido com seu desenvolvimento profissional, proporcionando meios para que ele mesmo e as crianças se desenvolvam de maneira integral. É extremamente necessário que esses profissionais sejam qualificados e se mantenham em constante desenvolvimento.

Nesse sentido, defendemos o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional. Essa ideia baseia-se na ideia de que o sujeito professor é um ser inacabado (FREIRE, 1996), ou seja, esse desenvolvimento acontece durante toda a sua carreira, sendo permeado por estudos, ações, reflexões, diálogos e parcerias. Em seu livro *Retrato do artista quando coisa*, Manoel de Barros (2010) escreve:

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta o lápis, que vê a uva etc, etc. Perdoai. Mas eu preciso ser outros [...]. (BARROS, 2010, p. 374).

Manoel de Barros, de maneira muito poética, fala sobre nossa incompletude. Nós precisamos ter essa consciência de que não estamos acabados, prontos, precisamos pensar, refletir acerca da sociedade, da cultura, nas diferentes maneiras de produção de conhecimento. O poeta menciona que palavras o aceitam como ele é, ele não aceita. Conceitos muitas vezes cristalizam pessoas e objetos, e Manoel de Barros permitia-se modificar, criticar-se e vivenciar outras maneiras de ser e viver. Mais do que fechar-se em conceitos, Manoel de Barros buscava a liberdade como água que corre entre pedras: “Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras: liberdade caça jeito.” (BARROS, 2010, p. 156).

Assim, percebemos como a teoria crítica e Manoel de Barros se relacionam, pois, não acreditam em conceitos fechados e em pessoas acabadas, prontas, que tudo sabem. É preciso pensar na formação pessoal e profissional ao longo da vida. Nesta proposta, defendemos a formação docente e cultural dos educadores com o aporte da Teoria Crítica, que valoriza as experiências autênticas do sujeito e menospreza os produtos lançados pela Indústria Cultural, uma vez que estes produtos priorizam a adaptação, favorecendo a semiformação dos indivíduos. (ADORNO, 2010).

Nesta proposta de intervenção, a formação dos educadores não é encarada como modelagem de pessoas (ADORNO, 1995). Partimos do pressuposto de que a educação não é:

[...] mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive, da maior importância política; sua ideia se é permitida assim, é uma exigência política [...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p. 141).

Assim, esta proposta de intervenção acredita na importância da autonomia do professor e na sua capacidade de tecer uma consciência verdadeira sobre a sociedade e o seu fazer pedagógico. Para contribuir na formação do sujeito-professor crítico e autônomo, esta proposta tem como objetivo principal proporcionar momentos para reflexões acerca da brincadeira e valorização da cultura lúdica, incentivando a produção e criação de brincadeiras pelas próprias crianças e pelos grupos docentes. Portanto, contará com a participação de professores da Educação Infantil, da Rede Municipal de Educação de Campo Grande, e

haverá momentos de oficina de (re)produção de brincadeiras inspiradas nos poemas de Manoel de Barros.

Acreditamos que o professor é o elemento chave para o seu desenvolvimento profissional, no entanto, a União, Estados, Universidades, Municípios, redes e gestores são parceiros essenciais nessa trajetória de desenvolvimento. No sentido de caminharmos em um processo de formação autêntico e acreditando na necessidade de articular escola e universidade, elaboramos esta proposta de intervenção, que consiste em apresentar o vídeo **“Brincadeiras em Manoel de Barros: as inventices de um menino do mato”** nos momentos de formação para educadores e realização de oficinas de construção e reconstrução de brincadeiras, propondo a reflexão sobre a cultura lúdica, bem como a valorização da criação de brincadeiras por parte de educadores e educandos. O vídeo tem o seguinte roteiro:

ROTEIRO DO VÍDEO PRODUZIDO:

1) Abertura com a poesia do poeta Manoel de Barros:

Acho que o quintal que a gente brinca é maior do que a cidade [...] Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio demendado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. (BARROS, 2018, p. 31).

Depoentes:

- Graciela Mendes Nogueira Targino (Professora atuante na Educação infantil, Mestranda em Educação);
- Dr^a Keyla Andrea Santiago Oliveira (Professora Ensino Superior);
- Dr^a Regina Aparecida Marques de Souza (Professora Ensino Superior);
- Ciro Ferreira (Brincante);
- Daniele Cristine Thomaz (Professora atuante na Educação Infantil);
- Ana Rita Delamare (Diretora de Instituição em Educação Infantil);
- Marta Guimarães (Coordenadora Pedagógica em Instituição de Educação Infantil);

Perguntas que nortearam os depoimentos:

- 1 - Na sua opinião, qual é a importância do brincar?
- 2 - Quais são os impedimentos para o brincar?
- 3 - Qual deve ser o lugar da brincadeira nas escolas?
- 4 - Você acha importante a valorização da cultura regional nas escolas? Por quê?

- 5 - Como a cultura regional pode estar presente nas brincadeiras infantis?
- 6 - Como os professores podem incentivar a criação de cultura lúdica?
- 7 - Conhece a expressão Indústria Cultural? O que pensa dela? Influi na brincadeira atual?
- 8 - Conhece Manoel de Barros? Qual seria uma brincadeira a partir do poema: “Sobre sucatas”
- 9 - Pode nos contar algo que você acredite ser importante para este vídeo.

Depoimento da pesquisadora Graciela Targino sobre a pesquisa:

“Brincadeiras em Manoel de Barros: as inventices de um menino do mato”

Depoimento de Keyla Andrea Santiago Oliveira

Pergunta específica:

Como a universidade em seus cursos de formação de professores pode valorizar a criação da cultura lúdica nas escolas?

Depoimento da professora Regina Aparecida Marques de Souza

Pergunta específica:

Qual é concepção de brincadeiras, segundo Vigotski?

Depoimento da diretora Ana Rita Delamare

Pergunta específica:

Qual é o papel da direção da escola na valorização da criação da cultura lúdica?

Depoimento da coordenadora Marta Guimarães

Pergunta específica:

Qual é o papel da coordenação da escola na valorização da criação da cultura lúdica?

2) Escritos que servirão como linhas a costurar as entrevistas tecidas no documentário:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade [...]
 Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
 Vou meio demendado e enxada às costas
 a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. (BARROS, 2018, p. 31).

3) Depoimento da pesquisadora sobre a pesquisa.

Após a seguinte citação: “Nada havia de mais prestante em nós senão a infância. O mundo começava ali.” (BARROS, 2018, p. 52).

4) Depoimento da prof. Keyla Andrea Santiago Oliveira

Após, as seguintes citações:

“Na ideia de formação cultural, necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem *status* e sem exploração.” (ADORNO p.13, 2010).

“Nos movimentos de uma educação emancipatória, livre das imposições do capital e da indústria cultural, estaria o verdadeiro sentido da escola, a formação humana.” (OLIVEIRA, 2014, p. 33)

5) Depoimento da diretora Ana Rita Delamare

Após, a seguinte citação: “Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática.” (BARROS, 2018, p. 25).

6) Depoimento da coordenadora pedagógica Marta Guimarães

Após, a seguinte citação: “[...] a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche de mercadoria.” (ADORNO p.25, 2010).

7) Filmagem e edição de imagens de crianças brincando, com o fundo musical: “Sombra boa” e durante as imagens aparecer as seguintes citações:

No caminho, antes, a gente precisava
de atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou
e os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado. (BARROS, 2010, p. 471).

Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. (BARROS, 2018, p. 67).

A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (BARROS, 2018, p. 43).

8) Depoimento da professora de Educação Infantil Daniele Cristine

Após, a seguinte citação:

A Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na

construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria (BENJAMIN, 1995, p. 18).

9) Depoimento do brincante *Ciro Ferreira*

Após, a seguinte citação:

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo era boi de cela e viajava de sapo. (BARROS, 2018, p. 32).

10) Depoimento da prof. *Regina Aparecida Marques de Souza*

Após, a seguinte citação: “Porque o abandono pode não ser apenas de um homem debaixo da ponte, mas pode ser também de um gato no beco ou de uma criança presa num cubículo.” (BARROS, 2010, p. 385).

Inserção do seguinte áudio:

A brincadeira, para Manoel de Barros, é entendida como “ato lúdico”. Assim, comer goiaba, evacuar no mato, e após alguns dias apreciar as goiabeiras nascendo, seria brincar de “Plantar goiabeira com máquina corpo” (p.226). Com esse ato lúdico, a criança estava brincando e participando de uma experiência que envolve diversos campos de experiências e saberes.

O poeta, em suas obras, enfatiza a utilização de latas e caixotes para brincar de faz de conta. E, assim, nesse faz de conta, a criança ressignifica sua realidade, vivencia diferentes papéis sociais, internaliza o mundo a sua volta, participando na construção de novos saberes a cada brincadeira.

Ainda através da linguagem poética, o autor traz algumas brincadeiras com traços bem locais: caçar insetos no brejo (p.233), perseguir cavalo, porcos e gralhas, apanhar grilos e caracol, montar cachorro e rolar na terra com os bichinhos, indicando uma relação íntima com a natureza. Para Manoel de Barros, a fazenda onde ele morava era um grande laboratório de brincadeiras, que o fazia pensar, produzir conhecimentos e poetizar sobre eles.

Assim, para Manoel de Barros, criança é um ser brincante e brincadeira é um ato lúdico, que pode se utilizar dos mais variados materiais. O poeta reproduzia brincadeiras tradicionais, mas também criava a partir de seu repertório lúdico. E assim fica o convite: Vamos levar essa concepção de brincadeiras para nossa sala de aula? Vamos possibilitar tempo e espaço para que as crianças reproduzam, recriem ou criem novas formas de brincar?

**SUGESTÃO DE PAUTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROPOSTA
POR ESTE PROJETO DE INTERVENÇÃO**

A seguir, realizo uma sugestão de pauta para a formação de professores, com o objetivo de proporcionar momentos para reflexões acerca da brincadeira e valorização da cultura lúdica, incentivando a produção e criação de brincadeiras pelas próprias crianças e grupos docentes.

NOME DA ESCOLA _____

PAUTA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

DATA: ____/____/____



*“Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.”
(Manoel de Barros)*

Tema: Valorização da cultura lúdica infantil, tendo as obras de Manoel de Barros como referência brincante.

Objetivo: Proporcionar momentos para reflexões acerca da brincadeira e valorização da cultura lúdica, incentivando a produção e criação de brincadeiras pelas próprias crianças e grupos docentes.

MATUTINO

- Recepção dos educadores com café da manhã para que se sintam acolhidos;
- Leitura deleite do poema: A menina avoadá, de Manoel de Barros;
- Apreciação do vídeo: “Brincadeiras em Manoel de Barros: as inventices de um menino do mato”, de Graciela Mendes Nogueira Targino e Keyla Andrea Santiago Oliveira (2020).
- Conversa sobre o vídeo e sua possível influência na escola, cada educador poderá expor suas ideias de como a pesquisa exposta no vídeo pode contribuir no dia-a-dia na escola.
- Intervalo;
- Oficina de brincadeiras – Os educadores terão disponíveis uma lata com várias poesias de Manoel de Barros em seu interior, cada educador poderá ler uma poesia e com base em suas vivências e invencionices poderá, inspirado na poesia, propor ao grupo uma brincadeira criada ou adaptada. O grupo acolherá a brincadeira proposta e poderá propor ainda novas adaptações.

- Conversa com o grupo sobre a importância dos educadores como produtores de cultura e também sobre o papel fundamental da criança na criação da cultura lúdica infantil. Os educadores assim, receberão o convite para levar até a sala de aula a concepção brincante de Manoel de Barros, possibilitando tempo e espaço para que as crianças reproduzam, recriem ou criem novas formas de brincar.

*“Nos movimentos de uma educação emancipatória, livre das imposições do capital e da indústria cultural, estaria o verdadeiro sentido da escola, a formação humana.
(OLIVEIRA, 2014, p. 33.)”*

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

ADORNO, Theodor. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; NABUCO, Luiz Calmon. **Teoria Crítica e Inconfomismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. Obras escolhidas, volume II. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades Editora 34, 2009.

BRASIL. MEC. RCNEI. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**, v.1, p. 41, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Possibilidades da experiência estética na educação da infância**. Curitiba: Apris, 2014.