

O BRINCAR LIVRE NA BRINQUEDOTECA DA UFMT/CUR: experiências performáticas com os poliedros e com o carrinho de rolimã¹

Elni Elisa Willms²

Thaís Cristina Pessoa Ramos³

Resumo: O texto tem por objetivo narrar algumas potências do *brincar livre* que se desenvolveram no âmbito do Projeto de Extensão da Brinquedoteca (Protocolo SIEX/UFMT 2017: 130320171348471530) do curso de Pedagogia da UFMT/Campus de Rondonópolis (UFMT/CUR). Elni Elisa Willms participou do Projeto desde 2014 e, em 2016, assumiu a sua coordenação, função que exerceu até 2019. Thaís Cristina P. Ramos foi bolsista e voluntária durante quatro anos, de 2014 a 2017. Sob a forma de pesquisa participante, utilizamos as narrativas do Diário de Campo para mostrar o exercício da autonomia e da liberdade criativa exercida pelas crianças naquele espaço: desde a chegada à exploração do ambiente, detemo-nos em duas possibilidades do brincar livre: os poliedros e o carrinho de rolimã. Ancora-nos o referencial teórico sobre processos criativos: Ostrower (2008), Nachmanovitch (1993); sobre autonomia: Falk (2011), Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007); e sobre o brincar: Huizinga (2000), entre outros autores. Arremata o texto uma pequena seção em primeira pessoa, expressão escrita e livre que conta um pouco do itinerário de uma das autoras e suas reverberações para o campo das artes e da educação. Concluimos que viver e compreender o brincar livre propicia programas performativos para os sujeitos envolvidos – crianças e adultos.

Palavras-chave: Brincar livre. Brinquedoteca. Autonomia.

Abstract: The text aims to narrate some powers of *free play* developed within the scope of the Toy Library Extension Project (Protocol SIEX/UFMT 2017: 130320171348471530) from the Pedagogy course at UFMT on Rondonópolis campus (UFMT/CUR). Elni Elisa Willms became a member of the project in 2014 and its coordinator in 2016, being in charge of it until 2019. Thaís Cristina P. Ramos had a scholarship and was a volunteer for four years, from 2014 to 2017. From the view of the participatory research, we worked with the narratives of the Field Notes to demonstrate the exercise of children's autonomy and their freedom of creativity in that space: since their arrival to the exploration of the environment. We focused on

¹ Este texto foi publicado originalmente em 2018, como parte do livro **Rede de Educación Contemporánea en Latinoamérica: tendencias latinoamericanas en investigación**. Volumen II. (p.90 – 111), pela Universidad La Gran Colômbia, sob o ISBN: 978-958-16-5.

² Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso. Realiza pesquisas sobre arte e educação, brincar, literatura e educação ambiental. Vinculada aos grupos de Pesquisa GEIFEC e LAB-ARTE, ambos da Faculdade de Educação da USP e também ao Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte, GPEA, da UFMT. Orcid: 0000-0002-4693-9027.

³ Professora da educação infantil na E.M.E.B Raizama. Contadora de histórias, muamba, performer, malabarista, palhaça, atriz e pedagoga. Integra o Coletivo Artístico CorpoAnu, de Rondonópolis-MT, grupo que surgiu em 2016, desde então dedica-se ao desenvolvimento e promoção de atividades artísticas. Nascida em Rondonópolis e criada no assentamento Raizama, perímetro rural de Rosário Oeste - MT. Thaís apresenta-se assim: “Sou uma brincante, performer do ser, me arrisco nos ritos de corporificar as linguagens que me atravessam e me perpassam”.

two possibilities of free play: the polyhedrons and the soapbox cart. We based the theoretical framework on creative processes: Ostrower (2008), Nachmanovitch (1993); on autonomy: Falk (2011), Oliveira-Formosinho, Kishimoto and Pinazza (2007); and regarding play: Huizinga (2000), among others. The text ends with a short section in first person, a free and written expression which slightly reveals the itinerary of one of the authors and her reverberation throughout the art and educational fields. We conclude that live and understand free play enable programs of performances to the people involved – children and adults.

Keywords: Free play. Toy Library. Autonomy.

INTRODUÇÃO

Nada havia de mais prestante em nós
senão a infância. O mundo começava ali.
(BARROS, 2008, p. 119).

Nosso texto é fruto de pesquisa participante junto ao Laboratório Especial de Ludicidade/Brinquedoteca Profa. Dra. Sorayha Miranda de Lima, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis (UFMT/CUR). Debruçamo-nos, aqui, sobre dois brinquedos – os poliedros e o carrinho de rolimã – e refletimos, de maneira sensível, sobre como as crianças experimentaram esses objetos no espaço da brinquedoteca. À medida que narramos as experiências, articulamos com alguns aportes teóricos sobre a criatividade, o risco e o riso, experiências performáticas do brincar e suas contribuições para a educação. Arremata o texto uma pequena seção em primeira pessoa, da bolsista Thais Cristina Pessoa Ramos, expressão escrita e livre que nos conta um pouco de seu itinerário, base para este texto. O poeta Manoel de Barros, sob a forma de excertos de suas *Memórias inventadas*, nos acompanha nas epígrafes, poetizando para além daquilo que um texto acadêmico tem que dar conta.

BREVE APRESENTAÇÃO DA BRINQUEDOTECA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMT/CUR

Tomando a brinquedoteca como parte de uma totalidade, um espaço dentro da universidade, sob os cuidados de diferentes professores do curso de Pedagogia da UFMT/CUR ao longo do tempo, no contato face a face das pesquisadoras com a experiência do brincar, fizemos, para este texto, o que Brandão e Borges (2007, p. 53) denominam de pesquisa participante, ou seja, uma prática que “tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de

um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa”. As narrativas que compõem este texto, portanto, provêm da nossa experiência concreta e contato – dentro e fora da universidade – por mais de quatro anos observando o brincar nesse espaço – que é também político – criado especialmente para as crianças exercerem um direito, pois, como consta no Projeto:

Tem como principal objetivo proporcionar às crianças, na faixa etária de 4 a 6 anos, matriculadas em escolas de Educação Infantil da rede pública municipal de Rondonópolis, bem como aos professores que as acompanham, um espaço de produção da cultura infantil e da realização de práticas educativas mediadas pelo brincar. É uma iniciativa que está diretamente vinculada à implementação de uma política pública voltada para a infância e para um direito inalienável da criança, que é o direito de brincar e o de ter acesso a espaços para o exercício desse direito. A brinquedoteca, ao se definir como espaço voltado para a produção cultural da infância, visa implementar ações destinadas à afirmação da criança como protagonista das experiências que marcam seu tempo de vida e como cidadã. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2018).

A brinquedoteca da UFTM/CUR foi instituída em 2008, não sem embates, com o intuito de consolidar um espaço que pudesse oportunizar o brincar e, ao mesmo, tornar-se um laboratório de pesquisa sobre as crianças e suas culturas, para os professores e estudantes dos cursos de Pedagogia e Psicologia, entre outros. O que nos movia – e ainda nos move – era e é uma concepção de infância em que a criança é uma pessoa inteira, que protagoniza sua existência, como poetiza Manoel de Barros ao dizer que a infância é algo “prestante”, ou seja, que tem absoluta importância.

Nesse sentido, a brinquedoteca tem se revelado um verdadeiro laboratório, especialmente para o curso de Pedagogia, pois as estudantes⁴ têm a oportunidade de, como bolsistas ou voluntárias, estudar diversos temas: o que é uma brinquedoteca; tipos e finalidades; como se monta e mantém; o que é o brincar sob uma perspectiva sociológica e antropológica; concepções de infância; o papel dos brinquedistas – pessoas que tomam conta da brinquedoteca; gênero e sexualidade; relações étnico-raciais, entre outros assuntos diretamente ligados à infância. Assim,

⁴ No período contemplado nesta pesquisa havia somente mulheres atuando como bolsistas e estagiárias da brinquedoteca.

quando chegam aos estágios, as estudantes já têm muitas experiências práticas, que se juntam aos demais conhecimentos que o conjunto das disciplinas do curso proporciona, numa profícua relação teoria-prática, ou práxis.

A nossa brinquedoteca é um espaço que ocupa duas salas de aula que se comunicam por meio de uma larga porta e está organizada em cantos temáticos como: Canto da Cozinha, Canto dos Carrinhos, Canto das Bonecas, Canto das Fantasias, Casinha da Leitura, Canto das Pelúcias, Mesa de Pintura, Sinuca, Piscina de Bolinhas, Teatro de Fantoques, Castelo, Canto dos Heróis, Canto dos Poliedros, Canto dos Jogos, Canto dos Brinquedos de Sucata e Canto dos Brinquedos Sonoros. Os brinquedos estão organizados em prateleiras dispostas ao nível das crianças, permitindo que elas possam escolher à vontade. Elas podem circular e brincar livremente por entre os diversos cantos fazendo, inclusive, trocas e interessantes movimentações entre eles: o castelo, por exemplo, pode tornar-se uma oficina de carrinhos, um abrigo para dinossauros, uma casinha ou um esconderijo, a depender da imaginação das crianças.

O acervo da nossa brinquedoteca foi constituído, inicialmente, com a aquisição de alguns brinquedos pela própria universidade: carrinhos, bonecos(as), jogos, brinquedos e blocos de montar, algumas fantasias de vestir, além das prateleiras e armários, todos acessíveis às crianças. No decorrer dos anos, e por meio da intervenção de professores e estudantes do curso de Pedagogia, foram construídos vários espaços e brinquedos: uma casinha, fogões, geladeiras, teatro de fantoches e penteadeira feitos de papelão; um castelo construído com embalagens de leite UHT; cama para bonecas feita de garrafas PET. Tal intervenção resulta na constante renovação de brinquedos, uma vez que muitos são confeccionados pelas estudantes na disciplina de “Brincar e Educação”: diferentes bonecas de pano e de sucatas; carrinhos, um caminhão de madeira, um carrinho de rolimã; jogos e brinquedos diversos, como vai-e-vem, bilboquê etc. Não podemos deixar de mencionar que recebemos muitos brinquedos por meio de doações de professores, servidores e estudantes: ganhamos uma bicicleta com rodinhas, uma motoca, um patinete, um berço, bolas, jogos e quebra-cabeças, muitas bonecas (Barbies, bebês), super-heróis e bichos de pelúcia.

Há muito trabalho numa brinquedoteca universitária. A manutenção do acervo implica em constante limpeza, confecção de roupas de bonecas, reformas e

consertos de toda ordem (do castelo, da casinha, do teatro de fantoches, das caminhas, dos carrinhos, da mesa de sinuca), tudo precisa ser reparado de tempos em tempos por conta do uso e desgaste. É preciso manter tudo limpo: as bonecas, as roupas do varal de fantasias, os tapetes e as almofadas, as pelúcias etc. Todo esse trabalho é compartilhado pelos professores que coordenam e pelas estudantes – bolsistas e voluntárias – que levam as peças para casa para lavá-las e devolvê-las ao acervo prontas para mais um período de uso.

Quanto ao seu funcionamento, ressaltamos que toda visita é agendada pelas escolas da rede pública municipal, via WhatsApp, com a coordenadora da brinquedoteca. Quando as crianças chegam, são recepcionadas pelos professores e estagiárias. Inicialmente, explicamos onde elas estão – na Universidade –, que ali é a brinquedoteca e que podem brincar à vontade. Como moramos no Mato Grosso e geralmente faz muito calor, solicitamos que tirem os calçados e os depositem ao lado da porta de entrada – para que não se extraviem em meio aos brinquedos. Dizemos que podem brincar do que quiserem, sem pedir licença, mas que, ao final, terão que ajudar a organizar o ambiente. Perguntamos se estão de acordo e depois de todas dizerem “sim”, elas adentram ao espaço tão desejado. Olhares de fascinação, surpresa, espanto e alegria, corpos em movimento caracterizam esse primeiro contato com um ambiente colorido e cheio de brinquedos. Elas entram, cada uma do seu jeito: algumas correm enquanto outras percorrem calmamente o ambiente, reconhecendo com vagar o que ali existe. Assim, de forma agitada ou aos poucos, meninos e meninas vão encontrando algo com o que brincar.

O papel das bolsistas e voluntárias é estarem à disposição dos pequenos visitantes: ajudam a vestir ou trocar fantasias, respondem perguntas sobre um ou outro brinquedo, intervêm nas poucas disputas por brinquedos. Raramente temos que chamar atenção das crianças, pois, como elas estão a fazer o que mais gostam e há uma grande variedade de opções para brincar, quase não há conflitos. Basicamente observamos as crianças e seu brincar. Posteriormente, nas reuniões de estudos, conversamos sobre o observado à luz dos teóricos sobre fundamentos da educação infantil, particularmente, Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, (2007) e Corsaro (2011), entre outros.

Sempre se designa uma pessoa para narrar o que observou e, dessa forma, construímos o Diário de Campo da Brinquedoteca de maneira plural: as estudantes

de 1º ano do curso de Pedagogia percebem e narram diferentemente das estudantes de 2º, 3º ou 4º anos, assim como as estudantes do curso de Psicologia. É desse material que nos servimos para produzir este texto. O Diário de Campo também fica disponível para quem quiser desenvolver pesquisas, como é o caso de Angela Lima Bittencourt (2020) que realizou estudos de mestrado na brinquedoteca. No texto ora apresentado, tomamos dois brinquedos como objeto de reflexão, considerando suas potencialidades: os poliedros e o carrinho de rolimã. Passaremos a abordá-los a seguir.

DA CRIATIVIDADE E DA AUTONOMIA COMO ATO AMOROSO - OS POLIEDROS

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o *quando*.
O *quando* mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio.
(BARROS, 2008, p. 113, grifos do autor).

A instalação artística denominada “poliedros” é um conjunto de cerca de 50 peças – cubos de 30 cm e 50 cm de aresta, paralelepípedos de 120 cm x 50 cm x 20 cm e 100 cm x 40 cm x 10 cm, feitos todos de compensado, com 10 mm de espessura. Foram concebidos pelo Professor Dr. Marlon Dantas Trevisan. Trata-se de um grande brinquedo confeccionado

[...] pelas turmas de 2º, 3º e 4º anos de Pedagogia, em 2014, quando cursaram as disciplinas *Sociologia da Educação, Brincar e Educação e Arte-Educação*, da UFMT/CUR, ministradas pelo Prof. Dr. Marlon D. Trevisan. O trabalho foi doado à brinquedoteca do Câmpus, e é atualmente utilizado pelas crianças da rede municipal de Rondonópolis, em uma exposição itinerante. Trata-se de 50 poliedros (sólidos geométricos), de diversas dimensões, cubos e paralelepípedos. Foram confeccionados pela marcenaria da UFMT, Câmpus de Cuiabá, em seguida lixados e pintados de branco pelos graduandos, para finalmente receberem as cores: branco, azul celeste, cinza, bege e laranja, todas em esmalte. Cerca de 120 pessoas foram envolvidas no processo de construção do grande brinquedo. Por sua natureza mutante, a instalação tem servido à educação matemática, ao movimento, à dramatização, ao brincar livre, especialmente, à criação, pelas crianças, de zonas circunscritas, dentre vários outros aspectos da ludicidade (TREVISAN *et al.*, 2015, p. 01).

Em geral, disponibilizamos os poliedros – e outros brinquedos maiores ou que pedem mais espaço, como bambolês, cordas, motoca, bicicleta, patinete, bola etc. – num amplo saguão que fica em frente à brinquedoteca, como vemos na Figura 1.

Figura 1 – Poliedros no saguão: convites para brincar



Fonte: Acervo da Brinquedoteca UFMT/CUR (2017).

Chamamos essa disposição de “convites para brincar”, ou seja, deixamos os brinquedos ali e observamos o que as crianças fazem com eles. Com os poliedros, elas constroem casas, carros, ônibus, castelos – entram e saem dessas construções. Constroem com autonomia e sozinhas, em dupla ou em conjunto. Fazem muita força para movimentar os objetos, pois alguns são realmente grandes e pesados. Puxam, empurram, arrastam, sobem em cima, empilham, experimentam sonoridades ao bater nas superfícies dos diferentes poliedros, compõem diferentes instalações.

Certa vez, cerca de 20 crianças corriam sobre uma espécie de pista de obstáculos, que elas haviam criado, como podemos observar na Figura 2, abaixo. Brincavam em grupo, saltavam, disputavam corridas entre si, alegremente, e superavam os desafios com força, elegância, equilíbrio e alegria.

Figura 2 – Brincando com os poliedros no saguão



Fonte: Acervo da Brinquedoteca UFMT/CUR (2017).

Quando isso aconteceu, foi como se as crianças estivessem vivendo um tempo poético, como nos lembra Manoel de Barros na epígrafe acima. Foi algo performático, como se verá logo mais. Não se tratava, portanto, de uma atividade mecânica, proposta pelos adultos, mas de um exercício livre e de criatividade, que nasceu espontaneamente *quando* as crianças puderam ser elas próprias. Foi um tempo de prazer, como tantos outros que ocorrem durante as visitas à brinquedoteca. E tudo dura tão pouco, nesse tempo de prazer, pois logo as crianças buscam outras novidades, ao sabor da autonomia e da curiosidade que as impele a brincar.

Essas construções ou instalações são expressões da autonomia e criatividade das crianças. É *quando* a potência de

Eros – princípio divino do desejo e do amor – emerge de nossas raízes evolucionárias mais profundas: a ânsia de criar, de gerar nova vida, de regenerar as espécies. É a energia criativa imanente em nós, seres vivos [...] Esse prazer é a fonte de poder e criatividade que se liberta quando nos livramos do fantasma da censura e expandimos essa circunferência externa (NACHMANOVITCH, 1993, p. 149).

Em nossa brinquedoteca, nós, como adultos, não censuramos ou ordenamos, não fazemos propostas. Trabalhamos na perspectiva do brincar livre – e chegar a essa decisão não foi algo fácil! Foi um longo processo de construção, por parte das pesquisadoras, para acreditar na potência criativa das crianças, sobretudo no desejo que elas têm de criar:

A palavra “desejo”, em inglês *desire*, vem de *de-sidere*, “longe da estrela”. Significa afastamento da fonte, concomitantemente, a forte atração magnética que nos leva de volta à fonte. Na perspectiva sufista, o bem amado é o amigo que amamos, enquanto o Bem Amado é o Amigo, Deus; e ambos são um só. O amor é um estado de ressonância entre a ausência e a proximidade do ser amado, uma ressonância harmônica entre ser dois e ser um. Na arte do arco e flecha, o desejo da flecha e do alvo de estarem juntos é tal que, na mente do mestre arqueiro, eles já são uma coisa só. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 150, grifos do autor).

A educação da criança, segundo Montessori (1971 *apud* ARAÚJO e ARAÚJO, 2007), deve visar o seu desenvolvimento integral e de suas potencialidades. Qual seria o papel do adulto, nesse contexto?

Descobrimos que a educação não é aquilo que o professor dá, mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo; que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente. A atribuição do professor não é a de falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural em um ambiente expressamente preparado (MONTESSORI, 1971 *apud* ARAÚJO e ARAÚJO, 2007, p. 121).

Como adultos, preparamos o ambiente e esperamos pelas crianças. Nunca sabemos o que poderá acontecer. Não planejamos “aula” para a brinquedoteca. Assim, diferentes instalações são criadas espontaneamente e duram o instante de uma brincadeira com prazer. Nessa dinâmica, cabe-nos, então, organizar o ambiente, deixar os objetos à disposição das crianças, observar e ficar disponível para alguma eventualidade ou solicitação feita por elas. Assim, percebemos que

O desejo instintivo que a criança tem de fazer, de ser a causa, de explorar as coisas, mais tarde evolui para paixões mais profundas. É a paixão de alguém que já sofreu na vida, que já lutou contra a confusão e a decepção, e voltou à arte para uma renovação de criatividade. Então o impulso de criar não é apenas a mágica arrebatadora da fascinação infantil; está presente a fascinação erótica, que inclui amor e tensão, a dança complexa de atração e repulsão (NACHMANOVITCH, 1993, p. 151).

A cada encontro com as crianças, são confirmadas as contribuições advindas do trabalho de Emmi Pikler, junto ao Instituto Lóczy⁵ (FALK, 2011), de que quando a criança tem oportunidade de realizar atividades com independência e autonomia, principalmente sem a intervenção dos adultos, ela adquire experiências muito ricas. O desejo pela atividade é que guia a criança: ela explora possibilidades na interação com o ambiente, compara, observa, experimenta e cria algo. É o adulto que precisa confiar na capacidade criativa da criança. Esse tem sido um aprendizado muito potente para nós como pesquisadores, na brinquedoteca, uma vez que

[...] na criação atraímos e somos atraídos numa união erótica com os fortes e profundos padrões que emergem do inconsciente. Não podemos ver nossa criação antes que ela nasça, não podemos conhecê-la, mas sabemos que ela está lá e a amamos; e é esse amor que nos impulsiona a realizá-la (NACHMANOVITCH, 1993, p. 152).

Essas reflexões, que ecoam na poesia de Manoel de Barros, não têm data, têm *quando*: *quando* dizem das crianças que criam e brincam e também de nós como pesquisadoras, na escrita deste texto – primeiramente, nós o intuímos, conversamos sobre ele, o idealizamos e o desejamos, como algo ainda distante. Acreditamos que um dia ele estaria pronto. Investimos nossas forças, nosso tempo. Há as tensões, idas e vindas, ansiedades e alegrias, encontros e desencontros de busca e afinamento teórico entre as duas pesquisadoras, suas diferentes experiências até que, num determinado momento, a ordenação da escrita compõe algo que se dá aqui, neste ato. Dirigimos nossa energia para essa fusão, essa entrega a algo que ainda não é, mas que se faz no encontro, na relação, na troca e na recepção de nossas singularidades. É um ato amoroso, ou seja, animado por Eros, um campo aberto de sensibilidades que se vinculam entre si como se uma fosse parte da outra. Tanto o ato de brincar quando o ato de produção desta escrita – como de resto o ato musical, a expressão plástica ou cênica – são sempre atos de

⁵ O Instituto Loczy foi criado em Budapeste, Hungria, pela médica pediatra Emmi Pikler, em 1946, para atender preferencialmente as crianças órfãs da 2ª Guerra Mundial. Situava-se na rua Loczy, nº 03, daí o nome como passou a ser conhecido o instituto. Emmi Pikler baseou-se na observação e no reconhecimento de que as crianças são ativas, daí os pilares principais de sua metodologia: as crianças necessitam de segurança afetiva e de movimento livre para se desenvolverem, entre outras práticas: ao falar com os bebês deve-se nomeá-los pelo nome, olhando-os nos olhos, deve-se descrever as ações que serão realizadas com as crianças, tendo assim efetiva colaboração delas na execução das tarefas de cuidar que se tornam, dessa maneira, educativas. Para maiores informações vide Falk (2011).

comunhão mística que exigem paciência e perseverança, dedicação ao ato e ao outro, cuidado e atenção ao detalhe, num exercício de cultivar “a receptividade e a recíproca emancipação expressiva” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 153). As crianças, no ato de brincar, epifanizam esses mistérios que nós aqui tateamos, tentando expressá-los por meio de uma apreensão intelectual ou reflexiva, sempre precária. O ato é sempre mais!

Num espaço onde as crianças têm variadas ofertas de brinquedos e espaços para brincar, elas precisam ter iniciativa e exercitar sua autonomia. Tardos e Szanto-Feder (2011), psicólogas do Instituto Lóczy, apontam que é preciso compreender que a autonomia é a capacidade da criança de agir por si própria, movida por interesses espontâneos por aquilo que a rodeia, o que dá margem a ricas iniciativas e, com isso, conseqüentemente, ela aprende. Nós temos observado e confirmado isso sistematicamente na brinquedoteca, tal como experimentado pelas autoras acima: “Mais do que qualquer discussão teórica, a observação concreta é o que nos pode convencer da importância fundamental da atividade na vida psíquica da criança” (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 41). O brincar, na perspectiva com a qual trabalhamos, se insere entre as práticas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Assim, como pesquisadores, nos colocamos no papel de aprendentes, ao observar e refletir sobre esse brincar.

Em outra ocasião, os poliedros ficaram dentro da brinquedoteca, no canto onde costumamos guardá-los. Quando percebemos, uma criança subiu num deles e tentou alcançar o próximo e mais outro, mais acima. Rapidamente, aproximaram-se outras crianças que foram, num misto de contentamento e desenvoltura, escalando os poliedros, até conseguirem alcançar o teto da sala, tocando-o com as mãos. Era uma visão privilegiada, esta que elas conquistaram espontaneamente! Confiantes, elas olhavam para a professora – que os observava, atenta e cuidadosa –, como a indagar se realmente poderiam fazer aquilo (Figura 3). Embora fosse algo que nunca havia sido realizado por qualquer criança, a professora permitiu aquele movimento exploratório, pois sabia que aqueles objetos eram fortes e não representavam nenhum perigo, já que foram feitos também para sustentar as crianças. Havia risco de queda? Sim, mas estava minimizado. A professora recomendava calma e mantinha-se alerta, observando, segura de que aquele momento ímpar, de

conquista de espaços e ampliação do olhar, era um aprendizado vital para aquelas crianças.

Figura 3 – Subindo nos poliedros



Fonte: Acervo da Brinquedoteca (2017).

Elas estavam brincando e aprendendo, exercendo autonomia em processos criativos, “tomados aqui como processos ordenadores e configuradores” (OSTROWER, 2008, p. 26). Ao construir e propor novas formas – de andar, de ver, de manipular etc. –, as crianças se constroem e se formam. Notamos que algumas crianças subiam com muita desenvoltura e rapidez, como se o corpo fosse leve e alçado ao espaço por asas. Mas também pudemos sentir que algumas crianças eram “duras”, resistentes e pesadas, e que, por isso, precisavam de ajuda para firmar-se na subida e sentir a segurança de nossa mão na descida. Compreendemos, com esses gestos corporais das crianças, que elas aprendem concreta e sensorialmente, manipulando as matérias do mundo em que estão inseridas, lidando com as intimações do mundo externo, dando forma ao mundo interno:

Todo perceber e fazer do indivíduo refletirá seu ordenar íntimo. O que ele faça e comunique, corresponderá a um modo particular de ser que não existia antes, nem existirá outro idêntico. As coisas aparentemente mais simples correspondem, na verdade, a um processo fundamental de dar forma aos fenômenos a partir de ordenações interiores específicas (OSTROWER, 2008, p. 26).

O brincar está presente em nossas vidas de tantas formas, que às vezes brincamos sem mesmo ter consciência disso. A experiência do brincar provoca em todos nós uma série de reações que parecem comuns à primeira vista – isso se deve justamente à quantidade e variedade de brincadeiras das quais fazemos parte diariamente –, mas que podem ser analisadas mais a fundo. Quem sabe brincando conseguimos descobrir um pouco mais sobre nós mesmos? Sendo assim, passamos a explorar outras possibilidades, com outro brinquedo: o rolimã.

DO RISCO E DO RISO: PERFORMANCES COM O CARRINHO DE ROLIMÃ

Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam.
(BARROS, 2008, p. 41).

Por que brincamos? O que há no carrinho de rolimã – brinquedo de risco – que nos atrai? Enfim, o que caracteriza algo como jogo e pode torná-lo tão cativante? O professor e historiador Johan Huizinga já se debruçava sobre o brincar na década de 30, quando publicou o livro *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*, cujo título faz referência àquele que o autor afirma ser o próximo passo da evolução após o *homo sapiens sapiens*, ou seja, o homem que brinca.

No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo, chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência. (HUIZINGA, 2000, p. 04, grifos do autor).

Conforme este autor, a primeira e fundamental característica que o brincar nos apresenta é a liberdade. Não brincamos porque a vida nos impôs essa provação. Brincamos porque há algo naquele jogo que nos atrai e assim podemos concluir que jogar é uma atividade autônoma. Brincamos porque fomos *seduzidos*

por algo, seja um objeto, uma situação, um limite, uma pessoa. Brincamos com as palavras, com nossos corpos, com nossas possibilidades e limites. Desafiamos-nos, abrimos brechas na ordem do racional para poder brincar, ousando outras narrativas que, talvez, nos aproximem de algo para além da nossa compreensão?

Em sânscrito existe uma palavra, *līla*, que significa “jogo”, “brincadeira”. Mais rica de sentidos do que as palavras correspondentes em nossa língua, ela significa brincadeira divina, o jogo da criação, destruição e recriação, o dobrar e desdobrar do cosmos. *Līla*, profunda liberdade, é ao mesmo tempo a delícia e o prazer do momento presente e a brincadeira de Deus. Significa também “amor”. *Līla* pode ser a coisa mais simples que existe – espontânea, infantil, franca. Mas, à medida que crescemos experimentamos as complexidades da vida, ela também pode ser a conquista mais dura e difícil, e chegar a desfrutá-la é como retornar ao nosso verdadeiro ser. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 13, grifos do autor).

Parece-nos que o rolimã proporciona às crianças uma rica experiência com a liberdade, o risco performático de conhecer seus limites e ir além deles, com experiências estéticas e sensoriais que impregnam o ser das crianças. Segundo Jorge Larrosa (2014, p. 28) “A experiência é o que nos acontece e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão”. Não se pode captar a experiência apenas segundo uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, alicerçado em uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional, absolutamente engajado naquilo que faz. Então, como anuncia Manoel de Barros na epígrafe, a pessoa se expressa e entoia um canto que é só dela. E a palavra paixão se reveste de vários sentidos. Aqui, mais propriamente, refere-se ao desejo e à entrega incondicional às experiências advindas da sensibilidade estética e subjetiva do brincar com objetos que convidam ao risco.

O rolimã, por exemplo, é um brinquedo que está lá, exposto para as crianças. Nós sempre esperamos que uma ou outra criança o descubra pelo seu próprio movimento. Vez ou outra o apresentamos àquelas mais curiosas: ensinamos como se usa, como equilibrar-se e firmar-se sobre a madeira, como se o dirige com os pés, como se freia. Frisamos que devem ter cuidado ao empurrar um colega e não atropelar as outras crianças que brincam naquele mesmo espaço. Há aquelas que

de pronto conseguem lidar com ele, controlando-o, ganhando grandes velocidades e experimentando imenso prazer nessa conquista. As mais novas, quase sempre, sentem dificuldade para manejar os pés e direcionar o brinquedo, falta-lhes força, ao que parece, mas, ainda assim, o exploram de seu jeito, muitas vezes deitando de bruços sobre ele e impulsionando-o com as mãos, como se fossem peixes a nadar (Figura 4). Embora seja um brinquedo para se brincar sozinho e ao ar livre, normalmente em ladeiras, na brinquedoteca o oferecemos no saguão, que é um espaço amplo e plano.

Figura 4 – Brincar com o rolimã



Fonte: acervo da Brinquedoteca (2018).

Afinal, o que é um rolimã?

Carrinho de rolimã ou carrinho de rolamentos é o nome dado a um carrinho, geralmente construído de madeira e rolamentos de aço, para a disputa de corridas ladeira abaixo. Ele geralmente é utilizado em descidas asfaltadas e lisas. A construção de um carrinho geralmente é artesanal, feita com ferramentas simples, como martelo e serrote. O carrinho pode conter três ou quatro rolamentos (quase sempre usados, dispensados por mecânicas de automóveis) e é construído de um corpo de madeira com um eixo móvel na frente, utilizado para controlar o carrinho enquanto este desce pela rua. [...] Não se sabe ao certo a origem. Ao que tudo indica os primeiros exemplares foram construídos em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte no final da década de 1960 e começo da década de 1970, primeiras cidades a terem ruas asfaltadas e topografia íngreme. Os rolamentos, também conhecidos como

rolimãs (corruptela do francês *roulement*), eram obtidos em oficinas que faziam manutenção dos carros da época e a madeira, de sobra de caixas ou tábuas utilizadas em obras. Os melhores rolamentos vinham da transmissão⁶.

Esse brinquedo tem nos ensinado muito na brinquedoteca. Ele foi construído por um estudante do curso de Pedagogia que o doou para que as crianças pudessem ter a experiência com um carrinho da nossa cultura: rústico, artesanal, pesado, com elementos de metal e de madeira. Essas características são absolutamente educativas, conforme aponta Ostrower (2008), ao criticar a artificialidade dos brinquedos industriais:

Como “modelo” do mundo adulto, os brinquedos fornecem um dado revelador sobre as propostas de uma cultura: repare-se, nos objetos produzidos pelas grandes indústrias de brinquedos, que o importante é ter *conceituado* o objeto. De resto, reina total insensibilidade quanto aos materiais que as crianças vão conhecer, pelo tato, pela visão, audição etc., e através dos quais se conscientizam da realidade do mundo, realidade física, e não psíquica. Por exemplo, veja-se a atitude obsessiva na caracterização dos detalhes, o carrinho com todas as portas e maçanetas e dobradiças e luzes, possivelmente acionadas de modo realista por controles remotos, e ainda o motorista do carrinho sentado e devidamente arrumado, ao passo que pouco importa o fato de a criança poder sentir de que matéria se constitui o carrinho... (OSTROWER, 2008, p. 85, grifos da autora).

Essa concretude das matérias – madeira e metal – é educativa para as crianças, pois, segundo Gaston Bachelard (2008, p. 01), elas “São estáveis e tranquilas; temo-las sob os olhos, sentimo-las nas mãos, despertam em nós alegrias musculares assim que tomamos o gosto em trabalhá-las”.

Ter contato com o peso, a rusticidade, a força, a dureza e a liberdade dos rolamentos – que as crianças precisam aprender a controlar –, elementos reais do carrinho de rolimã, as educa para a vida e suas intimações, pois, como afirma Bachelard (2008, p. 42), “destreza e poder não andam uma sem o outro, no onirismo do trabalho, nos devaneios da vontade”. Mais adiante, o mesmo autor diz-nos sobre a dureza da madeira: “Com a palavra *duro*, o mundo expressa a sua hostilidade e, em resposta, começam os devaneios da vontade” (BACHELARD, 2008, p. 52), pois

⁶ Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Carrinho_de_rolim%C3%A3&oldid=51746679>. Acesso em: 09 jun. 2021.

“a *dureza* não pode permanecer inconsciente, reclama nossa atividade” (BACHELARD, 2008, p. 58). As matérias duras instigam a vontade das crianças por vencê-las e, vencendo-as, vencem a si mesmas, lidam com as teimosias que atormentam os adultos. O autor nos ensina que é preciso que a criança tenha essa *compreensão material* para elaborar em si as forças com as quais vai defrontar-se na vida e conclui, poeticamente: “É nas imagens dos objetos duros que começam as alegrias fortes” (BACHELARD, 2008, p. 59).

Lidar com a velocidade, desviar dos obstáculos, ser cuidadoso com os colegas, são atitudes formativas (e performáticas) experimentadas concretamente por meio do rolimã. E, novamente, evidenciamos que este não é um tipo de aprendizado em que o adulto mostra, faz ou diz (tagarela), trata-se, antes, de um aprendizado que é experimentado e incorporado sensorialmente pelo corpo todo da criança. Fica retida na sua memória a imagem da corrida, a sensação do vento batendo no rosto, a potência e o equilíbrio necessários para se manter sobre o brinquedo, a força muscular que precisou ativar para dirigir e controlar a velocidade, mas também o júbilo por cair: é preciso saber cair para não se machucar. As crianças sabem como fazer isso. E nos ensinam!

Como informamos previamente, a brinquedoteca destina-se ao atendimento de crianças da Educação Infantil, que têm de quatro a seis anos de idade. Contudo, certo dia, recebemos crianças entre nove e doze anos, algo excepcional em nossa rotina. Como vemos na Figura 5, também elas se encantaram pelo rolimã.

Figura 5 – Variações com o rolimã



Figura 5: Acervo da Brinquedoteca (2018).

Observamos que um grupo de quatro meninos experimentavam uma grande alegria no transcorrer de uma brincadeira que consistia em sentar três meninos muito apertados, em cima do rolimã, enquanto o quarto os empurrava. Ao fazer uma curva, propositadamente, eles caíam e rolavam, todos no chão, rindo muito com aquele capotar. Noutra momento, uma menina que passava por perto pediu para brincar e eles a acolheram: um menino na frente, a menina no meio, outro menino atrás, todos sentados, e o quarto menino a empurrá-los em alta velocidade! Aquilo era um risco! Sim, eles poderiam cair e machucar-se! Como adultos, constatamos que a brincadeira era exatamente essa: correr o risco. Também nós corríamos um risco ao permitir aquela atividade tão vigorosa. Mas era impossível não comungar com aquela experiência divina e criativa das crianças, expressão de *Lila*, como abordado anteriormente. Um risco performático que envolve o corpo no espaço com a velocidade: “Toda relação só se estabelece a partir do desejo, na disponibilidade ao acolhimento do outro, no conflito e na violência derivados do face-a-face/corpo-a-corpo. A performance pressupõe o direito de olhar e o direito de olhares, pressupõe a alteridade.” (MAGALHÃES, 2015, p. 229).

Como dar conta de narrar a experiência da alegria e do riso que aquelas crianças criaram por si mesmas num espaço de liberdade em que as observávamos, também com alegria, por saber que outrora, quando crianças, desafiávamos os nossos limites rolando dentro de um tonel ladeira abaixo? Nós não sabíamos, mas aquela experiência pretérita nos preparou para acolher, neste momento de nossas

vidas, a transgressão, o riso e o júbilo das nossas crianças a brincar com rolimã na brinquedoteca:

A experiência performática é rica e cheia de desdobramentos sensíveis que a linguagem não dá conta, é preciso estar sempre em invenção. A simples referência a este ou àquele trabalho/experiência acaba por reduzi-lo nas suas infinitas possibilidades de recepção. Posso descrever um trabalho, mas a experiência dele é irredutível à palavra (MAGALHÃES, 2015, p. 239).

O rolimã pede o contato com o risco. Dizemos do risco como vontade e desejo de se deixar seduzir por aquilo que não se tem controle. Nem todas as crianças estão prontas para ele. Nem todos os adultos estão prontos para essa experiência transgressora de expor-se ao risco de um brinquedo de risco. Como disse certo dia uma professora que chegou à brinquedoteca: “Viver é muito perigoso! E não vamos sair vivos dessa!”. Contudo, claro está que saímos cada vez mais vivas dessas experiências, expostas e dispostas ao risco, como trataremos a seguir.

PEDAGOGA EM FORMAÇÃO, BRINQUEDISTA, BRINCANTE, ARTISTA? DO TORNAR-SE *PERFORMER* E O LIVRE BRINCAR – UMA NARRATIVA DE RISCO

Aprendimentos

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. [...] Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar. [...] Quem se aproxima das origens se renova. [...] Sócrates falava que as expressões mais eróticas são donzelas. E que a Beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela. (BARROS, 2008, p. 109, grifos do autor).

Num ato livre – uma espécie de tentativa de *performer* escrita? –, abre-se aqui neste texto um espaço para uma narrativa de *aprendimentos*, em primeira pessoa, da estudante de Pedagogia que experimentou ser o que quis ser, brincando na brinquedoteca. Belezas que o brincar livre, itinerário da Thaís Cristina Pessoa Ramos, pode nos ensinar para além da pedagogia:

Nas várias áreas de minha formação, o brincar está presente, dentre tantas nomenclaturas, conceitos, signos, significantes e significados que este se apresenta e por todas as situações que experienciei, arrisco-me, nesse momento, a entender-

me como *performer*. Para Eleonora Fabião (2009), *performers* são, antes de tudo, complicadores culturais. E são educadores da percepção, pois ativam e evidenciam a latência paradoxal do vivo – o que não para de nascer e não cessa de morrer, simultânea e integradamente. Ser e não ser, eis a questão; ser e não ser arte; ser e não ser cotidiano; ser e não ser ritual.

Como bolsista da brinquedoteca pude perceber os vales mais sombrios da minha insegurança, pois, afinal: o que nos torna professores? Quais os exercícios de liberdades possíveis no universo acadêmico? Por quais espaços quero lutar? Como lidar com os conflitos geracionais de uma sociedade? Que princípios me constituem? De que forma o juízo de valores, impregnado nas camadas sociais, me afeta e aos pequenos? Quando e como intervir?

A proposta desse projeto – a brinquedoteca – já nos coloca em situação de desequilíbrio: temos que lidar com o livre brincar, com o risco que a liberdade nos impõe, protegidos pelo brincar, liberdade e autonomia de sujeitos em formação, em um espaço que, embora organizado e planejado pelo brinquedista, ganha vida com crianças sedentas por experimentos, que se desafiam, nos desafiam, testam seus limites, criam limites: tudo tendo como meio a ação de brincar. Eis uma das facetas da minha performance: entregar-me a essa experiência entendendo que também sou esse sujeito em formação, com autonomia para observar, brincar e intervir como cuidadora/educadora e agente cultural. A educação ocupa um lugar entre o pensar e o existir, e se expressar é dar significado à existência. O brincar, por sua vez, é a mais pura expressão do humano, ousar dizer: todos brincamos ou, pelo menos, deveríamos brincar.

Como *performer* do brincar estou nesses dois lugares: o lugar daquela que programa, organiza, delimita o tempo, sendo uma espécie de guardiã de rituais do brincar, vivendo o risco através do afeto pelo brincar das crianças – como se fosse eu mesma, antes, mas personificada nestas crianças que agora observo –, olhando, deitada, para o precipício; e esse outro lugar, o de brincante que olha em pé o precipício, que brinca e se expõe ao risco, quer seja rolando em um tonel de água ladeira abaixo, ou procurando os lugares mais fundos para boiar, confiando no peixinho que engoli. O risco de entregar-me e de possibilitar e permitir que as crianças se entreguem. Como assegura Fabião (2009), o *performer* não improvisa uma ideia: ele cria um programa e programa-se para realizá-lo – mesmo que seu

programa seja pagar alguém para realizar ações concebidas por ele ou convidar espectadores para ativarem suas proposições – ou, no meu caso, convidar crianças para brincar livremente, em um espaço que tem instalações com poliedros e o rolimã, entre outros brinquedos.

A inspiração para a inserção da palavra-conceito “programa” na teoria da performance vem do texto *Como Criar Para Si Um Corpo Sem Órgãos* de Gilles Deleuze e Félix Guattari, onde se propõe que o programa é “motor de experimentação” (Deleuze & Guattari, 1999, p. 12). Um programa é um ativador de experiência. Longe de um exercício, prática preparatória para uma futura ação, a experiência é a ação em si mesma. Em *Do Ritual ao Teatro*, o antropólogo Victor Turner entrelaça diferentes linhas etimológicas do vocábulo “experiência” e esclarece: etimologicamente a palavra inclui os sentidos de risco, perigo, prova, aprendizagem por tentativa, rito de passagem. Ou seja, uma experiência, por definição, determina um antes e um depois, corpo pré e um corpo pós-experiência. Uma experiência é necessariamente transformadora, ou seja, um momento de trânsito da forma, literalmente, uma trans-forma. As escalas de transformação são evidentemente variadas e relativas, oscilam entre um sopro e um renascimento (FABIÃO, 2009, p. 237, grifos da autora).

Já de acordo com John Dawsey (2006), a antropologia da performance, na visão de Turner, articula-se a uma antropologia da experiência. Trata-se não apenas de pensar a performance enquanto expressão, mas também de pensar a expressão enquanto momento de um processo, ou melhor, de uma experiência, como se fosse um laboratório. Remete a experimentos, experiências, pesquisas, neste caso, no âmbito de um laboratório de ludicidade, onde nos propusemos a compreender/perceber esse corpo lúdico que se entrega ao risco. Entendendo que o corpo tem o poder de afetar e ser afetado, esta capacidade determinante também define as particularidades do corpo: o que ele afeta e como afeta, e pelo que ele é afetado e como é afetado. Espinosa (1983) não define corpo por sua forma ou função, nem como substância ou sujeito. Corpos são vias, meios. Essas vias e meios são as maneiras como o corpo é capaz de afetar e de ser afetado. O corpo é definido pelos afetos que é capaz de gerar, gerir, receber e trocar.

Programas criam corpos – naqueles que os performam e naqueles que são afetados pela performance. Programas anunciam que “corpos” são sistemas relacionais abertos, altamente suscetíveis e cambiantes. A biopolítica dos programas performativos visa gerar corpos que ultrapassam, em muito, os limites da pele do

artista. Se o *performer* investiga a potência dramaturgical do corpo, o faz para disseminar reflexões e experimentações sobre a corporeidade do mundo, das relações, do pensamento. Parafraseando: se o performer evidencia o corpo é para tornar evidente o corpo-mundo (FABIÃO, 2009).

Procuro dar a entender que a brinquedoteca propicia programas performativos para os sujeitos envolvidos – crianças e adultos – e que aprofundar-se no lúdico e no brincar, tecendo dramaturgias de experiências estéticas genuínas, tem sido uma aprendizagem para além do que pude experimentar na pedagogia, pois, brincando, podemos dizer ou fazer coisas que normalmente não diríamos ou faríamos, as dramaturgias do brincante livre.

Sem sombra de dúvida, a brinquedoteca, para mim, se fez lugar, não entre lugares ou lugar de passagem. Os laços estabelecidos com este espaço foram os mais fortes de minha formação acadêmica até aqui. O contato com o brincar, de modo tão concreto e profundo, o contato com a infância como categoria e as crianças protagonistas, autônomas. Uma cultura, com sua linhagem, símbolos, um espaço de pertencimento, muito mais que o devir e potenciação.

Vivi muitos momentos de conflito na brinquedoteca, às vezes, na minha subjetividade de aprender a lidar com o inesperado, noutras, em aspectos macro, que atravessam a sociedade, tais como as questões de gênero, autoritarismos e inclusão social, conflitos estes que se apresentavam no micro de um olhar: num pedido de um menino para vestir-se com as roupas do eu – um vestido –, do querer, na fala reproduzida, em olhares de repreensão. Como esse espaço mágico lidou com essas questões? Simplesmente com a liberdade, como complexa atividade de aprender a escutar e olhar, deixando cada um ser o que quiser. O que escolher. Vestir. Expressar. Ser. Experimentar. Como estudante, experienciei a brinquedoteca como um lugar de emancipação das crianças, onde emergem seus mais intensos exercícios de liberdades, onde elas aprendem a negociar, a se entrelaçar, a se organizar, se desafiar, como ao correr no rolimã. Também emancipação minha, como pessoa em formação num curso de Pedagogia.

Diante de tanto brincar, me arrisco a escrever o que teci desde dentro de meus sentimentos e experiências, sob a forma de *performer* e brincante, embora ainda me sinta na superfície de cada um. Narro, desse modo, quase o inenarrável, os *performers do brincar*. Pude observar as crianças no rolimã e com os poliedros,

crianças com força e memória muscular, às vezes não perceptíveis aos nossos olhos cobertos pelas construções sociais, pedagógicas e adultocêntricas, contornos que não permitem entender a adrenalina que sentem as crianças ao se entregarem intensamente, para sentir os seus limites, estes que requerem potência, agilidade e equilíbrio. E pensar que, como adultos, se vivemos isso em nossas infâncias, é apenas o caso de acessar essas memórias, atualizando-as – permitindo que venham à tona – nas crianças de hoje.

Apoiada em Dawsey (2006) desafio-te a lembrar daquelas brincadeiras proibidas da infância ou simplesmente fechar os olhos e tentar andar em linha reta ou no meio fio; quem sabe ficar de cabeça para baixo o máximo de tempo que conseguir, seja na cama ou no sofá, ou pendurado numa árvore; a riscar um palito de fósforo e ficar admirando o fogo e vê-lo queimar até o fim; passar a mão rapidamente pelo fogo da vela ou pular uma fogueira. Tente buscar o que te move, perceba o brincar nas estruturas, acessa e revive tuas memórias! Com esse exercício espero que percebas que essa performance não está só em mim ou nas crianças que brincam no rolimã ou nos poliedros. A performance é o espetáculo em que o artista atua com inteira liberdade e por conta própria, interpretando papéis ou criações de sua própria autoria: sua vida é sua obra. Da mesma forma, a escrita aqui partilhada é obra vivida. Por isso, sinto e sei que posso entregar-me ao risco com as crianças. Para isso, há um itinerário a seguir:

1) um desafio apresenta-se no plano da percepção, colocando a pessoa e seus esquemas de interpretação em estado de risco; 2) imagens do passado são evocadas; 3) emoções associadas a essas imagens são revividas; 4) imagens do passado articulam-se ao presente “numa relação musical”, possibilitando a criação do significado; e 5) uma expressão completa e realiza o processo da experiência. Enquanto a etimologia do termo “experiência” tem a ver com a ideia de risco ou perigo, como Turner (1982a, p. 17; 1986, p. 35) ressalta, a palavra “performance” nos remete ao francês *parfournir*, “completar”, “realizar totalmente” (TURNER, 1982b *apud* DAWSEY, 2006, p. 19).

A performance artística tem características híbridas, pois trabalha com diversos tipos de linguagens e manifestações artísticas. Para Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (2008), em muitos temas do multifacetado campo artístico da performance – como a valorização da simultaneidade de formas expressivas e de

um tempo interno no desenrolar de uma experiência; a obra tornada viva através do corpo presente do artista, ou mesmo a obra que é o próprio corpo do artista, e deve ser vivida junto com o público; valor da fisicalidade dessa presença mútua e das formas não verbais ou discursivas na apreensão do sentido da experiência estética e a busca de uma relação mais direta com a vida social. O risco performático nos afeta a ponto de construir uma conexão, tanto mais intensa quanto maior for o risco. Em algumas situações, a tensão une os corpos, como no caso relatado acima, do brincar de quatro crianças, de cair do rolimã, considerando que o brinquedo é feito para apenas uma criança. Outro contexto que vem à mente é o dos malabaristas, que manipulam objetos, quase como extensão de si, se propondo cada vez mais ao limite, como esse fosse um brincar numa espiral infinita: bolinhas, arcos, claves, facas, malabares incandescentes etc.

Também eu bebia dessa liberdade. Pude explorar outras configurações de cantos e colorir o máximo que pude, fui para outra cidade apresentar minhas experiências em forma de produção textual⁷. Ao narrar as vivências desse espaço, pude ver os olhos de outras pessoas brilharem. Assim, sigo pesquisando e caminhando em defesa do livre brincar, constituindo-me, descobrindo e aprendendo facetas dos territórios do brincar.

Deixando um pouco o plano subjetivo, com as singularidades de cada experiência, me arrisco a acreditar que esta seja uma experiência coletiva, pois mesmo o sujeito mais cauteloso brinca, arrisca-se. Ouso propor que esse *performer* brincante seja um *arquétipo*, que é diferente do arquétipo do brincalhão. O *performer* brincante vai se instaurando em nós como um rito, do qual nos aproximamos e nos distanciamos ao longo da vida. Deste modo a experiência do brincar, como performance ritual, vai constituindo-se com a potência dos rituais de transgressão, regressão e passagem. A busca por realizar-se totalmente, ultrapassar e ir além de um limite, em momentos de pura adrenalina, que nos levam a saltar, escalar, pendurar, equilibrar, a querer capotar. Seja em maior ou menor escala, pensemos nesses verbos, numa brincadeira de balanço ou no rapel, *Base Jump*, pula-pula e paraquedismo, skate etc. Nas palavras de Glusberg (2009, p. 12), “a origem dessa

⁷ RAMOS, Thaís C. Pessoa; WILLMS, Elni Elisa. “**A gente veio brincar!**”: narrativas de uma experiência na brinquedoteca da UFMT/CUR. Anais SEMIEDU: Cuiabá, 2017.

ideia, do uso do corpo humano como sujeito e força motriz do ritual, remonta aos tempos antigos”.

O brincar se faz presente na minha vida também no teatro – outra área onde também me experimento, me constituo, me formo –, na dança contemporânea, com o grupo de brincantes do movimento coletivo CorpoAnu⁸, que brinca com o corpo que somos/temos, para manifestar a arte do estar, do encontro, do afeto como tempo de hibridismo, nos compomos, agrupamos e fazemos revoadas, com a dança que nos acolhe, acolhendo-nos, os corpos com todas as suas singularidades de formas, volumes, texturas, cores, linguagens. Estou em processo também com minha palhaça Jacota, que encontra-se em busca de sua criança interior, cada vez mais em contato com os bufões: eles me contemplam, do divino ao profano, sendo intervenção, conseguindo sorrir e fazer careta, contraventora das nossas caretices, discursos, verdades, mitos, a loucura que contrapõe a normose, desafiando a ordem do discurso, convidando a rir do humano e de nossos mitos, despertando o estado do jogo. Mas isso já é história para outro texto.

HORA DE INTERROMPER O BRINCAR – O TEXTO E A PESQUISA? –, POR UM INSTANTE...

Agora não quero saber mais nada,
só quero aperfeiçoar o que não sei.
(BARROS, 2008, p. 139).

Quase sempre quando lemos sobre memórias do brincar, é narrado aquele momento em que um adulto diz à criança que já é hora de parar de brincar, de entrar para dentro de casa, tomar banho, alimentar-se, seguir a rotina, enfim. Como um ritual que tem começo, meio e fim, assim no brincar como na escrita, é chegado o momento de finalizarmos este texto. Oxalá tenhamos conseguido explorar algumas poucas imagens e aprendizados que nós, como pesquisadoras, extraímos de dois brinquedos aqui abordados: os poliedros e o carrinho de rolimã.

A criatividade, o riso e a alegria nos permitem perceber que o brincar é, antes de tudo, um ato *desinteressado* que nos acontece. Muitas vezes, situa-se fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e desejos – e até interrompe

⁸ Para saber mais, acesse a página do grupo no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/Corpoanu-937055086443863/>. Acesso em 01/08/2018

esse mecanismo. Acontece em qualquer lugar, sob qualquer pretexto e com qualquer objeto. Nesse sentido, propicia esse campo das experiências estéticas sensoriais e performáticas que permitem o fluir de memórias que nem sempre acessamos, tornando-se acontecimentos que nos perpassam, inundando o banal e ordinário com potência de algo extraordinário. Assim, brincar é uma atividade temporária e autônoma, que se retroalimenta. Não obedece a interesses materiais imediatos e de subsistência.

Mesmo após o brincar ou depois de seu fim, ele permanece em nós como a marca de uma nova criação que aconteceu. Se essa experiência for agradável, vamos querer reproduzi-la e então vamos descobrir que o brincar sempre pode ser repetido. Cada vez que isso acontece, ele ganha mais valor em nosso conceito e torna-se uma espécie de tesouro a ser transmitido em forma de experiência. Torna-se tradição. Cultura.

Assumimos, em que pese o componente do risco performático do brincar, que não podemos considerá-lo expressão da loucura, tal como faríamos com o cômico. A dimensão do *homo ludens* aproxima a brincadeira da experiência estética, todavia, não devemos, necessariamente, estabelecer tal relação. Nem todo brincar supõe uma experiência com a beleza, o ritmo, a harmonia, ponderou Huizinga (2000, p. 10), embora haja firmes laços que unam o brincar à estética. De todas as aproximações, esta seria a menos arbitrária, sobretudo pelo que há de imponderável, plástico, inenarrável nas vivências estéticas e lúdicas e suas repercussões para a educação.

Narramos a nossa experiência *com* e *na* brinquedoteca, uma e outra, as duas juntas, professora e *performer* do brincar, animadas pelo desejo que nos move como pessoas que amam expor-se ao risco de não saber, como canta Manoel de Barros na epígrafe acima. Assim nos entregamos, também, à pesquisa, quase como se brincássemos, com autonomia, cumplicidade e algumas liberdades. *Evoé!*

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTTO, Tizuko M; PINAZZA, Monica Apezato (Org.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o Passado, construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 115-144.

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

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2008.

BITTENCOURT, Angela Lima. “É onde vivem os brinquedos”: contribuições de uma brinquedoteca universitária de Rondonópolis para a formação de profissionais da educação infantil. Orientadora: Elni Elisa Willms. Dissertação. Mestrado em Educação _PPEDU-UFMT, 2020, 138 f.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.

CARRINHO DE ROLIMÃ. *In*: **Wikipédia**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Carrinho_de_rolim%C3%A3&oldid=51746679>. Acesso em: 09 jun. 2021.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Drama social: notas sobre um tema de Victor Turner. **Cadernos de campo**, São Paulo, v. 16, p. 127-138. 2008.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAWSEY, John. Turner, Benjamin e Antropologia da Performance: o lugar olhado (e ouvido) das coisas. **Campos – Revista de Antropologia**. Disponível em: v. 7, n. 2, p. 1-19, 2006. Acesso em: 09 jun. 2021.

ESPINOSA, Baruc. **Pensamentos metafísicos**; Tratado da correção do intelecto; Ética; Tratado político; Correspondência. 3. ed. São Paulo, Brasil: Abril Cultural, 1983. Coleção “Os pensadores”.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. *Sala Preta*, v. 8, p. 235-246, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373> Acesso em: 09 jun. 2021.

FALK, Judit (Org). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MAGALHÃES, Elisa. O conflito performático. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, ano 16, v. 2, n. 27, dez. 2015. p. 229-242.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo**: o poder da improvisação na vida e na arte. 4. ed. São Paulo: Summus, 1993.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica Apezato (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o Passado, construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDOS, Anna e SZANTO-FEDER, Agnès. O que é autonomia na primeira infância? *In*: FALK, Judit (Org). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011, p. 53-62.

TREVISAN, Marlon Dantas *et al.* Instalação artística e lúdica “poliedros imanentes”: estendendo o alcance da brinquedoteca. **Anais CONPEduc**, Rondonópolis: UFMT/CUR, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Projeto Laboratório Especial de Ludicidade/Brinquedoteca Professora Doutora Soraya de Miranda Lima**.

Protocolo SIEX 270220181341591883. Cuiabá, 2018. Disponível em:

<https://sistemas.ufmt.br/ufmt.siox/Projeto/Detalhes?projetoUID=2583> Acesso em: 09 jun. 2021.