

## BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO: quando o rir faz sentido

Getulio Chartier, [getuliochartier@hotmail.com](mailto:getuliochartier@hotmail.com)  
Irene Tourinho, [irenetourinho@yahoo.es](mailto:irenetourinho@yahoo.es)  
*Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, FAV/UFG*

**Resumo:** Este trabalho apresenta orientações teóricas que sustentam o desenvolvimento dessa pesquisa sobre a brincadeira como prática cultural que aciona o corpo no processo de auto-formação e formação docente. Após observar duas brincadeiras recordadas pelas alunas de um curso de formação de professores, fizemos uma reflexão sobre a importância do brincar na construção de subjetividades, ressaltando o riso como uma das dimensões impulsionadoras de processos de socialização e compartilhamento de saberes que estimula propostas de ensino-aprendizagem no campo da arte-educação.

**Palavras chaves:** brincadeiras, corpo, memória, formação docente.

**Abstract:** This paper presents theoretical orientations that underlie the development of this research about play as a cultural practice which engages the body in the process of self formation and teaching education. After observing two playing activities remembered by the students of a teacher training program, we elaborated a reflection about the importance of play in the construction of subjectivities, emphasizing laughter as one of the dimensions that stimulate socialization processes and knowledge sharing that reinforce teaching and learning projects in the field of art education.

**Keywords:** play, body, memory, teaching education.

### Levando a sério a brincadeira e aprendendo com o brincar

O brincar é uma das grandes forças que nos leva a encontrar o ser humano através do lúdico, transportando a imaginação a um mundo de criação e realização de projetos. O que alimenta nosso interesse pelo brincar é como aponta Gadamer (apud CAPISANI, 2001), o seu caráter de contínua transformação. Gadamer sustenta que é esse caráter que o jogo agrega à arte, observando “que o sentido do conceito de transformação está na sua construção” (p. 222).

Nas cirandas de roda e em outras brincadeiras da infância, algumas que permanecem ainda hoje, percebemos sintonias com nossa prática como educadores especialmente quando essas ações dão lugar a uma consciência de inter-relação e interdependência entre construção, transformação e autonomia tanto para os fazeres como para os saberes. Quando crianças dão as mãos e cantam em conjunto ou quando movimentam seu corpo com o

objetivo de pegar, ultrapassar, trocar ou vencer um desafio, passam a vivenciar manifestações de socialização, pois

o brinquedo ou cantiga de roda é, sem dúvida, uma atividade de grande valor educativo. É modalidade de jogo muito simples e, por incluir tradição, música e movimento, constitui-se num poderoso agente socializador (NOVAES, 1983, p. 7).

As brincadeiras são elos integradores entre aspectos cognitivos, afetivos e sociais e sua preservação é fundamental como recurso para desenvolver e aperfeiçoar valores que fazem parte da cidadania, da construção do ser no mundo e sua relação com o outro. No brinquedo, tanto a criança como o adulto compartilham experiências, se comportam como se tivessem algum controle sobre a realidade, imaginando ser alguém diferente e se transportando para um mundo simbólico, atividade necessária ao seu desenvolvimento social, emocional e afetivo. A brincadeira, portanto, é fundamental para uma vivência sadia no que diz respeito à aprendizagem, na construção e reconstrução de subjetividades e no processo de desenvolvimento como pessoa, como identidade em permanente transformação (VIGOTSKY, 1989).

A idéia de um universo como uma grande roda, onde múltiplos elementos se integram, estende-se à educação como parte de algo maior e complexo, sugerindo a necessidade de mudanças indispensáveis neste campo. Isso pressupõe a importância de uma educação livre de amarras formalizadoras, disciplinares, educação que estimule e integre os indivíduos como parte de uma cultura e não apenas como seres isolados, dependentes e esmagados por normas e rotinas.

Corpo e mente não são dicotômicos e o diálogo entre eles pode resultar em ganhos para a aprendizagem, para a sensibilidade e interação com o mundo. Nesse sentido, Freire (1989) adverte que “corpo e mente devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar” (p.13). A prática de brincadeiras pode entrelaçar corpo e mente na busca pela realização da atividade lúdica, levando indivíduos a vivenciar a liberdade e comprometer-se com os limites que a brincadeira define.

Pensar em mudanças nos paradigmas da educação é ousar propor e abranger alternativas para o ensino-aprendizagem. Conduas negligenciadas pela escola tradicional devem ser revistas e despidas dos preconceitos que destituem as brincadeiras de significância para a construção de conhecimento. Consideradas como parte da cultura popular, as brincadeiras infantis guardam a produção espiritual de um povo em períodos históricos específicos (KISHIMOTO, 1999). Essa cultura não oficial é desenvolvida, sobretudo, pela oralidade e movimento. É, também, dinâmica e, portanto, não fica cristalizada. Ela está sempre em transformação, incorporando uma articulação mais complexa com o cotidiano.

Por seu caráter heterogêneo, a vida cotidiana não apresenta uma lógica, um planejamento racional. Mas essa característica permite a construção de diferentes tipos de imagens do corpo, da mente e do outro, conforme o contexto social no quais os indivíduos estão inseridos. Cada tempo histórico constrói sua hierarquia de valores na tentativa de oferecer organicidade a essa pluralidade. Esses valores orientam a configuração de um banco de imagens culturais que se refletem nas concepções de corpo e mente tentando moldar a memória que guardamos de nós mesmos e daqueles com os quais convivemos. Conforme Capisani (2001) ressalta, “o jogo reside na memória daqueles que jogam” (p. 203). Brincadeira e jogo articulam, no nosso entendimento, funções e elementos semelhantes.

A maneira particular de um corpo se expressar está, portanto, vinculada a vivências pessoais, mas devemos lembrar que estas não se dissociam do ambiente onde o corpo está inserido. Ao contrário, se observarmos os comportamentos de diferentes sociedades poderemos verificar que os corpos se apresentam, em sua maioria, em continuidade com espaços/lugares que habitam (MUNDIM, 2007). Ou seja, o corpo é identidade e subjetividade.

Na brincadeira, o corpo é força capaz de produzir e materializar formas, construindo desenhos no espaço-tempo e possibilitando múltiplas construções de sentidos. Corpo e mente podem, assim, investigar referências e características culturais, desvendando mistérios da memória corporal e da subjetividade. Ao articular questões subjetivas em relação à arte como experiência estética, abrem-se possibilidades investigativas que passam pela dimensão corpórea e dialogam com instâncias da cultura visual, uma vez que:

é evidente que a experiência estética não se limita ao domínio da prática artística historicamente estabelecida. Ela existe, em primeiro lugar, na apreciação da natureza, inclusive nesta parte da natureza que é o corpo humano. Mas nós também a encontramos em rituais de esporte, nas paradas, nos fogos de artifícios, na mídia da cultura popular, na ornamentação doméstica e corporal, de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores (...) (SHUSTERMAN, 1992, p. 38).

Assim, compreendemos que, ao brincar, tiramos “o tempo de seu curso normal” (CAPISANI, 2001, p.202) e realizamos nossa liberdade, nossos movimentos, desejos e expectativas. Como mencionamos acima, as brincadeiras, nesta perspectiva, são mais do que um instrumento lúdico. Elas nos oferecem imagens, discursos, representações e universos imaginários, viajando pela fantasia, criando e recriando realidades, ou seja, situações cotidianas e experiências subjetivas.

Essa compreensão se fundamenta na abordagem de Kishimoto (1999) que faz uma análise da brincadeira da criança conjugada à dinâmica do dia-a-dia reconhecendo que ela não é marcada apenas pela repetição. Segundo a autora, enquanto manifestação da cultura popular, as brincadeiras tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver novas formas de convivência social. Nesse sentido, permanência e transformação constituem elos que articulam nossa curiosidade para abordar memória, corpo e subjetividade como parceiros na construção de formas alternativas de aprender e conhecer através de brincadeiras.

Cruzamentos entre brincadeiras infantis, corpo, cultura e memória trazem pontos que pretendemos discutir nessa pesquisa. O trabalho tem como objetivo a investigação de experiências vividas através de brincadeiras infantis guardadas na memória de um grupo de dezessete futuras professoras. Para tanto, após ter apresentado as idéias norteadoras dessa investigação, destacando a importância do brincar, concentramo-nos, na seqüência, a refletir sobre o riso como elemento que aparece de forma expressiva em duas brincadeiras de roda sugeridas e realizadas por essas alunas. O grupo de participantes é formado por uma turma (só de mulheres) de um curso de

magistério do Colégio Estadual Instituto de Educação de Goiás, localizado no bairro Vila Nova em Goiânia.

### **O riso como elemento aglutinador na experiência do brincar**

Durante nossa experiência docente sempre tivemos a curiosidade de observar como as crianças saíam da sala de aula para as aulas de educação física e de artes, quando havia espaço separado para essas atividades. Tanto a educação física quanto as artes, especialmente dança e teatro, utilizam o corpo como instrumento de expressão. Esta condição exige maior liberdade e espaço adequado para a realização dessas práticas. O espaço fechado entre quatro paredes – a sala de aula – muitas vezes reprime expressões e manifestações, tornando os alunos cansados e mal-humorados. Apesar de próximos no espaço, são poucas as oportunidades de socialização e troca de experiências.

A saída da sala de aula para um espaço aberto cria um estímulo que tem um impacto quase incontrolável nos alunos, a ponto de não ser possível disfarçar a emoção, a reação de alegria pela mudança de espaço. O trajeto da sala até o novo ambiente é quase sempre preenchido por brincadeiras que raramente acontecem no recinto legitimado e confinado da sala de aula. Estas observações adquiriram um significado especial para nós durante esta investigação com as alunas do Colégio Estadual Instituto de Educação de Goiás. Dois dos encontros com o grupo de futuras professoras foram realizados fora da sala de aula – a pedido delas - e é sobre este deslocamento e seus impactos, especificamente a questão do riso, da alegria, que focamos a discussão que apresentamos a seguir.

Nesses dois encontros trabalhamos com brincadeiras escolhidas coletivamente pelas participantes: primeiro, a ciranda que, segundo elas, era a brincadeira mais comum durante o recreio; e depois, outro tipo de roda onde as moças brincavam de jogar versos para os (imaginados) rapazes. Segundo as mesmas, “*não tinha graça*” realizar essas brincadeiras na sala.

Considerando essa observação, reunimos-nos num espaço aberto, próximo ao refeitório, em frente à casa do zelador que mora dentro do terreno

da escola. O espaço não tem iluminação, mas isso não representou um problema já que a noite estrelada dava um tom ainda mais fantasioso àquelas atividades.

Conforme vínhamos fazendo desde o início do trabalho de campo, registramos através de fotos alguns momentos da realização dessas brincadeiras. Quando começamos a observar e analisar as imagens, percebemos a presença marcante do riso na face das alunas, fazendo dele um elemento envolvente e aglutinador, parceiro indispensável da socialização. Foi fascinante concentrar-nos neste aspecto, pois a partir dele ficava evidente a mudança de atitude e de expressões das alunas dentro e fora da sala de aula, antes e durante as brincadeiras.

Nossas observações nos levaram a pensar sobre a instigante relação entre o 'sério' e o 'riso'. De alguma forma, estes dois aspectos caminham juntos, oscilando de acordo com os interesses do humor. Como escreve Larrosa (2000), há o "riso que faz dialogar o sério, que o tira de seus esconderijos, que o rompe, que o dissolve, que o coloca em movimento, que o faz dançar" (p.169). Os registros fotográficos mostraram esta faceta do aprender brincando, onde o riso se completa com a descoberta do prazer e torna a aprendizagem contagiante e animadora, propiciando vivências corporais e as transportando para um mundo de imaginação, de sonho, de fantasia.

O dicionário Aurélio define o riso como ato ou efeito de rir, como alegria, contentamento, satisfação. Bergson (2001) acredita que "o riso decorra da percepção da vida como puro mecanismo: o processo do mecânico incrustado no vivo, que resulta na comicidade e no riso" (p. 8). Brincar de ciranda ou de jogar versos, são ações incorporadas nas vivências destas alunas (Imagem 1) e, nesse sentido, a re-experimentação da vida vivida resulta no relaxamento, na disposição positiva para o riso.



Imagem 1

### **Sem medo de rir: socialização e aprendizagem**

Com base nessas idéias e observações nossa atenção se orienta para comportamentos que apareceram durante a realização das brincadeiras criando um código de comunicação e integração que propiciava e favorecia as relações entre as alunas e entre elas e o mundo. Romper com os esconderijos do sério é caminhar para manifestações expressivas do corpo, às vezes incontroláveis, mas quase sempre (aparentemente) espontâneas. Trata-se, na nossa visão, de um riso provocador, libertador. Essa observação encontra eco nas palavras de Capisani (2001) quando nos lembra que “o jogo é prazer, riso, piada, gracejo, festa” (p.202).

Nossa compreensão é de que esse riso é de alegria, ou condensa esse sentimento. A fisionomia deixa transparecer a movimentação relaxada da musculatura facial evidenciando momentos de descontração. Os gestos de prazer re-apresentam aspectos da subjetividade, desempenham o papel de revelar ‘verdades’ que nos rodeiam no mais íntimo prazer cotidiano. Segundo Freud (apud MACEDO, 2000), é o deslocamento que “Certos gestos, palavras, expressões ou sinais, quando desviados do seu significado convencional e transpostos para situações diferentes, provocariam o riso” (p. 25).

Capisani (2001) comenta a relação entre o jogo e as crianças afirmando que “o jogo é uma iniciação instintiva e inconsciente. Nos jogos, as crianças

representam suas relações com o mundo mítico (interior), bem como os acontecimentos, fatos e pessoas, do mundo real (exterior)” (p. 204).

Entendemos que essas representações que integram os mundos interior e exterior também se fazem presentes nas brincadeiras das alunas (adultas e em processo de formação para o magistério). As brincadeiras que elas sugeriram, integra um repertório comum e são ainda hoje praticadas.

Relembrar essas experiências depois de aproximadamente trinta anos - caso de algumas alunas - significava um rompimento com um padrão de comportamento onde o ‘sério’ abafa o ‘riso’, esconde-o e tenta esquecê-lo em nome de uma adequação à profissão, ou seja, à construção de uma identidade de professora. Rever suas próprias experiências passadas confrontando-as na prática e coletivamente, provoca o riso (Imagem 2). Pensamos: que sentidos têm esses momentos brincantes para elas e para nós?



**Imagem 2**

Segundo a professora Renildes, regente da turma, as alunas aguardavam ansiosas o encontro das quartas-feiras, quando aconteciam as aulas de brincadeiras. Ela comentava sobre a empolgação que as alunas sentiam em poder, de forma coletiva, vivenciar momentos com as colegas e, admitia ser a brincadeira o eixo que reunia aproximação, contato corporal e prazer. Mais importante foi saber que os pudores e preconceitos relacionados à idade e brincadeiras eram amenizados, resultando na reconstrução de significados para essas práticas e vivências.



Com o desenrolar desses encontros percebemos que nossos desejos se cruzavam na satisfação em vivenciar uma prática que incorporava corpo, memórias e brincadeiras e na curiosidade investigativa que buscava sentidos e significados dessas vivências e prazeres do/no brincar. A satisfação com o brincar tornou-se evidente ao analisarmos as fotos tiradas durante os encontros. Esses registros foram feitos por duas alunas, a professora regente e nós. Mudar a câmera de mão – retirando-a do domínio dos pesquisadores - foi uma das estratégias que esse estudo utilizou para deslocar e diversificar os ângulos e situações do trabalho de campo.

Em quase todas as imagens pode-se observar expressões de descontração e prazer pela atividade. Falar do riso nessas experiências é aproximar-se de questão distanciada do campo pedagógico. É como se faltasse, no dia-a-dia da escola, uma dose necessária de humor para envolver alunos e professores nas complexidades das atividades de ensino e aprendizagem.

### **Notas finais**

É sempre importante refletir sobre as proibições e as regras que legitimam e censuram comportamentos. A educação está em permanente transformação e, nesse sentido, concordamos com Freedman (2005) quando discute a importância da dinamicidade do currículo e das mudanças curriculares como condições que animam a produção de conhecimento na escola. Podemos dizer que o riso “traz a desordem apenas para instaurar uma nova ordem” (LARROSA, 2000, p.170).

Desta forma, reforçamos nosso entendimento de que existe um forte preconceito em relação ao riso na escola. Na maioria das vezes, o riso é entendido como sinal de baderna, desdém, chacota e desinteresse. Uma pedagogia que se comprometa com o corpo, a memória e a brincadeira deve tirar partido do riso, fazê-lo companheiro na reconstrução de experiências e formas de interação.

Se o riso pode ser levado a sério na educação, especificamente na formação de professores, contribuindo para elucidar sentidos e provocar compartilhamentos, porque existem tão poucas pesquisas na educação sobre este tema? Compreender como o riso ajuda a criar vínculos entre alunos e

formas de pensar e sentir o mundo que os rodeia pode ampliar o campo da discussão pedagógica para que se entrelacem os fios entre socialização, conhecimento e experiência.

Construir conhecimento através da investigação de formas do brincar significa antes de tudo uma ruptura no pensamento pedagógico que se pauta por um modelo linear e hierarquizado do saber/fazer. Significa, também, romper com o predomínio da teoria sobre a prática, evitando a armadilha de dualismos reducionistas tais como aqueles que antagonizam seriedade e riso, o brincar e o aprender, o jogar e o trabalhar.

Desta maneira, entendemos que o conhecimento é criado nos múltiplos contextos nos quais vivemos e convivemos. A reunião desses elementos – riso, aprendizagem, brincadeira, memória e corpo - pressupõem um exercício existencial, pois coloca motivações da vida concreta em articulação com a construção de significados. Tais elementos estão, portanto, enraizados nas experiências vividas e em crenças pessoais, no gosto particular, na aproximação afetiva, no senso comum e na tentativa de compreensão do mundo.

### **Referências Bibliográficas**

BERGSON, Henri. **O riso: Ensaio sobre a significação da comicidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPISANI, D. O Jogo e as ações estéticas. Dulcimira Capisani (Org.), **Transformação e Realidade** – Mundos Convergentes e Divergentes. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso, 2001, pp. 195-230.

FREEDMAN, Kerry. **Currículo dentro e fora da escola: representações da arte na cultura visual**. In.: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MACEDO, José Rivair. **Riso, Cultura e Sociedade na Idade Média**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NOVAES, I. C. **Brincando de roda**. Rio de Janeiro: Agir, 1983.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte; Autêntica, 2000.

LEAL, Regina Barros. **Proposta pedagógica para adolescente privado de liberdade**. Ceará: UNICEF, 1997.

SHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. Tradução de Gisela Domschke. São Paulo: Ed. 34, 1998.

#### **Sites**

MUNDIM, A. C. **Edifício Corpo: identidade cultural**. Disponível em: <http://www.conexaodanca.art.br/imagens/textos/artigos/Edif%EDcio%20Corpo%20identidade%20cultural.htm>. Acesso em: 12 out. 2007

**Getúlio Chartier** é graduado e especialista em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É Licenciado em Artes Cênicas (UFG) e mestrando do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Cultura Visual da UFG. É músico e professor no Projeto Ciranda da Arte da Rede Estadual de Educação de Goiás.

**Irene Tourinho** é Professora Titular da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, Pós-Doutora pela Universidade de Barcelona (Espanha), Doutora pela Universidade de Wisconsin-Madison, (EUA) e Mestre pela Universidade de Iowa (EUA). Foi professora visitante na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona (2005/2006).