

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANÍZIA ARAÚJO NUNES MARQUES

A LUDICIDADE E O SIMBOLISMO NA INFÂNCIA: um estudo hermenêutico em uma
brinquedoteca escolar do município de São Luís/MA

São Luís
2013

ANÍZIA ARAÚJO NUNES MARQUES

A LUDICIDADE E O SIMBOLISMO NA INFÂNCIA: um estudo hermenêutico em uma
brinquedoteca escolar do município de São Luís/MA

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Maranhão para
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira
Barros

São Luís
2013

ANÍZIA ARAÚJO NUNES MARQUES

A LUDICIDADE E O SIMBOLISMO NA INFÂNCIA: um estudo hermenêutico em uma
brinquedoteca escolar do município de São Luís/MA

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Maranhão para
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Prof.^a Dr.^a Iran de Maria Leitão Nunes
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

A Deus, a quem devo muito mais do que tudo.
Aos meus filhos, Davi e Lucca, aos quais
dedico o sentido e a realização de minha vida.
Ao meu marido, Fernando, a quem quaisquer
palavras de gratidão seriam eufêmicas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela certeza da Sua presença em todos os momentos de minha vida, meu muito obrigada, hoje e sempre.

Aos meus filhos, Davi e Lucca, sobre os quais quaisquer expressões de amor e felicidade seriam insuficientes e burlescas frente à beleza e grandiosidade que representam em meu viver.

Ao meu marido, Fernando, imagem fidedigna do amor, da amizade, da cumplicidade, da doação... meu verdadeiro porto seguro. Muito obrigada por somar sua vida à minha, num só caminho de cores e luz.

À minha mãe, Arilda, pelo alento do seu “pode contar comigo”, reflexo de todo amor e dedicação ao longo de todos esses anos.

Ao meu pai, Orleans, pelos votos de sucesso.

À minha tia, Angélica, sempre presente e comemorativa às minhas conquistas.

Aos meus sogros, Antônio e Gorette, e às minhas cunhadas, Carol, Patrícia e Celiane, pelo apoio e torcida solidária.

A João de Deus Vieira Barros, meu orientador, muito obrigada pelas orientações, pois estas significaram o balançar de estruturas aparentemente firmes, que me levaram a perceber novas formas de construir, mais leves e sólidas.

À Thaís Lopes, pelas indicações de leitura, pelos livros emprestados, pelos ensinamentos e revisões, mas, acima de tudo, pelo carinho, atenção e generosidade, sempre disponível em ajudar-me no que preciso fosse.

Aos meus colegas da 12ª turma do Mestrado em Educação/UFMA, sempre companheiros nesta jornada hercúlea de sacrifícios e recompensas.

Às minhas queridas amigas do Grupo de Pesquisa em Arte e Imaginário na Educação (GSaci), Lia Fonteles, Monique Serra, Cléa Nunes e Renata Figueiredo, com as quais tive o privilégio de compartilhar uma amálgama de saberes, leituras, dúvidas, eventos, viagens, angústias e sorrisos. A Ediane Araújo, em especial, pela cumplicidade e ajuda imensurável na construção e revisão deste trabalho.

Aos colegas do COLUN/UFMA, pela compreensão de que a formação é condição indispensável para a qualidade da educação, minha sincera gratidão pelo incentivo e apoio.

À Prof.^a Dr.^a Iduína Mont' Alverne Braun Chaves, da Universidade Federal Fluminense, pela valorosa contribuição na construção deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Sanchez Teixeira, muito obrigada pela munificente colaboração com esta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Iran de Maria Leitão Nunes e à Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Moura, pelas contribuições no momento da qualificação.

À Superintendência da Área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, pela oportunidade de realização deste estudo.

A todos os profissionais da escola *lócus* desta pesquisa, em especial, a brinquedista, por toda atenção, dedicação e carinho que me dispôs em todo o período em que frequentei a escola.

Às crianças com as quais convivi na brinquedoteca, pelas “flores” que perfumaram os meus dias.

À Fundação de Amparo a Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

E, claro, à Universidade Federal do Maranhão e ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação e aos seus professores, pela oportunidade de convivência e aprendizagens enriquecedoras.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste curso.

*Para entrar no tempo fabuloso é preciso ser sério
como uma criança sonhadora.*

Gaston Bachelard

RESUMO

Este estudo se propõe a compreender as expressões simbólicas presentes nas atividades lúdicas desenvolvidas em uma brinquedoteca escolar municipal de São Luís-MA. Busca-se, a partir da Teoria Antropológica do Imaginário de Gilbert Durand (2002), apreender os processos de simbolização mais recorrentes nas brincadeiras das crianças, bem como sua relevância para uma educação sensível e humanizadora. Trata-se de um estudo hermenêutico, por lidar com a compreensão das expressões simbólicas humanas. Para tanto, fundamenta-se no paradigma holonômico, que valoriza um princípio unificador do conhecimento, da ciência e do homem, bem como considera a totalidade do sujeito, a complexidade, compreendendo o imaginário como fator instituinte da sociedade. A pesquisa tem como *locus* uma brinquedoteca escolar do município de São Luís – MA e como sujeitos as crianças, o brinquedista da escola e o coordenador do projeto brinquedoteca da Superintendência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Para a coleta de dados com o brinquedista e com o especialista da Secretaria Municipal de Educação, optou-se pela entrevista semi-estruturada. Com as crianças, imperou a observação e registro das atividades, falas e comportamento, bem como a aplicação de heurísticas nos quatro cantinhos da brinquedoteca: faz-de-conta, leitura, jogos e brinquedos e arte. Quanto à natureza da pesquisa, elegeu-se a abordagem qualitativa, dentro da perspectiva compreensiva, considerando o conjunto imagem-texto, analisado em seu contexto, de forma a proporcionar uma interpretação mais fidedigna da realidade pesquisada. Constatou-se que o simbolismo, ao ser vivenciado na escola, através da brinquedoteca, das atividades lúdicas desenvolvidas, dos contos de fadas, dos brinquedos, das brincadeiras, do faz-de-conta e da arte, permite que as crianças compreendam a realidade, o outro e a si mesmas, de forma sensível, lúdica e dialógica, contribuindo para uma educação humanizadora.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Imaginário. Ludicidade. Simbolismo. Educação.

ABSTRACT

This study aims to understand the symbolic expressions on recreational activities developed in a school playroom of Sao Luis-MA. We seek, using Gilbert Durand's (2002) Anthropological Theory of Imaginary, grasp the processes of symbolization that are most used in the children's games, as well as its relevance to sensitive and humanizing education. It is a hermeneutic study, by dealing with the comprehension of human symbolic expressions. Therefore, based on the holonomic paradigm, that values a unifying principle of knowledge, science and man and considers the whole individual, complexity, comprising the imagination as a factor that institutes the society. The Research locus is a playroom school in Sao Luis - MA and as individuals, the children, the person responsible for the school playroom and the playroom project coordinator of Superintendence of Early Childhood Education, from the City Department of Education. To collect data with the person responsible for the school playroom and the City Department of Education specialist, it was chosen semi-structured interview. With children, it was made observation and recording of activities, speech and behavior, as well as the application of heuristics in the four corners of the playroom: make-believe, reading, games and toys and art. About the kind of research, was elected qualitative study within the comprehensive perspective, considering the set image-text, analyzed in their context, in order to provide a more accurate interpretation of the researched reality. It was found that the symbolism, to be experienced in the school, through the playroom, the playful activities developed, the fairy tales, the toys, the games, the make-believe and art allows children to understand reality, the other, and themselves, in a sensitive, playful and dialogical, contributing to a humanizing education.

Keywords: Playroom. Imaginary. Playfulness. Symbolism. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As passagens mágicas do mundo real ao mundo imaginário.....	103
Figura 2 – Desenho da casa, de Jasmine.....	151
Figura 3 – Desenho da casa, de Polegarzinha.....	151
Figura 4 – Desenho do sol, de Rapunzel.....	151
Figura 5 – Desenho da casa e do sol, de Thor.....	151
Figura 6 – Desenho de Rapunzel.....	155
Figura 7 – Desenho de Pequena Sereia.....	155
Figura 8 – Desenho de Bela Adormecida.....	155
Figura 9 – Desenho de Super-homem.....	156
Figura 10 – Desenho de Homem-aranha.....	156
Figura 11 – Desenho de Branca de Neve.....	156
Figura 12 – Desenho de Cinderela.....	156
Figura 13 – Desenho de Polegarzinha.....	158
Figura 14 – Desenho de Capitão América.....	158
Figura 15 – Desenho de Thor.....	158
Figura 16 – Desenho de Jasmine.....	160
Figura 17 – Desenho de Lanterna Verde.....	160
Figura 18 – Desenho de Hulk.....	160
Figura 19 – Desenho de Wolverine.....	161
Figura 20 – Desenho de Batman.....	161

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolha de livros no cantinho da leitura.....	118
Gráfico 2 – Escolha das fantasias entre meninas e meninos.....	130
Gráfico 3 – Brinquedos preferidos entre meninas e meninos.....	143
Gráfico 4 – Brinquedos desenhados.....	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Diferentes tipos de brinquedotecas.....	44
Quadro 2	– Escolas de Educação Infantil do município de São Luís / MA que dispõem de brinquedotecas.....	47
Quadro 3	– Cantos da brinquedoteca escolar ludovicense e atividades desenvolvidas.....	48
Quadro 4	– Brinquedoteca como indicador de avaliação do curso de Pedagogia.....	97
Quadro 5	– Brinquedos e materiais distribuídos por cantinhos.....	113

LISTA DE FOTOS

Foto 1	– Canto da leitura com teatro de fantoches.....	48
Foto 2	– Cantinhos da brinquedoteca escolar ludovicense.....	49
Foto 3	– Crianças no cantinho da leitura.....	116
Foto 4	– Crianças lendo A Polegarzinha.....	117
Foto 5	– Cantinho do faz-de-conta da UEB Reino de Oz.....	128
Foto 6	– Meninas e meninos brincando de faz-de-conta.....	129
Foto 7	– O desfile de fantasias.....	131
Foto 8	– As pequenas princesas.....	131
Foto 9	– <i>Cowboys</i> brincando de luta.....	134
Foto 10	– Meninos brincando com armas.....	136
Foto 11	– As estantes de brinquedos.....	138
Foto 12	– O bolo com velas.....	139
Foto 13	– Seção dos bichos de pelúcia.....	140
Foto 14	– A galinha preta sem cabeça.....	141
Foto 15	– <i>Laptops</i> infantis.....	142
Foto 16	– O castelo de princesa.....	143
Foto 17	– As bonecas.....	144
Foto 18	– Meninas brincando com bonecas.....	145
Foto 19	– Criança indo trabalhar após deixar filha na escola.....	146
Foto 20	– Os cavalinhos e a gangorra.....	147
Foto 21	– Crianças brincando de corrida.....	148
Foto 22	– Crianças brincando na gangorra.....	149
Foto 23	– A amarelinha.....	149
Foto 24	– Criança simulando morte.....	162

LISTA DE SIGLAS

ABBRI	– Associação Brasileira de Brinquedotecas
FEUSP	– Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GSACI	– Grupo de pesquisa em Arte, Cultura e Imaginário na Educação
ICE	– Instituto de Cidadania Empresarial
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABRIMP	– Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos
LLUPED	– Laboratório de Ludopedagogia da Universidade de Cruz Alta
MA	– Maranhão
MEB	– Museu da Educação e do Brinquedo
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SP	– São Paulo
UEB	– Unidade de Educação Básica
UEL	– Universidade Estadual de Londrina
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão
UFSCar	– Universidade Federal de São Carlos
ULBRA	– Universidade Luterana do Brasil
UNICEUMA	– Universidade Ceuma
USP	– Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	ENTENDENDO AS REGRAS DO JOGO: intuições, buscas, desvios e novas possibilidades num labirinto de angústias e descobertas...	16
1.1	Memórias e devaneios de uma pequena adulta ou de uma criança grande: a relação sujeito e objeto.....	16
1.2	Encaixando as peças do jogo: a organização da pesquisa.....	23
2	BRINQUEDOTECA: casa da ludicidade e do imaginário na infância..	35
2.1	Rindo com as paredes: a dimensão lúdica na brinquedoteca.....	49
2.2	Espiando pelas janelas da brinquedoteca: revelando um imaginário na infância.....	60
3	OS “CANTINHOS” SE ENTRECruzAM: brinquedoteca, ludicidade, imaginário e educação.....	78
4	O ESPELHO, O GUARDA-ROUPA E A MONTANHA RUSSA: portais para o mundo mágico da brinquedoteca	100
4.1	Pela estrada afora... O caminho percorrido.....	104
4.1.1	O início: as pedras.....	104
4.1.2	O percurso: as flores	106
4.1.3	O fim e o recomeço: a árvore	114
4.2	Diz-me como brincas que te direi quem és: as imagens simbólicas..	115
4.2.1	Conta-me um conto que te revelo um sonho: o cantinho da leitura.....	116
4.2.2	Espelho, espelho meu: o cantinho do faz-de-conta	127
4.2.3	Uni, duni, tê... Sem querer, querendo, escolhi você: o cantinho dos jogos e brinquedos	138
4.2.4	Em uma folha qualquer eu desenho um sol amarelo: o cantinho da arte.....	150
5	ENTRE NESSA RODA, DIGA UM VERSO BEM BONITO, DIGA ADEUS E VÁ EMBORA: algumas considerações.....	164
	REFERÊNCIAS.....	174
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS QUE FREQUENTAM A BRINQUEDOTECA.....	182
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO BRINQUEDISTA.....	184

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	186
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA / ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO DA SEMED.....	188
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA / BRINQUEDISTA.....	190
ANEXO A - CLASSIFICAÇÃO ISOTÓPICA DAS IMAGENS.....	192

1 ENTENDENDO AS REGRAS DO JOGO: intuições, buscas, desvios e novas possibilidades num labirinto de angústias e descobertas

A parte da realidade escondida pelo objeto reenvia para o sujeito, a parte da realidade escondida pelo sujeito reenvia para o objeto. Mais ainda: só existe objeto em relação ao sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há sujeito em relação a um meio objetivo (que lhe permite reconhecer-se, definir-se, pensar-se, etc., mas também existir).

Edgar Morin

Ao iniciar o percurso da revisão bibliográfica sobre o imaginário, percebi que eram muitas as pesquisas e trabalhos científicos que iniciavam suas reflexões, delineando o percurso pessoal do autor e sua relação com o paradigma eleito, o que me levou a questionar o porquê de tal escolha metodológica. Encontrei a resposta ao compreender o paradigma no qual tais estudos se inserem, que, adverso à fragmentação, propõe a união entre o sujeito e seu objeto de pesquisa, suscitando-me a reflexão sobre o caminho que me levou à seleção de tal viés epistemológico.

A partir da compreensão da indissociabilidade entre o sujeito e seu objeto de estudo, também me pareceu relevante traçar o percurso pessoal e profissional que me conduziu ao interesse pelos estudos da infância e às temáticas da ludicidade e do imaginário, abordados nesta pesquisa, que representam para mim a possibilidade de um novo olhar nesse caleidoscópio que é a realidade. Dito isto, esclareço que o presente estudo constitui-se uma dentre tantas possibilidades de compreensão de um dado contexto. É com este entendimento que adentro neste labirinto de possibilidades e escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais.

1.1 Memórias e devaneios de uma pequena adulta ou de uma criança grande: a relação sujeito e objeto

A reflexão sobre a origem e a justificativa do interesse pela temática da infância me remete à imagem de um novelo de lã, pois na medida em que desenrolamos seu fio, surgem outras extensões ou ligações que precisamos buscar, num incessante desdobramento de fatos, imagens e lembranças.

E tal desenrolar de minha história desemboca justamente nela, a infância, este tão doce estado de espírito, que se constitui o “poço do ser” (BACHELARD, 2009, p.109), época que traduz e carrega consigo uma essência humana inalienável

e que pode ser recuperada através de nossa memória, ainda que não exclusivamente por meio desta, pois embebida em imagens oníricas, numa simbiose entre real e imaginário, colorindo e dinamizando nossas lembranças com o matiz do devaneio.

Para Bachelard (2009, p. 10), o devaneio é “um pouco de matéria noturna esquecida na claridade do dia”. Diferentemente do sonho noturno, trata-se de “uma atividade onírica na qual subsiste uma clareza de consciência” (BACHELARD, 2009, p.144). É a partir do devaneio que o autor descreve sua própria experiência de olhar as imagens da infância tão fielmente por ele amadas, tão solidamente fixadas em sua memória, que não sabe mais se está a recordar ou a imaginar quando as reencontra em seus devaneios.

Assim sendo, inebrio-me em meus próprios devaneios, constatando que o entusiasmo pela área da educação remete aos tempos de minha infância, quando brincar de dar aulas para as bonecas constituía meu principal lazer, a representação daquela profissão que seria para mim a mais luminosa e rica de significados: a docência.

No decorrer dos anos, esse brincar espontâneo e despretenso evoluiu para uma atividade mais planejada: não dava mais aulas para as bonecas, mas sim, para crianças, nas chamadas aulas particulares ou reforço escolar, que traduziam um sentimento único de contribuição para o desenvolvimento de um ser em formação.

Por esta razão, a escolha do Curso de Pedagogia como aquele que me apresentaria os fundamentos teórico-metodológicos necessários para atuar de forma a potencializar a aprendizagem de meus discentes. E quantas descobertas vivi! Arrisco-me a afirmar que foi nesse curso que descobri a mim mesma... Não só como estudante e profissional, mas também como pessoa.

Descobri que minha infância tivera relevância muito superior ao que jamais imaginara em minha forma de ser, sentir e ver o mundo... Ouso acreditar que naquele momento ensaiei, inconscientemente, um vislumbre desse arquétipo¹ da infância que mora nas profundezas de nossa alma, esse “arquétipo da felicidade simples” aludido por Bachelard (2009, p.118) e que guarda raízes mais profundas

¹ Para Bachelard, os arquétipos são reservas de entusiasmo que nos ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo, a criar o nosso mundo. São, portanto, uma abertura para o mundo, um convite ao mundo (BACHELARD, G. **A poética do Devaneio**, 2009, p.119).

que a simples lembrança. Dediquei, então, à minha formação acadêmica todo o entusiasmo pela área da Educação Infantil e Séries Iniciais.

Compreendi que muitas das aprendizagens que marcaram minha história não foram aquelas relativas à Física, à Matemática ou à própria História, oriundas do saber sistêmico ou racional, mas aquelas relativas ao saber sensível, que permitem a expressão das sensações próprias do espírito...

Percebi também, num sopro de alívio, que podia transformar a forma de educação da qual fui fruto, uma educação tradicional e impositiva, vislumbrando na ludicidade um território fecundo para as sementes das aprendizagens significativas na infância.

Por isso, durante a minha graduação, dediquei-me a pesquisar de que forma a educação poderia contribuir para a formação mais sistêmica do sujeito, considerando a essência do indivíduo, ou seja, uma educação mais voltada a contemplar a realização do ser, objetiva e subjetivamente, já me identificando, mesmo que timidamente, com um paradigma holonômico, o qual “centra-se na totalidade, tanto do objeto quanto do sujeito, valorizando a criatividade, a complementaridade, a convergência e a complexidade” (ALMEIDA; SANTOS, 2012, p.126).

Essa compreensão instigou-me a identificar as ferramentas educativas que poderiam ser utilizadas para contemplar esse tipo de aprendizagem. Aprendi, então, algumas possibilidades de se trabalhar sob essa perspectiva. A exemplo, resgato as contribuições da disciplina “Arte-Educação”, em que tive acesso a diversas leituras sobre a importância da arte e da ludicidade na promoção de uma educação sensível, estética ou mesmo uma “educação para o cultivo da alma” (ATIHÉ, 2008, p. 67).

Direcionei meu olhar, principalmente, ao brincar e às atividades imaginativas do indivíduo, enquanto manifestações inerentes e fundamentais na constituição do ser humano. Consegui visualizar, de forma clara e límpida, a relação intrínseca entre a imaginação e a ludicidade, pois esta possibilita a fuga e o retorno mais suave ao mundo real, pelo poder de simbiose “entre a vida real e vida imaginária” (BACHELARD, 2009, p.118).

Esse olhar me direcionou ao estudo de diversas teorias e abordagens da ludicidade, buscando referenciais como Winnicott (1975), Huizinga (2008), Brougère (2001, 2004), Benjamin (2002), Friedmann (1996, 1998, 2008), D’ávila (2006),

Caillois (1990), Kishimoto (1994, 2002, 2007), bem como Piaget (1975) e Vygotsky (1991) nas discussões sobre desenvolvimento e aprendizagem. Tais referenciais teóricos contribuíram para o amadurecimento de meu trabalho monográfico, cuja temática circundou em torno de tal viés paradigmático.

Nesse momento de descobertas teóricas, tive o privilégio de vivenciar um “Banquete Imaginário” (BARROS, 2003, p.7), uma degustação de objetos que incita uma profusão de imagens e sentidos, demonstrando, na prática, que a ludicidade, a criatividade e a sensibilidade são possibilidades promissoras para aprendizagens significativas, dando-me ainda a oportunidade de socializar essa experiência e conhecer outras práticas nessa área de conhecimento, a partir da mesa redonda na qual participei no III Encontro de Educadores do Maranhão e II Seminário Arte e Imaginário na Educação, intitulada Pesquisas, estudos e trabalhos sobre arte e imaginário na educação, tendo um contato inicial com renomados estudiosos do imaginário no Brasil, o que se revelou uma “catapulta” que me lançaria nas águas vicejantes do imaginário na educação.

No andamento de meu percurso acadêmico, decidi pela continuação dos estudos sobre a ludicidade e o simbolismo, atitude incentivada, sobremaneira, pelo meu estágio curricular em Educação Infantil e Séries Iniciais.

E quanto mais estudava sobre a ludicidade, percebia sua contribuição para a educação, por permitir o elo do saber sensível ao cognitivo, o que incorria na imaginação e simbolismo. Wunenburger e Araújo (2006) são categóricos ao situar a ludicidade, enquanto instância de equilíbrio entre os regimes diurno (ligado à racionalidade) e o noturno (sensibilidade e misticismo), indicados por Durand (2002) como constituintes do nosso imaginário.

Entretanto, o que assisti em diversas escolas nas quais estagiei foi uma supervalorização dos saberes técnico-científicos, em detrimento do saber sensível, contexto no qual a ludicidade vinha perdendo tempo e espaço nas instituições formais de educação. Percebi, então, a necessidade de um espaço educacional que contemplasse esse viés lúdico e simbólico. Nesse enredo, cheguei a mais uma de minhas ditosas descobertas: a brinquedoteca.

Pesquisei esses “espaços mágicos” em diversas instituições do município de São Luís: nas escolas, nos hospitais, nas comunidades, nas empresas, com o objetivo de analisar de que forma e com quais objetivos esses espaços estavam sendo organizados. Investiguei, também, se as atividades desenvolvidas nas

brinquedotecas escolares de São Luís contemplavam o lúdico e a manifestação artístico-cultural das crianças ou se estavam direcionadas à aquisição de conhecimentos pré-estabelecidos pela instituição de ensino as quais se vinculavam.

Essa pesquisa subsidiou o trabalho monográfico intitulado *A importância da brinquedoteca na educação infantil: um olhar sobre os espaços lúdicos nas escolas da rede municipal de educação infantil de São Luís – MA*, no qual pesquisei quais eram as brinquedotecas existentes no município de São Luís, sua estrutura, seu funcionamento, organização e se as atividades desenvolvidas contribuíam para a formação de seus usuários (NUNES, 2008).

Com a colaboração do coordenador responsável à época pelas brinquedotecas escolares do município de São Luís, obtive informações sobre esses espaços, permitindo o acompanhamento do atendimento oferecido, inclusive na montagem e organização das brinquedotecas, possibilitando-me visualizar como as escolas municipais de educação infantil concebiam a questão lúdica na infância.

Quis investigar, também, a existência de brinquedotecas em outros espaços para além do escolar. Assim, cheguei ao Hospital Sarah de São Luís, onde enriqueci minha pesquisa ao notar os benefícios da ludicidade nas mais diversas circunstâncias, dentre elas, no tratamento de crianças hospitalizadas, conhecendo um vasto acervo bibliográfico sobre pesquisas, que versam sobre as contribuições da ludicidade para a saúde mental e física do indivíduo, chegando a reduzir o tempo de internação, visto que, apesar dos momentos lúdicos não curarem, minimizam o sofrimento e proporcionam uma melhor qualidade de vida para quem está hospitalizado.

Foi uma experiência enriquecedora ver a ludicidade traduzida na imagem de arma poderosa nas mãos de crianças e adultos em situação de fragilidade – uma força aos que se encontravam enfraquecidos. Lembro-me de um comovente relato de Munimos (2006), em palestra do Seminário Nacional Brinquedoteca: a importância do brincar na saúde e na educação, realizado em 2006, no qual explicou que na pediatria do Hospital Regional Sul, em Santo Amaro - SP, onde fundou uma brinquedoteca, adotou-se o lema “Enquanto eu brinco, não dói”, por se constituir em uma fala corriqueira dos “pacientezinhas” do setor de queimados do hospital.

Como então negar o poder da ludicidade? Sua importância talvez se explique porque, enquanto brincamos, estamos em pleno devaneio, afastando-nos

da realidade dura e angustiante do tempo e da dor. Wunenburger e Araújo (2006, p.63) evidenciam a relação da ludicidade e do imaginário nesse contexto:

O imaginário lúdico, ainda que possa sempre conduzir a uma dispersão do eu e à alienação, significa mais um fator de libertação e de compensação afetiva. Esse fator deve, sobretudo, quer à vocação catalisadora do jogo relativa à fruição e ao prazer, quer a sua função de eufemização.

Na esteira do reconhecimento do valor da ludicidade, a brinquedoteca hospitalar ganhou relevância social, conquistando a atenção das políticas públicas na área da saúde, instituindo-se em 2005 a Lei nº 11.104, que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação (BRASIL, 2005).

Minha pesquisa ainda recorreu a outras fontes de conhecimento, mais precisamente, às brinquedotecas comunitárias financiadas pelo Instituto de Cidadania Empresarial do Maranhão (ICE- MA), que possui por objetivo disseminar práticas de responsabilidade social empresarial, fomentando o desenvolvimento local, por meio de ações socioeducativas e culturais, escolhendo, para tal, o bairro do Coroadinho para a montagem e manutenção de brinquedotecas, devido ao alto índice de crianças e adolescentes em situação de riscos pessoal e social nesta comunidade. Essa experiência foi marcante, no sentido de que me permitiu observar a contribuição de uma brinquedoteca no cotidiano daquelas crianças, pela garantia do direito de brincar, de ser criança, de desenvolver-se cognitiva e emocionalmente.

Todas essas experiências foram significativas em minha prática docente em uma escola municipal de Educação Infantil, em que tive a oportunidade de observar as crianças em seu horário de brinquedoteca (compunha o horário escolar), percebendo as situações enriquecedoras propiciadas pelas atividades de faz-de-conta, artísticas, musicais, teatrais, dentre tantas outras, vivenciando, com encanto, as possibilidades artísticas e criativas dos alunos.

Outra experiência de grande valor em meu caminhar devo à chance de participar da capacitação dos profissionais do município que trabalhavam, direta ou indiretamente, no espaço da brinquedoteca. Foi inusitado, interessante e divertido, verdadeiramente insólito, na contramão de tudo o que esperava, com papel e caneta à mão, aguardando uma aula sobre ludicidade e uma receita de como ser

brinquedista, no estilo de “Como ser brinquedista em dez passos”, ser convidada a levantar, tirar os sapatos e... Adivinhem... Brincar!

As expressões faciais, mudas e incrédulas, refletiam a indagação “como assim?” Todas (éramos um grupo de professoras) nos olhávamos e esperávamos alguém tomar a iniciativa. A formadora da capacitação estimulava “Vamos, pessoal, mexam-se! Vocês querem aprender sobre ludicidade sentadas, escrevendo? Aqui não...”

O sentimento de constrangimento foi generalizado... No início. No meio da brincadeira – não deixar a bola cair no imenso tecido que segurávamos em um círculo – todas ríamos feito crianças, sem lembrarmos do tempo, espaço e formalidades externas à brincadeira, como se tivéssemos tomado uma “pílula dionisiaca²”!

Ao finalizar a “aula”, nossa formadora refletiu conosco sobre um texto intitulado *O medo de brincar* (PEREIRA, [2007?]) que trazia à baila o pudor que se constrói ao longo do tempo a respeito do brincar, pois quando brincamos nos revelamos, ficamos expostos, vulneráveis, escorregam as máscaras tão cuidadosamente esculpidas por nós ao longo de nossa história, nossa *persona*, como denomina Jung (1973), esse véu que nos esconde e mostra apenas a imagem que queremos expressar para a sociedade. Por isso tal resistência, esse constrangimento de brincar – que a criança ainda não a teve mutilada. Então, a necessidade de não deixar morrer em nossos jovens esse direito de brincar, de garantir espaço e tempo para o cultivo dessa exuberante plantinha chamada ludicidade, pois temos assistido a um “encurtamento” da infância.

Sob esse efeito, percebi a relevância do simbolismo e da ludicidade na infância, em um mundo adultocêntrico, concordando com Montessori (2003) de que há muito que aprender com as crianças e suas potencialidades infinitas.

Não obstante, algumas situações na brinquedoteca suscitaram questionamentos que me despertaram curiosidade e inquietação: por que a brinquedoteca é vista como espaço de passatempo? Até que ponto as atividades lúdicas realizadas na brinquedoteca expressavam um imaginário inato ou eram representações socioculturais de seu tempo e espaço histórico? E de que forma esse imaginário poderia contribuir para uma educação humanizadora?

² Referência a Dionísio, Deus do vinho, das festividades, do prazer. Este mito remete à necessidade humana de se comportar sem as regras e pressões sociais, livres para expressar a emoção sentida.

Essas indagações me levaram a esboçar um projeto de pesquisa a desenvolver em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). Entrei, então, no Grupo de pesquisa – Arte, Cultura e Imaginário na Educação (GSACI)³, no qual tive contato com diversos autores, dentre eles, Gilbert Durand, que traz em sua teoria do imaginário a categoria de trajeto antropológico, que consiste nessa “incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 2002, p.41), que me ajudou a compreender o questionamento anteriormente mencionado sobre o imaginário e as condicionantes socioculturais.

Aos estudos do GSACI, somaram-se as leituras propostas pela disciplina “Imagens da Cultura Brasileira e Educação”, ofertada pelo PPGE/UFMA, em que pude fazer uma leitura mais criteriosa do meu objeto de estudo à luz da epistemologia da complexidade de Morin (1973) e do paradigma emergente referendado por Santos (1995), possibilitando uma convergência de hermenêuticas entre autores e pensamentos filosóficos, antropológicos e psicológicos, que me permitiriam pensar as temáticas do imaginário, da ludicidade e da educação, numa perspectiva compreensiva e dialógica.

1.2 Encaixando as peças do jogo: a organização da pesquisa

Para situar a pesquisa faz-se necessário explicitar o paradigma⁴ que a sustenta, para então delinear o eixo de análise adotado no que tange à ludicidade e ao imaginário na infância.

Tomando por referência Santos (1995), pode-se afirmar que se vive um momento de “crise de paradigmas”, em que o modelo predominante de caráter racional, baseado em leis, fragmentação e ordem, considerado por muito tempo como o único e absoluto método de alcance da verdade, é questionado em decorrência de alguns fatores teóricos.

³ Para mais informações sobre o Grupo ver site: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00017088CMQQ55>.

⁴ Paradigma entendido conforme conceitua Thomas Kuhn, como um conjunto ordenado de elementos de diferentes tipos, uma série de pressupostos, de crenças, de valores que alicerçam uma comunidade científica e orientam o pensamento científico e suas formas de comunicação. KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Dentre os determinantes teóricos, que implicaram tal crise, encontram-se as descobertas de Einstein e a observância das leis da física e da geometria que apontam a relatividade da simultaneidade dos acontecimentos, demonstrando que o próprio conhecimento aponta os limites do conhecimento, não havendo verdades absolutas.

Outro condicionante teórico é atribuído às contribuições da mecânica quântica e às descobertas de Heisenberg e Bohr, que explicitam a impossibilidade de se medir um objeto sem interferir nele, evidenciando que não se alcança resultados absolutos, mas apenas aproximações, pondo em xeque o rigor da medição, o que se aproxima da terceira condição teórica, em que, a partir das investigações de Godel, percebem-se os limites do próprio rigor matemático.

A quarta condição está associada aos avanços da microfísica, da biologia e da química nas últimas décadas, que assinalam a imprevisibilidade, ao invés do determinismo, a espontaneidade em vez do mecanicismo e a desordem no lugar da ordem.

Santos (1995) afirma que todas essas questões teóricas têm dado abertura a reflexões epistemológicas sobre o conhecimento científico, que, quanto mais rígido, fragmentado e inflexível, de forma mais intensa provoca limitações em diversos outros saberes possíveis, perdendo a riqueza e amplitude da realidade estudada.

Então, a emergência, nas últimas décadas, de um novo paradigma, que (SANTOS, 1995, p.37) denomina como “o paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente”, destacando a importância de uma ciência que contemple a melhoria social e que contribua de forma positiva para a vida das pessoas. Todo conhecimento científico natural, também, deve ser ponderado como científico social, de modo que sejam superadas as dicotomias entre natureza e cultura.

Esse paradigma possibilita uma maior abertura à personalização do trabalho científico, pelo entendimento de que o conhecimento não é determinístico, admitindo uma pluralidade metodológica, haja vista que cada realidade indica o método mais propício à sua investigação.

A superação da dicotomia sujeito-objeto apresenta-se como traço forte desse paradigma, de forma que o objeto seja compreendido enquanto continuação do sujeito, logo, conhecer a realidade é também autoconhecimento, de modo que o

conhecimento funcional do mundo não nos separe, mas passe a nos unir ao que estudamos.

O paradigma emergente referendado por Santos é alvitrado por Morin (1999) como o paradigma da complexidade, por conceber a razão complexa em termos de complementaridade, comunicação e troca entre os saberes, em contraposição ao paradigma clássico que fragmenta e limita a compreensão da realidade.

Morin (2001) entende a complexidade a partir de um pensamento que unifica as dimensões da vida humana, quer sejam biológicas, psicológicas, culturais, sociais ou históricas, considerando as diferentes fontes de pensamentos e percepções, integrando pensamento mítico-simbólico e racional-científico. Assim, propõe uma reparadigmatização, nucleada pelo pensamento complexo:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade [...] (MORIN, 2001, p. 38-39).

Ao propor o estudo do homem em sua multidimensionalidade, Morin (1973) contempla o estudo do simbolismo, da fantasia, dos sonhos e devaneios, a partir da compreensão dos fenômenos, contribuindo, assim, para os estudos do imaginário, tendo em vista que:

Nesse homem que é *sapiens* e é *demens*, há uma mescla inextrincável, um pensamento duplo: um pensamento que chamaria racional, empírico, técnico, que existe desde a pré-história e é anterior à humanidade (posto que os animais executam atos empíricos, racionais e técnicos), mas que, evidentemente, o homem desenvolveu. Também temos um pensamento simbólico, mitológico, mágico. Vivemos permanentemente em ambos os registros. Não se pode suprimir a parte dos mitos, as aspirações, os sonhos, a fantasia (MORIN, 1996, p.281).

Consonante a essa forma de pensar a ciência, o paradigma holonômico sustenta o viés unificador do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como: decisão, ambiguidade, finitude, escolha, síntese, vínculo e totalidade, como afirma Almeida e Santos (2012, p.126):

Em relação à mudança paradigmática, os estudos do imaginário se utilizam também do termo paradigma holonômico, em que *holos*, em grego, significa todo, inteiro, completo, e privilegia abordagens que promovam o diálogo entre as diferenças que compõem as hermenêuticas envolvidas na abordagem de um fenômeno complexo. Nessa perspectiva, tem como fundamento uma ontologia pluralista, uma epistemologia interativa/holonômica, uma lógica polivalente (contraditória), uma causalidade probabilística (em redes), uma metodologia fundada na fenomenologia compreensiva, uma análise estrutural e uma linguagem simbólica.

Nesse caminho, faz-se necessário **compreender** a realidade ao invés de manipulá-la e isso envolve a comunicação entre os diversos conhecimentos complexos e multifacetados.

Portanto, este estudo insere-se no contexto da **fenomenologia compreensiva**, por considerar “além dos princípios comuns da fenomenologia [...] descrição densa do fenômeno (aquilo que aparece) e busca de sentidos, se acrescenta a essa concepção a natureza compreensiva do ato investigativo” (ALMEIDA; SANTOS, 2012, p.102).

Trata-se, ainda, de um estudo hermenêutico, por estar inserido numa perspectiva interpretativa das expressões simbólicas das crianças por meio dos desenhos, das falas, dos gestos e do brincar. Severino (2007, p.115) descreve tal metodologia de investigação como:

Diretamente ligada à Fenomenologia, a Hermenêutica vai propor que todo conhecimento é necessariamente uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas, dos signos culturais.

É partindo desse pressuposto que se busca compreender as manifestações simbólicas das atividades desenvolvidas na brinquedoteca, a partir da teoria do imaginário de Durand (2002).

Durand (2010) tece um panorama do imaginário ao longo dos séculos, em que predominou uma concepção pejorativa da imagem, por não se enquadrar no perfil de racionalidade do paradigma dominante, refletindo o forte iconoclasmo do Ocidente, que, durante muito tempo, só considerou como verdade aquela oriunda da lógica racional.

Evidenciou, também, as formas de expressão desse iconoclasmo sob diferentes roupagens. A priori, aponta seu viés religioso, pertinente à proibição contida na Bíblia a respeito da criação de imagens como substitutas das divindades.

Aristóteles é um teórico que corrobora com o iconoclasmo, ao conceber os fatos como única via para a verdade, excluindo as imagens, que não podem ser reduzidas a proposições formais e objetivas. Conforme Durand (2010, p.10):

A imagem pode se desenovelar dentro de uma descrição infinita e uma contemplação inesgotável. Incapaz de permanecer bloqueada no enunciado claro de um silogismo, ela propõe uma 'realidade velada' enquanto a lógica aristotélica exige 'clareza e diferença'.

Outros momentos marcantes desse iconoclasmo são percebidos na escolástica medieval, principalmente, representada por São Tomás de Aquino, ao tentar conciliar o racionalismo aristotélico aos princípios da fé e no surgimento das bases da física moderna com Galileu e Descartes, que trouxeram a supremacia e exclusividade da razão e do método científico como instrumentos absolutos de legitimação da verdade.

O empirismo, notadamente representado por David Hume e Isaac Newton, também compõe o rol dos marcos do iconoclasmo ocidental, situando os fatos, a experiência concreta, como condição de alcance da verdade, relegando as imagens e o imaginário ao campo das incertezas, da abstração e da irracionalidade.

Por fim, o positivismo e as filosofias da história, também, pertencem ao arcabouço iconoclasta referendado por Durand (2010), representando mais dois obstáculos à valorização das imagens e à teoria do imaginário, por conjugarem o teor factual dos empiristas e o rigor do racionalismo clássico, consolidando um pensamento sem imagem.

Apesar de terem ocorrido resistências a esse massacre iconoclasta, mérito inicial de Platão e a sua concepção de mundo das ideias, pelas próprias imagens de santos que germinaram na cristandade, no movimento barroco com suas imagens pintadas e esculpidas, bem como no movimento do Romantismo e do Surrealismo, ainda assim, o positivismo se manteve forte, marcando presença nos dias atuais sob diferentes manifestações.

Portanto, e paradoxalmente, a civilização Ocidental, ao mesmo tempo em que desenvolveu diversas tecnologias de propagação de imagens, provocando uma verdadeira revolução iconográfica nos últimos anos, também apresentou um iconoclasmo perverso, haja vista essa produção ser considerada distração, entretenimento, desprezando-se ainda o produto dessa tecnologia, ou seja, a imagem como possibilidade científica e educativa.

Nas últimas décadas, entretanto, têm sido intensificados os estudos e as pesquisas no campo do imaginário, efeito consequente do surgimento do novo paradigma de ciência outrora supracitado, que valoriza outras formas de conhecer, não só pela via da razão, mas do sentir, do imaginar, do inconsciente, da arte, da ludicidade – um saber sensível, que considera não só o *homo sapiens*, mas o *homo symbolicus*, dotado de corpo, mente e espírito.

No que concerne à educação, esta também esteve, durante muito tempo, inserida no paradigma clássico-científico, não reconhecendo categorias como a alteridade, a ambiguidade e a contradição, condições estas, tipicamente humanas.

Não se trata de substituir um paradigma por outro, nem estabelecer uma escala hierárquica entre os saberes, mas possibilitar a sua interação e complementariedade.

A metacognição envolve um processo recursivo que não pode ser apartado do processo imaginário. Refletir, planejar, organizar estratégias, usar o conhecimento previamente adquirido, acessar informações relevantes, tudo isso está impregnado de imagens que levam a um processo criativo. O pensamento complexo nos ajuda a juntar as partes desse mosaico de teorias sobre a cognição e sobre o homem, pois somente com uma flexibilidade na concepção de ciência poderemos avançar no conhecimento (ALMEIDA; SEMINÉRIO, 2005, p.171).

Nesse sentido, Wunenburger e Araújo (2006, p.25) ressaltam o imaginário como instância mediadora entre o sensível e o intelectual:

A racionalidade, longe de se identificar com uma espécie de palácio de cristal das idéias claras e distintas, compreende contrastes de luz e sombra. A imagem enquanto sombra favorece na realidade uma profundidade das coisas e assegura uma melhor difusão da sua luminescência.

O diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, de forma a contemplar a complexidade do ser humano, em sua multidimensionalidade, conjugando lógica e simbolismo, razão e emoção, consciente e inconsciente, apontam para uma educação de fato humanizadora, para além de uma educação para a domesticação e instrumentalização.

Neste estudo, humanização é entendida no contexto antropológico durandiano, em que tudo que diz respeito ao homem deve ser considerado, pois as diversas dimensões do homem, sejam biopsíquicas ou socioculturais, constituem a

complexidade da espécie humana. Morin (2002, p.40) destaca a constituição do humano em suas diversas manifestações:

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgão totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais.

Segundo Morin (2001), a humanização envolve o indivíduo em sua relação com a sociedade e com a espécie, sendo o desenvolvimento humano compreendido como o “conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2001, p.55).

Nesse sentido, a educação humanizadora diz respeito à “mobilização de todas as aptidões humanas” (MORIN, 2002, p.54), devendo abranger, ao lado dos saberes técnico-rationais, as aptidões simbólicas, míticas e lúdicas do ser humano.

A ludicidade insere-se nesse contexto, por possibilitar o diálogo entre razão e emoção, mente e corpo, psique e matéria, conforme destaca Santos S.M.P. (2008b, p.13):

Atualmente esse novo olhar sobre o desenvolvimento existencial do ser humano coloca razão e emoção no mesmo patamar e, com isso, a ludicidade ganha força, prestígio e destaque, transformando-se em um instrumento poderoso na mudança de paradigmas.

É a partir dessas considerações que a brinquedoteca “entra nesse jogo”, uma vez que a ludicidade e o simbolismo apresentam-se como a “rainha” e o “rei” nesse reino onde quem impera é o brincar.

Portanto, a discussão desta temática justifica-se a partir da importância do simbolismo e da ludicidade para uma educação humanizadora, sendo a brinquedoteca um espaço privilegiado do lúdico, da cultura, e, principalmente, um espaço propício para a expressão do simbolismo infantil.

Além disso, a divulgação de estudos e pesquisas sobre a brinquedoteca contribui para a compreensão das possibilidades investigativas que esse espaço oferece para as universidades, em diversos campos do saber.

A brinquedoteca, ao possibilitar o faz-de-conta, os jogos simbólicos, os desenhos e pinturas, entre outras expressões lúdicas, apresenta um rico material de análise sobre as principais questões desta pesquisa: o que as crianças revelam

através das atividades lúdicas e das expressões simbólicas? Qual a relevância da ludicidade e da brinquedoteca para as expressões simbólicas? E de que forma o simbolismo e a ludicidade podem contribuir para uma educação humanizadora?

Reconhecendo a amplitude que a discussão de tais questionamentos incita, faz-se necessário direcionar este estudo para um espaço específico de pesquisa: a brinquedoteca escolar.

Para responder tais questionamentos, a pesquisa tem como base o paradigma emergente de Santos (1995) e a epistemologia da complexidade de Morin (1973, 1980, 1996, 2001). Alicerça-se nos estudos do imaginário de Durand (1995, 2000, 2002, 2010), que, por sua vez, se fundamenta na psicologia analítica de Jung (1973, 1980) e na fenomenologia poética de Bachelard (1990, 2008, 2009).

Para a compreensão da ludicidade, destacam-se as contribuições psicológicas de Winnicott (1975), os estudos de Luckesi (2000, 2008), o olhar filosófico de Huizinga (2008); as reflexões de Benjamin (2002) sobre o brinquedo e a educação, bem como Brougère (2001, 2004) e sua compreensão do brinquedo na cultura, e Caillois (1990) com sua classificação das atividades lúdicas.

Recorre-se ainda a reconhecidos estudiosos e pesquisadores da brinquedoteca como Friedmann (1996, 1998, 2008), Cunha (1997, 1998, 2007, 2008), Kishimoto (1994, 2002, 2007), Santos S.M.P. (1995, 1997, 2008), dentre outros. No que se refere à abordagem do imaginário e educação, Wunenburger (2007), Duborgel (1992), Teixeira (2009, 2011a), Araújo e Araújo (2004, 2009) dão suporte teórico.

Destaca-se como categoria fundamental na pesquisa o trajeto antropológico referendado por Durand (2002), ao evidenciar a indissociabilidade entre o subjetivo e o objetivo, entre o eu e o mundo, entre o biopsíquico e o sociocultural, ratificando o que nos ensina o paradigma da complexidade, ou seja, a não fragmentação entre a herança arquetipal e a manifestação cultural, que se encontram em constante interação.

Logo, é considerando esse trajeto entre o biopsíquico e o cósmico social que se analisam as expressões simbólicas presentes nas atividades lúdicas no espaço da brinquedoteca, não com a pretensão de identificar ou separar uma dimensão da outra, mas compreendendo o ser brincante de forma una, complexa e que abriga múltiplas dimensões indissociadamente.

Neste estudo, as teorias do imaginário e da ludicidade são abordadas com o intuito de uma sensibilização da educação, contribuindo para preservar o simbolismo na infância, em um meio em que a educação formal valoriza demasiadamente os saberes técnico-rationais, considerados mais “produtivos” socialmente.

Dito isto, o objetivo geral da pesquisa é compreender as expressões simbólicas presentes nas atividades lúdicas desenvolvidas em uma brinquedoteca escolar municipal de São Luís - MA.

Como objetivos específicos, têm-se:

- Apresentar a contribuição da ludicidade e do simbolismo, bem como da brinquedoteca, para uma educação humanizadora na infância;
- Identificar de que forma a teoria do imaginário pode contribuir com a educação;
- Investigar os processos de simbolização presentes nas atividades de artes, nas brincadeiras e jogos, bem como nas atividades de faz-de-conta, realizadas pelas crianças na brinquedoteca.

A pesquisa tem como *locus* uma brinquedoteca escolar do município de São Luís – MA. A escolha por uma brinquedoteca em específico para compor este estudo justifica-se por alguns critérios essenciais. Primeiramente, no ano de 2012, as escolas municipais passaram por reformas estruturais em que muitas brinquedotecas foram desativadas, diminuindo substancialmente o número de brinquedotecas ativas, em números exatos, segundo dados da Superintendência da Área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, de um universo de 25 brinquedotecas escolares, apenas 12 encontravam-se ativas no período de realização da pesquisa em questão.

Em visitação às escolas em que as brinquedotecas encontravam-se ativas, constatou-se que, em sua maioria, apresentavam precariedade em termos de estrutura e materiais, além do que as atividades eram dirigidas pelo professor que acompanhava as crianças na brinquedoteca, ou seja, elas não exploravam livremente os brinquedos e materiais, geralmente indo à brinquedoteca para assistir a um filme ou escutar uma história, ou mesmo ensaiar para uma apresentação na escola, o que se tornaria um obstáculo para a compreensão das expressões simbólicas da criança.

A partir de informações da Superintendência da Área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, fui encaminhada a uma escola em que a brinquedoteca apresentava um atendimento regular e diferenciado, por ser a única que dispunha, naquele momento, de uma brinquedista com formação para atuar em tais espaços. Além disso, apresentava uma estrutura bem conservada, possuindo uma boa quantidade de brinquedos e fantasias para a escolha livre das crianças, atendia a um número reduzido de alunos, em que estes podiam brincar de forma espontânea, realizando todas as atividades que os quatro cantinhos possibilitavam, inclusive o cantinho do faz-de-conta, de fundamental importância para este estudo.

Além do que, devido à natureza fenomenológica deste trabalho, fez-se necessário delimitar um grupo em específico para apreender de forma mais completa o fenômeno em questão, considerando que a aplicação de diversas heurísticas produziria um quantitativo denso de materiais para análise e compreensão dos processos simbólicos manifestados por tal grupo.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, optou-se por crianças do infantil II (5 anos), por serem as crianças com maior idade a frequentarem a brinquedoteca, haja vista que as brinquedotecas escolares de São Luís só atendem à educação infantil. São sujeitos da pesquisa também a brinquedista da escola, por ser uma profissional que acompanha as crianças na brinquedoteca, dispondo de informações sobre as preferências das crianças neste espaço, e uma especialista da Superintendência da Área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo acompanhamento das brinquedotecas escolares, que contribuiu para a compreensão do funcionamento e estruturação das brinquedotecas escolares no município.

Com relação à coleta de dados, houve a necessidade de procedimentos específicos para obter informações das crianças e adentrar em seu mundo simbólico. Em se tratando de instrumentos de pesquisa no contexto simbólico, Friedmann (2008, p.4) aponta que:

Dentre os recursos possíveis, as linguagens simbólicas permitem-nos adentrar o universo infantil: o desenho, as artes plásticas em todas as suas formas, a brincadeira, a expressão musical, a palavra, a expressão corporal, o gesto, o movimento, as atitudes e posturas, as reações emocionais, o conteúdo onírico, enfim, a ludicidade permeando toda e qualquer atividade. Embora estas sejam propostas já utilizadas em algumas situações educacionais, ignoramos que temos em mãos um riquíssimo repertório de pesquisa para o aprofundamento e um maior conhecimento da criança.

Considerando a referida necessidade de procedimentos que permitam uma leitura da linguagem simbólica da criança, este estudo utiliza-se da observação das atividades, do comportamento, dos gestos, assim como a apreensão das falas das crianças envolvidas. Paralelo à observação, o registro, tanto do observado (fatos), quanto do percebido (compreendido) é realizado em todo o processo, permitindo a leitura das situações concretas e simbólicas.

A realização de entrevistas semi-estruturadas com a brinquedista da escola e com a especialista da Superintendência da Área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, possibilitaram a complementação das informações necessárias a um entendimento mais amplo do funcionamento da brinquedoteca e do cotidiano da criança nesse espaço. É importante esclarecer que os dados das entrevistas não são apresentados no formato pergunta-resposta, mas subsidiam as análises realizadas. Foram aplicadas, ainda, heurísticas variadas em cada cantinho da brinquedoteca, que são apresentadas no capítulo 4.

A partir de tais pressupostos teórico-metodológicos, este estudo organiza-se da seguinte forma:

Inicialmente, traz a fundamentação teórica necessária à leitura das atividades desenvolvidas na brinquedoteca. Apresenta a definição, um breve histórico e contextualização sobre a brinquedoteca, explicitando, ainda, a organização das brinquedotecas de São Luís/MA, necessária à compreensão do local escolhido para a realização da pesquisa.

Após contextualizar o universo da brinquedoteca, apresenta-se a dimensão lúdica em seus conceitos, classificações, finalidades e contribuições, destacando sua importância para a infância. Em seguida, é abordada a temática do imaginário, apresentando seus principais conceitos e destacando a teoria geral do imaginário de Durand (2002). E no item posterior, delinea-se a relação entre a brinquedoteca, a ludicidade e o imaginário com a educação, apontando os fundamentos e as possibilidades da pedagogia do imaginário.

Em sequência, apresenta-se a pesquisa realizada, apontando o caminho percorrido e suas variantes, assim como a interpretação e compreensão das situações simbólicas observadas no espaço da brinquedoteca.

A última parte traz conclusões procedentes das imagens observadas no *locus* do estudo, refletindo sobre o papel da educação, a partir de um viés lúdico e simbólico na infância.

Espera-se que esta pesquisa venha contribuir para a valorização do simbolismo na educação e divulgação da brinquedoteca como importante espaço para a exploração lúdica e imaginativa infantil, considerando que esses fatores são necessários para o desenvolvimento global da criança.

Para Cunha (1997, p.21), tal espaço revela uma mudança de paradigma, sendo necessário, portanto, o fomento e divulgação de estudos sobre a brinquedoteca e a conscientização da importância desta para a educação infantil:

Hoje podemos dizer que ela (a brinquedoteca) é o símbolo de uma nova postura existencial. Ela representa uma mudança de paradigma. Essa mudança de paradigma está acontecendo. Estamos em plena nova era. E coitados daqueles que não têm a visão de captar essa mudança, a sua beleza e o que ela está nos oferecendo.

Mas, acima de tudo, esta pesquisa, ao focar a ludicidade, a imagem e o simbolismo na infância, pretende contribuir no sentido de uma sensibilização da educação, de forma que, ao proporcionar um equilíbrio entre o saber racional e o saber sensível, propicie uma formação para a humanização na atual sociedade da ciência e tecnologia.

2 BRINQUEDOTECA: casa da ludicidade e do imaginário na infância

A casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa nos permite sonhar em paz. Somente os pensamentos e as experiências sancionam os valores humanos. Ao devaneio pertencem os valores que marcam o homem em sua profundidade.

Gaston Bachelard

A Brinquedoteca: o que é?

Brinquedoteca ou Ludoteca? Qual nomenclatura utilizar? Existem diferenças entre tais espaços? Estes foram alguns questionamentos que surgiram ao iniciar os estudos sobre tal espaço lúdico.

Segundo Friedmann (1998), brinquedoteca e ludoteca possuem o mesmo significado, sendo utilizados nos países de língua portuguesa como sinônimos.

Kishimoto (2011) esclarece que a terminologia ludoteca prevalece nos países latino-americanos e de língua francesa, afirmando que, no Brasil, o termo brinquedoteca substitui ludoteca, a partir da criação da Associação Nacional de Brinquedotecas.

Contudo, não há um consenso sobre a similitude entre as terminologias brinquedoteca e ludoteca, nem há concordância entre os estudiosos da temática sobre a definição de tais termos. Silva (2008, p.146), em pesquisa sobre a visão dos integrantes da brinquedoteca ou ludoteca sobre tais nomenclaturas, chegou a resultados que apontam uma diferenciação de significados:

Existe, na realidade, uma distinção entre os dois conceitos. Ludoteca, da raiz *ludus* (lúdico, jogo) + *teca* (casa), conforme já foi apontado, diz respeito a uma instituição dedicada à preservação, ao cultivo e à proporcionalização do lúdico a pessoas de todas as idades, classes sociais, grupo étnico, etc. Surgiu da necessidade de ampliar e preservar as possibilidades de vivência do lúdico em nossa sociedade, que o tem alijado gradativamente. Já a brinquedoteca tem como cerne de sua proposta o brinquedo, o objeto e, de fato, poderia funcionar com um setor da ludoteca.

No Brasil, a criação da Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBRI) disseminou a terminologia brinquedoteca para a maioria dos espaços destinados ao brincar. Kishimoto (2011) revela dados da pesquisa realizada pelo Pontal de Cultura, um programa do Ministério da Cultura em parceria com o Laboratório de Brinquedos

e Materiais Pedagógicos (LABRIMP) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), em 2008/2009, em que o Brasil apresentava nesse período um quantitativo total de 565 espaços denominados brinquedoteca, dos mais variados tipos: escolares, universitárias, hospitalares, comunitárias, dentre outras.

Em estudo realizado por Nunes (2008) nas instituições lúdicas de São Luís-MA, constatou-se que a maioria dos espaços destinados ao brincar e à ludicidade no município supracitado atende pelo nome de brinquedoteca.

Portanto, para efeito deste estudo, emprega-se a terminologia brinquedoteca, considerando a utilização de tal nomenclatura nas instituições escolares de São Luís. Dentre elas, a escola escolhida para a pesquisa, entendendo brinquedoteca como “espaço específico destinado a vivências lúdicas” (SANTOS, S.M.P 2008a, p.58).

Resgatando, então, a etimologia referendada nas palavras de Silva (2008, p.146), em que “teca” significa “casa”, brinquedoteca significaria “casa de brinquedos”. Primeiramente, é relevante refletir sobre a terminologia “casa”, mencionada por Bachelard (2008, p.18), como “aquela que abriga, que protege, que nos permite sonhar”... remete ao aconchego, à segurança e também à liberdade.

Fortuna (2011, p.163) defende, por sua vez, que a palavra “brinquedoteca” significa “lugar de brinquedo”, pois que “teca” vem do sufixo grego *theke*, que significa cofre, caixa, depósito ou lugar onde se guarda alguma coisa.

O cofre, a caixa, a concha, assim como a casa, remetem ao refúgio e ao abrigo, numa simbologia dos continentes, pois que assumem contornos de morada, de refúgio, guardam a intimidade e transmitem segurança (DURAND, 2002).

A brinquedoteca, portanto, simboliza a aconchegante e fascinante morada da ludicidade e do imaginário, que guarda a intimidade dos brinquedos e das crianças, pois não há lugar em que elas possam ser mais crianças do que em meio ao brincar, que é tão vital para os pequeninos quanto o próprio respirar... Na brinquedoteca elas se sentem seguras para deixar fluir seus sentimentos mais íntimos, pensamentos, desejos, anseios, angústias, medos, interesses, tudo aquilo que com palavras não sabem expressar.

Por conseguinte, o sentido da casa a partir da leitura de Bachelard é coerente e oportuno. No entanto, a definição de brinquedoteca como “casa de brinquedos” ou “lugar de brinquedos”, apesar de verdadeira, é reducionista, pois se

trata de uma casa grande e espaçosa, não fisicamente, mas simbolicamente, haja vista que acolhe muito mais do que apenas brinquedos.

É relevante conhecer, então, como os estudiosos e pesquisadores das brinquedotecas as definem. Cunha (2007, p.13), presidente da Associação Brasileira de Brinquedotecas, concebe a brinquedoteca como:

Um espaço onde as crianças (e adultos) brincam livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas. Muitos brinquedos, jogos variados e diversos materiais permitem a expressão da criatividade.

Friedmann (1998) conceitua a brinquedoteca como um espaço especialmente preparado para estimular a criança a brincar, através da disponibilidade de diversos brinquedos, dentro de um ambiente lúdico. A autora destaca a importância de um encantamento, por meio de elementos que despertem a sensibilidade, criatividade e afetividade. É interessante perceber a imagem calorosa e aconchegante que a autora possui sobre a brinquedoteca, em contraponto à imagem fria, inferida em sua fala, sobre algumas bibliotecas.

Quando uma criança entra na brinquedoteca deve ser tocada pela expressividade da decoração porque a alegria, o afeto e a magia devem ser palpáveis. Se a atmosfera não for encantadora não será uma brinquedoteca. Uma sala cheia de estantes com brinquedos pode ser fria, como são algumas bibliotecas. Sendo um ambiente para estimular a criatividade, deve ser preparado de forma criativa, com espaços que incentivem a brincadeira de faz-de-conta, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a sociabilização e vontade de inventar: um camarim com fantasias e maquiagem, os bichinhos, jogos de montar, local para os quebra-cabeças e os jogos (FRIEDMANN, 1998, p.36).

Segundo Santos S.M.P (1995), a brinquedoteca é caracterizada pela existência de um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, oferecendo aos seus usuários um ambiente alegre, prazeroso e colorido, no qual a importância maior é a ludicidade que os brinquedos proporcionam. É um espaço que favorece o estímulo à criatividade, o desenvolvimento da imaginação, da comunicação e da expressão, incentiva a brincadeira de faz-de-conta, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e o desejo de criar.

Kishimoto (1994), por sua vez, conceitua a brinquedoteca como um espaço de animação sociocultural encarregado da transmissão da cultura infantil, bem como do desenvolvimento da socialização e construção de representações

infantis. A autora traz o elemento cultural presente na brinquedoteca, porque as crianças, pelas brincadeiras, também representam a realidade de seu tempo e espaço histórico e social.

É válido destacar que este estudo não tem por objetivo perpetrar uma discussão aprofundada sobre a cultura, contentando-se em explicitar o viés cultural presente nas brincadeiras e brinquedos infantis. Para tanto, citamos Brougère (2001, p.8) no que tange à relação intrínseca entre brinquedo e cultura:

[...] o brinquedo é dotado de forte valor cultural, se definirmos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura.

Dito isto, delimita-se, para efeito deste trabalho, a cultura enquanto fruto do conhecimento e da criação do homem, ligada à vida humana sob todos os aspectos, que, ao mesmo tempo que é produto humano, também interfere em seus modos de pensar, sentir e agir (MORIN, 1997).

É importante notar como as definições de brinquedoteca trazem à tona, tanto seu viés onírico, da magia, do encantamento, da sensibilidade, da subjetividade, como sua dimensão sociocultural, considerando a objetividade do meio, ratificando o conceito de trajeto antropológico de Durand, fundamental neste estudo para a compreensão das atividades lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca.

Para a especialista em educação da SEMED, a brinquedoteca é um espaço de resgate à infância, um lugar criado para garantir o direito de brincar, em que o lúdico, o afeto, a criatividade e a descoberta são prioridades. A brinquedista da escola em que se realizou esta pesquisa, por sua vez, compreende a brinquedoteca como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, através do lúdico, da brincadeira, da literatura, da fantasia, da arte e do faz-de-conta.

Nesse sentido, entende-se a brinquedoteca sob um viés mais abrangente que uma simples “casa de brinquedos”, por ser um espaço potencializador do imaginário e das representações infantis, favorecendo o fruir de devaneios e fantasias, essenciais à vida afetiva do indivíduo, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades cognitivas, motoras e sociais, bem como a construção dos mais diversos conhecimentos.

Portanto, neste estudo, a brinquedoteca compreende um espaço educativo, no contexto de uma educação em seu sentido mais amplo, que considera o indivíduo em sua individualidade, coletividade e multidimensionalidade.

Ante o exposto, a brinquedoteca assume os contornos de uma grande e calorosa casa que abriga os brinquedos, mas também a magia, a criatividade, a imaginação, o simbolismo, o afeto, a socialização, a cultura, concepções de mundo, medos, angústias, desejos, sonhos, dificuldades, habilidades, e demais elementos que compõem essa totalidade e multidimensionalidade que é o homem.

Por que brinquedotecas? Como surgiram? Para quê?

As brinquedotecas surgem como uma “medida de emergência” na atual configuração da sociedade, pois as crianças entram cada vez mais cedo na escola e as exigências do mercado estimulam os pais a aumentarem a carga de estudos e habilidades dos filhos. Por outro lado, a violência aumenta paralelamente ao crescimento das cidades, diminuindo assim as brincadeiras de rua, dentre outros fatores que têm diminuído as possibilidades lúdicas, conforme nos relata Friedmann (1998, p.28) sobre a transformação do brincar no decorrer do século XX, em consequência da:

Significativa redução do espaço físico: com o crescimento das cidades e falta de segurança, os espaços lúdicos viram-se seriamente ameaçados e diminuídos [...]

Redução do espaço temporal: dentro da instituição escolar, a brincadeira foi deixada de lado em detrimento de outras atividades julgadas mais “produtivas”. No contexto familiar, tanto o papel da mulher, orientada ao trabalho, quanto o grande espaço ocupado pela televisão no cotidiano infantil, ou por outras atividades extra-curriculares, constituíram aspectos significativos na diminuição do estímulo para a brincadeira [...]

O incremento da indústria de brinquedos colocou no mercado objetos muito atraentes, transformando as interações sociais, nas quais o objeto passa a ter um papel relevante.

Wenner (2011) destaca os resultados de uma pesquisa divulgada no *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, sobre o tempo de brincadeira livre das crianças, que diminuiu em média um quarto, entre 1981 e 1997, evidenciando a tendência dos pais em sacrificar o tempo de brincadeiras das crianças, privilegiando atividades extras, que os preparem para conceituadas universidades, como estudo de línguas, aulas de música, cursos de métodos diferenciados ou aulas particulares.

É esse cenário que revela a brinquedoteca como uma consequência da atual sociedade, assinalando a necessidade de resgate do direito de brincar, oferecendo-lhes espaço, tempo e materiais que favoreçam essa atividade, como assinala Cunha (1998, p.36):

O que está faltando são boas condições para se exercer a brincadeira com a seriedade que ela merece. Eis porque a brinquedoteca é tão importante. E foi por saber que toda criança precisa brincar que ela foi criada: para resgatar e garantir o direito à brincadeira e à infância, direito este que está sendo de tantas maneiras desrespeitado.

A primeira brinquedoteca surgiu de forma curiosa e interessante. Cunha (1998), estudiosa sobre a origem e evolução das brinquedotecas, suporte teórico desta contextualização, descreve que, por volta do ano de 1934, na cidade de Los Angeles (EUA), o dono de uma loja de brinquedos queixou-se ao diretor da Escola Municipal, que as crianças estavam roubando brinquedos. O diretor da escola, ao invés de punir os responsáveis por tal delito, resolveu iniciar um serviço de empréstimo de brinquedos como um recurso comunitário, pois chegou à conclusão de que isto estava acontecendo porque as crianças não tinham com o que brincar.

É interessante perceber a sensibilidade de tal diretor, que compreendeu a importância que o brinquedo e o brincar têm na vida de uma criança e que estes precisam ser garantidos como direito.

Porém, foi na Suécia, em 1963, que se expandiu a ideia de emprestar brinquedos às crianças, quando se iniciou uma experiência voltada para crianças especiais, por iniciativa de duas professoras, mães de crianças com necessidades especiais, que almejando estimular melhor as crianças, fundaram a primeira *Lekotek* (ludoteca, em sueco), em Estocolmo, onde emprestavam brinquedos e orientavam as famílias das crianças sobre os benefícios do brincar.

Cunha (1998) ainda relata a experiência da Inglaterra, que inaugurou as *Toy Libraries*, em 1967, que funcionavam como uma espécie de bibliotecas de brinquedos, como já enuncia a própria terminologia, na qual as crianças escolhiam os brinquedos e os levavam para casa.

A partir de então, em diversos países em todo o mundo, surgiram brinquedotecas, inicialmente com serviços de empréstimos. Cunha (2007) registra que a Bélgica, a Finlândia, a Suécia, o Japão, a Argentina, a China, os Estados

Unidos, a França, a Suíça, dentre tantos outros países, criaram suas brinquedotecas, mantidas pelo Estado ou por iniciativa privada.

É interessante observar a relação da brinquedoteca com o atendimento a crianças com necessidades especiais, tendo em vista que o brincar possibilita, em certa medida, o atendimento às necessidades de todas as crianças. Cunha (2008, p.31) relata experiências exitosas da brinquedoteca no atendimento as crianças:

Na brinquedoteca procura-se, através da variedade de brinquedos e de atividades lúdicas, facilitar a compensação de necessidades que podem estar camufladas. Através da livre expressão, do apoio afetivo e das oportunidades de gratificação pelo desempenho prazeroso, o autoconceito é reforçado.

É com esse entendimento que, no Brasil, assim como na maioria dos países, a ideia da brinquedoteca começou a ser desenvolvida com o fim de estimular as crianças com necessidades especiais.

A primeira brinquedoteca brasileira surge como consequência de uma exposição de brinquedos pedagógicos promovida pelo Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, com o intuito de evidenciar a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Essa experiência aconteceu em São Paulo, no ano de 1971, rendendo frutos positivos, como a criação do Setor de Recursos Pedagógicos da APAE, que em 1973 montou, em caráter experimental, o Sistema de Rodízio de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, a Ludoteca (CUNHA, 1998).

Essa ludoteca atraiu a atenção de inúmeros profissionais, psicólogos, educadores, médicos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, pais, artesãos e outras pessoas que desenvolviam atividades relacionadas com a ludicidade.

A experiência citada propiciou estudos sobre o brinquedo e o brincar, incentivando a criação de espaços lúdicos. É nesse contexto que surge, em 1981, a primeira brinquedoteca escolar brasileira, fundada na Escola de Indianópolis, em São Paulo, que tem como traço forte o brincar livre no espaço da brinquedoteca.

A brinquedoteca brasileira diferencia-se das ludotecas e toy libraries porque estas têm seu trabalho mais voltado para o empréstimo de brinquedos, ao passo que, na brinquedoteca brasileira, o trabalho está voltado para o brincar, propriamente dito. (CUNHA, 1998, p.44)

Com a criação de outras brinquedotecas, em diversas regiões do Brasil, surge em 1984, a Associação Brasileira de Brinquedotecas – ABBRI, uma associação filantrópica de cunho cultural e educacional, que possui como principais objetivos divulgar o conceito de brinquedoteca, evidenciar a importância das atividades lúdicas na infância e oferecer subsídios e orientação para pessoas interessadas em montar brinquedotecas.

A primeira brinquedoteca do Nordeste brasileiro tem uma história inusitada. Foi criada na cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, no ano de 1982, resultante da iniciativa de uma compassiva professora que foi à rádio da cidade pedir brinquedos para que as crianças pudessem brincar (CUNHA, 1998).

No Maranhão, mais especificamente em São Luís, a primeira brinquedoteca foi inaugurada no bairro do Angelim, em 1995, com o nome “Professor Roberto Mauro Gurgel”, criada através de um convênio entre o Consórcio Internacional para o Desenvolvimento da Educação – CIDE, a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – OMEP e o Grupo de Mães Coração de Maria, com a finalidade de atender às crianças da comunidade (FERREIRA, 2005).

No ano de 2003, a Secretaria Municipal de Educação - SEMED, por meio da Superintendência da Área de Educação Infantil, cria o projeto “Brinquedoteca – Espaço de Prazer e Aprendizagem”, que se mantém ativo até o momento deste estudo, com o objetivo de:

Garantir às crianças matriculadas na educação infantil da rede municipal do município o acesso ao brinquedo e à construção de uma aprendizagem prazerosa visando a socialização, o desenvolvimento integral e à expansão de suas potencialidades (SEMED, 2003, p.3).

Na justificativa do Projeto citado consta que tal iniciativa foi impulsionada pela edição das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL,1999), que deve orientar programas a serem desenvolvidos em Centros de Educação Infantil, que respeitem o caráter lúdico e prazeroso das atividades realizadas. Além das Diretrizes, também pautou-se no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL,1998), em que o brincar é considerado “uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia” (BRASIL, 1998, p. 22), e na própria Constituição Federal (BRASIL, 1988), que em

seu art. 277, assegura à criança e ao adolescente o direito à educação, ao lazer e à cultura.

Segundo informações da especialista da SEMED, também foi relevante na criação do Projeto, a experiência de uma profissional que trabalhava à época na Secretaria, que possui ampla experiência e formação na área, atuando também como gestora de uma brinquedoteca particular no município de São Luís.

Tal iniciativa surgiu no contexto da construção de escolas sob novos padrões de estrutura física, que contemplasse a especificidade da educação infantil. Nessas escolas, foi planejado e montado um espaço denominado “Camarim”, ambiente composto por uma penteadeira com espelho, escovas, pentes, perucas, fantasias e adereços que estimulavam o faz-de-conta. Este espaço constituiu-se a base para a posterior criação das brinquedotecas.

A partir da entrevista realizada com a especialista da SEMED (APÊNDICE D), constatou-se que o Projeto foi inicialmente implementado na UEB Darcy Ribeiro, em 2003, atendendo a crianças de três a cinco anos. Surgiu da necessidade de direcionar e incentivar a atividade lúdica, valorizando o brincar e sua contribuição para a construção do sujeito e do conhecimento, permitindo o desenvolvimento de vínculos coletivos e a inserção na realidade.

A proposta da Superintendência da Área de Educação Infantil da SEMED representa um avanço significativo, por convidar a magia e a ludicidade para compor uma proposta educacional banhada por águas mais sensíveis, no que tange ao conhecimento e à formação do indivíduo, ao abraçar como objetivos o cultivo da sensibilidade e o equilíbrio emocional.

Com essa breve retomada do surgimento das brinquedotecas no mundo, no Brasil e no Maranhão, é possível perceber a evolução das concepções do brincar e da brinquedoteca, como espaço propício para o fortalecimento da sensibilidade, o que estimulou a criação de brinquedotecas com tipos, atividades e objetivos diferenciados. É sobre os tipos e atividades da brinquedoteca que se discorre a seguir.

Tipos, funções e atividades desenvolvidas nas brinquedotecas

À medida que as brinquedotecas foram, gradativamente, conquistando reconhecimento, expandiram-se para outros espaços, apresentando objetivos

diversos, pois cada criança, por possuir necessidades específicas, demanda espaços diferenciados de atendimento. Por isso, existem diferentes tipos de brinquedoteca, classificadas de acordo com o serviço oferecido, que, por sua vez, depende do objetivo pretendido, dentre as quais, Kishimoto (1998) explicita suas principais características:

Quadro 1 – Diferentes tipos de brinquedotecas

TIPO	CARACTERÍSTICAS
Brinquedotecas escolares	São mais comuns em escolas de educação infantil. A brinquedoteca escolar estrutura-se de forma organizada na rotina escolar, podendo desempenhar um papel importante na ação pedagógica da escola.
Brinquedotecas comunitárias	São brinquedotecas montadas com a função de atender a populações de um ou mais bairros, podendo oferecer serviços de empréstimo de brinquedos ou o brincar livre. São criadas e mantidas, geralmente, por associações, prefeituras, ou organizações filantrópicas. Em países cuja ideia da brinquedoteca já está mais consolidada, há praticamente uma brinquedoteca para cada bairro/comunidade. No Brasil, existem poucas brinquedotecas comunitárias, em sua maioria de caráter filantrópico.
Brinquedotecas terapêuticas	São brinquedotecas que se caracterizam por possuir uma equipe de especialistas, voltados a atender crianças com alguma deficiência específica, que pode ser física ou intelectual. No Brasil, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE tem esse tipo de brinquedoteca, oferecendo serviços de empréstimo e orientação de pais e profissionais.
Brinquedotecas hospitalares	Criadas para atenderem a necessidade das crianças que se encontram hospitalizadas. É prática corriqueira em algumas brinquedotecas hospitalares brincadeiras com os instrumentos médicos, através de situações lúdicas, de modo que ela aprenda a lidar com as situações que vão se tornar cotidianas em sua permanência no hospital, objetivando, assim, tornar a estadia da criança menos traumatizante, preparando-a para as situações novas que irá enfrentar, preservando sua saúde emocional.
Brinquedotecas de universidades	Geralmente montadas por profissionais pertencentes ao meio acadêmico, tendo por principal objetivo desenvolver pesquisas e estudos sobre o brincar, a ludicidade, a motricidade, entre outras possibilidades investigativas. É um espaço onde os alunos de diversos cursos podem observar a criança e desenvolver atividades que possibilitem seu desenvolvimento profissional.
Brinquedotecas circulantes	São brinquedotecas móveis, que transportam brinquedos para localidades distantes, sendo uma alternativa para locais que não possuem brinquedotecas fixas. Podem ser montadas em ônibus, caminhonetes, estantes com rodas ou mesmo malas portáteis. O objetivo é que crianças de comunidades distantes, também, possam ter acesso a brinquedos e jogos, nem que seja por alguns dias, semanas ou meses.
Brinquedotecas temporárias	São brinquedotecas montadas em locais onde acontecem grandes eventos, tais como grandes lojas e <i>shopping centers</i> , oferecendo um espaço para crianças, enquanto os pais participam da programação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kishimoto (1998).

Além desses tipos, que são os mais comuns, existem brinquedotecas para testagem de brinquedos, brinquedotecas que compõem bibliotecas e, sob um viés mercadológico, tem-se criado brinquedotecas em condomínios, hotéis, supermercados e concessionárias de veículos, com o intuito de oferecer um serviço a mais aos clientes, caracterizando-se como iniciativas empresariais de cunho publicitário.

As atividades desenvolvidas nas brinquedotecas dependem do seu tipo, que por sua vez, possuem objetivos diferenciados, considerando o perfil e interesse da criança e a realidade de cada brinquedoteca. Contudo, Friedmann (1998) enumerou algumas atividades que podem ter bons resultados para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus usuários:

- Brincadeiras tradicionais: possibilita o resgate da cultura de gerações passadas, tais como sapata ou amarelinha, pandorga ou pipa, bolinhas de gude, barra-manteiga, três marias, dentre outras.
- Construção de brinquedos com sucata: essa atividade além de ser lúdica e estimular a criatividade, auxilia na preservação do meio ambiente e aumento do acervo a baixo custo.
- Teatro de fantoches: atividades desenvolvidas com fantoches de dedo, de mão ou corpo todo, com materiais que podem ser confeccionados pelas próprias crianças.
- Artes: atividades que permitem ao usuário a aprendizagem de diversas técnicas de desenho e pintura, bem como estimulação de habilidades artísticas, tais como modelagem, colagem, recorte, etc.
- Atividades de faz-de-conta: permitem a expressividade, a imaginação, a simbolização e a criatividade.
- Contação de histórias: espaço destinado ao contar e ouvir histórias, despertando o interesse e a curiosidade para a literatura infantil e juvenil.
- Tarde de mágicas: as crianças se fascinam com um mundo de magia e devaneios, característico das mágicas e do circo.
- Oficinas: constitui-se num recurso importante por proporcionar diferentes experiências lúdicas e construção de saberes aos usuários.

Entre diversas outras atividades, que podem variar de acordo com o interesse dos usuários e criatividade do brinquedista ou professor, essas atividades

acontecem em ambientes diferenciados na brinquedoteca chamados de “cantos” ou “cantinhos”. Segundo Cunha (2007), os mais comuns são: canto do faz-de-conta; canto da leitura; canto das invenções; sucatoteca; teatrinho; mesa de atividades e estante com brinquedos.

A brinquedoteca pode possuir outros cantos ou englobar várias atividades num mesmo canto, a exemplo do teatro de fantoches, que pode ficar no canto da leitura ou no canto do faz-de-conta. É aconselhável que haja um espaço para os adultos, para que possam observar ou receber os pais e/ou profissionais, sem atrapalhar as brincadeiras das crianças.

As brinquedotecas pesquisadas no município de São Luís aderiram à divisão em cantos. Entretanto, não possuem um espaço específico destinado aos adultos. Quanto à sua tipologia, a maioria são escolares, totalizando vinte e cinco brinquedotecas em escolas de educação infantil da rede municipal de educação, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 - Escolas de Educação Infantil do município de São Luís/MA que dispõem de brinquedotecas

ORDEM	NOME DA ESCOLA	BAIRRO
1	U.E.B. Bernardina Spíndola	Centro
2	U.E.B. Criança Feliz	Ilhinha
3	U.E.B. Darcy Ribeiro	Sacavém
4	U.E.B. Dilu Melo	Cidade Olímpica
5	U.E.B. Evandro Bessa Coqueiro	Coqueiro
6	U.E.B. Honório Odorico Ferreira	Tajipuru
7	U.E.B. Jairo Rodrigues	Cidade Olímpica
8	U.E.B. Luis Augusto Monier Alves	Gancharia
9	U.E.B. Maria José Aragão	São Raimundo
10	U.E.B. Monsenhor Frederico Chaves	São Francisco
11	U.E.B. Moranguinho	Monte Castelo
12	U.E.B. Nielza Lima Matos	João Paulo
13	U.E.B. Pastor Estevam Ângelo de Souza	Cidade Operária
14	U.E.B. Paulo Freire	Liberdade
15	U.E.B. Pequeno Polegar	Aurora
16	U.E.B. Prof. Jose G. do Amaral Raposo	Pedrinhas
17	U.E.B. Recanto dos Pássaros	Jardim América
18	U.E.B. Rio Grande	Rio Grande
19	U.E.B. Rosa Mochel	Coroadó
20	U.E.B. Sofia Silva	Kennedy
21	U.E.B. Tom e Jerry	Planalto Vinhais II
22	U.E.B. Senador Miguel Lins	Alemanha
23	U.E.B. Rivanda Berenice	Barreto
24	U.E.B. Maria de Jesus Carvalho	Camboa
25	U.E.B. Eneidi Paixão	Santa Bárbara

Fonte: Superintendência da Área de Educação Infantil (SEMED, 2003).

Em 2012, muitas dessas escolas municipais passaram por reformas, ficando suas brinquedotecas desativadas. Segundo a especialista em educação da Superintendência da Área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, desse total apenas doze brinquedotecas encontram-se ativas.

Nessas brinquedotecas escolares, dentre as atividades lúdicas desenvolvidas, estão as brincadeiras tradicionais, como bom barqueiro, barra-manteiga e pato-pato-ganso, entre outras escolhidas para compor o material orientador - Coletânea de Brincadeiras - distribuído nas escolas de educação infantil da rede municipal de educação, com o objetivo de estimular o brincar e as brincadeiras tradicionais (SEMED, 2012).

Contudo, as atividades privilegiadas nas brinquedotecas escolares ludovicenses, a partir de depoimentos de profissionais que trabalham em tais

espaços, são as de faz-de-conta, as de cunho artístico e a manipulação de brinquedos e jogos variados. O teatrinho de fantoches, geralmente montado no canto da leitura, também é muito utilizado para contar histórias.

Foto 1 – Canto da leitura com teatro de fantoches



Fonte: A autora.

A partir das observações realizadas nas brinquedotecas escolares ludovicenses, pode-se compreender a relação entre as atividades e a organização do espaço, dividido em “cantos”, estabelecidos da seguinte forma:

Quadro 3 – Cantos da brinquedoteca escolar ludovicense e atividades desenvolvidas

CANTO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Artes	Atividades com desenhos, pinturas, sucata, colagens, esculturas de argila, além da construção de brinquedos.
Jogos e Brinquedos	Atividades com jogos de movimento corporal, competitivos, cooperativos e brinquedos diversos.
Faz-de-Conta	Brincadeiras com fantasias, máscaras, acessórios e utensílios que estimulam o imaginário infantil.
Leitura	Presença de variados livros, tanto de figuras, como de pano, podendo haver ainda brincadeiras ritmadas, mímicas e criação de historinhas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto de Implementação das brinquedotecas de Educação Infantil da Rede Municipal de São Luís. (SEMED, 2003).

O espaço da brinquedoteca é colorido e dispõe de recursos materiais variados, distribuídos nos quatro cantos, de forma que despertem o interesse e criatividade das crianças, conforme evidencia a figura a seguir:

Foto 2 – Cantinhos da brinquedoteca escolar ludovicense



Fonte: A autora.

É nesses “cantinhos mágicos” que as crianças adentram em um mundo encantado de fantasias e devaneios, mergulhadas nas águas inebriantes da ludicidade e do simbolismo na infância. É nesse oceano da ludicidade e do imaginário que se imergirá rumo ao entendimento desse feérico e fascinante universo infantil.

2.1 Rindo com as paredes: a dimensão lúdica na brinquedoteca

Ah, se as paredes da brinquedoteca falassem... ou melhor, provavelmente não falaria, mas ririam, porque esse é o som mais comum no espaço da brinquedoteca: risos. Mesmo quando não sorriem, as crianças expressam, em seus semblantes, o encantamento e fascinação por esse espaço tão atípico e inspirador, pois suas paredes guardam um aprazível segredo: o de ser genuinamente criança por meio do brincar.

A parede, bem como o muro, a porta ou a cerca, para Durand (2002), traz em si uma visão diarética de separação do mundo exterior, simbolizando assim

essas doces horas de separação da realidade rígida e formal da escola e das demais instituições sociais. Contudo, não isola a brinquedoteca da realidade, mas ajuda a compreendê-la de forma lúdica e prazerosa. Um espaço pequenino e protetor da ludicidade e dos devaneios num universo gigantesco de regras e coerções.

As paredes da brinquedoteca guardam o tempo e o espaço de vivência em outro mundo... um mundo temporário dentro do “mundo habitual”. Simboliza, portanto, a “introdução na confusão da vida e na imperfeição do mundo de uma perfeição temporária e limitada” (HUIZINGA, 2008, p.13).

Essas flexíveis paredes da brinquedoteca, além de protegerem o direito de ser *ludens*, de ser *symbolicus*, também têm o poder de se expandir, como expresso na citação supracitada no início deste tópico, por possibilitar, por meio do brincar, a exploração de todo um universo de representações culturais e interações sociais. É essa flexibilidade que permite o intercâmbio entre o pólo psíquico e o sociocultural, ou seja, o trajeto antropológico, que serve de suporte para a compreensão das atividades lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca.

Tal relação entre as dimensões biopsíquicas, sociais e culturais é evidenciada no polissemantismo do conceito de ludicidade. Existem abordagens de cunho psicológico, privilegiando a ludicidade enquanto experiência interna e, também, acepções de caráter sociológico e antropológico, em que a cultura e as relações objetivas do indivíduo ganham destaque.

É importante advertir que este estudo não tem a pretensão de traçar uma análise aprofundada das proposições de cada teórico ou pesquisador. Interessa compreender como a ludicidade é concebida nos estudos existentes sobre a temática, para elucidar um conceito que contemple a complexidade e a multidimensionalidade que compõem o paradigma adotado nesta pesquisa.

Dentre os estudiosos⁵ que se interessaram pelo fenômeno lúdico sob a ótica da psicanálise, destaca-se Winnicott (1975, p.45), pediatra e psicanalista inglês que se propôs a estudar o brincar, por compreendê-lo como fonte de saúde

⁵ Os teóricos e autores da ludicidade são apresentados aqui seguindo a ordem das dimensões biopsíquicas e socioculturais, respectivamente: primeiramente, abordam-se os estudos de Winnicott e Luckesi, que enfatizam a ludicidade como dimensão interna do sujeito e, posteriormente, apresenta-se a contribuição de Huizinga, Benjamin e Brougère, a partir do viés cultural da ludicidade, bem como Caillois, que percebe o jogo em seu contexto sociocultural.

psíquica, afirmando-o como “uma experiência criativa em um contínuo de espaço-tempo, uma forma básica de viver”.

Winnicott (1975) percebe o brinquedo como um meio para alcançar o inconsciente da criança, pois o brincar contempla o lado interno do ser, que se manifesta na exterioridade. Para este psicanalista, o lúdico é um espaço mental, um mundo intermediário entre o meio interno e o externo. A criança revela, portanto, muito de si, dos seus medos, anseios, desejos e pensamentos, que se exteriorizam por meio do brincar.

Luckesi (2008) tem desenvolvido diversos estudos em que privilegia uma abordagem da ludicidade como experiência interna do sujeito, tendo por característica principal o estado de plenitude que ela propicia.

Interessa-me abordar a ludicidade como uma experiência interna “de consciência”, “um estado de espírito”, como dizemos cotidianamente. Com isso, estou deixando claro o foco de meu esforço de compreensão de ludicidade. Ludicidade, a meu ver, é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. Assim, ludicidade foi e está sendo entendida por mim a partir do lugar interno do sujeito. (LUCKESI, 2008, p.3)

Luckesi ressalta que, mesmo quando a atividade lúdica é desenvolvida em grupo, cada um vivencia os sentimentos ou sensações de forma particular, pois a ludicidade é um estado interno do ser, como destaca o autor:

Deste modo, quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um. (LUCKESI, 2008, p.5)

O autor evidencia um estado de espírito, de plenitude, no sentido de que quando age ludicamente, o ser encontra-se inteiro, corpo e mente, não há fragmentação, e sim, harmonia.

Tal visão de Luckesi traz elementos típicos do regime noturno⁶ referendado por Durand (2002), por contemplar a harmonização ao invés da

⁶ Este conceito será explicado no próximo tópico na página 69.

fragmentação, privilegiando a sensibilidade, a quietude, plenitude e gozo interno do humano, enquanto elementos essenciais para uma educação sensível.

Mas a ludicidade, também, contempla conceitos de cunho sociocultural, na medida em que o lúdico não se reduz a uma realidade interna do indivíduo, trazendo em sua essência elementos da cultura a qual se vincula.

Nesse caminho, sob o viés filosófico, Huizinga (2008) afirma a presença do lúdico na cultura desde os tempos mais remotos, situando-o na origem do desenvolvimento da civilização, defendendo que é a partir do jogo que se origina a cultura. Utiliza o termo *homo ludens* para situar o lúdico como dimensão humana, que assim como o *homo sapiens*, dotado de razão e inteligência, e como o *homo faber*, capaz de fabricar objetos necessários à sua sobrevivência, também aglutina em sua essência aquele que brinca, que cria, que desenvolve a cultura e a civilização.

O termo *ludus* abrange “os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”. (HUIZINGA, 2008, p.41). O aspecto lúdico se dá na ligação com o prazer, com a fruição, desinteressada de compromisso material, é livre, e talvez por isso alguns lhe atribuam o caráter de não seriedade. Todavia, Huizinga (2008) adverte que o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo, nem imutável, haja vista que existem certas formas de jogo que podem ser extraordinariamente sérias. A criança quando brinca pode estar completamente compenetrada e seriamente comprometida com o papel que desempenha, sem, contudo, perder a consciência de que se trata de uma brincadeira, a qual possui controle e liberdade.

A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem, contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realidade de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original do termo (HUIZINGA, 2008, p.17).

Destarte, outro elemento da ludicidade é a distinção da “vida comum”. Há certos limites de tempo e espaço, em que a atividade começa e, em determinado momento, termina. É uma fuga temporária da realidade, que, tal como as festas e as máscaras, permite a vivência de experiências diferentes da vida cotidiana, a

realização de desejos que não são costumeiramente possíveis socialmente, conforme destaca Huizinga (2008, p.16):

Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes. Esta supressão temporária do mundo habitual é inteiramente manifesta no mundo infantil, mas não é menos evidente nos grandes jogos rituais dos povos primitivos. [...] A capacidade de tornar-se outro e o mistério do jogo manifestam-se de modo marcante no costume da mascarada [...] Os terrores da infância, a alegria exfusante, a fantasia mística e os rituais sagrados encontram-se inextricavelmente misturados nesse estranho mundo do disfarce e da máscara.

As ponderações de Huizinga (2008) em relação à festa apresentam inegável similitude ao pensamento de Durand (2002), quando este afirma que a festa traz em si a licenciabilidade e a abolição das normas cotidianas, exemplificando as festividades, tais como o carnaval e o *reveillon* como projeções lúdicas.

Talvez aí resida o fascínio das crianças pelas fantasias e pelo faz-de-conta, momento em que saem de suas situações passivas cotidianas e entram em um mundo no qual se tornam senhoras de si e do destino. Por isso é tão comum, ao findar o horário da brinquedoteca nas escolas, quando são solicitadas a retirarem as fantasias, as crianças verbalizarem tristemente “Ah, mas já?”, porque sabem que retornarão à rotina da “vida habitual”.

Apesar disso, elas também sabem que poderão repetir o jogo ou brincadeira, pois Huizinga (2008) demonstra que a repetição é uma característica elementar das atividades dessa natureza.

A repetição é uma forma de controlar, de dominar a angústia temporal ou “o terror diante do tempo que foge” (DURAND, 2002, p.282). Com a repetição, não há fim, mas sim, um eterno recomeço. Sempre é possível dizer “vamos brincar de novo”, assim, ameniza-se a angústia do devir. Isso faz dos jogos e demais atividades lúdicas, agradáveis e reconfortantes, já que o indivíduo tem liberdade e controle de seu início, meio, fim e recomeço.

E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial. (BENJAMIN, 2002, p.101)

Huizinga (2008) acredita que o caráter lúdico não se encontra apenas no brincar ou no brinquedo, fazendo-se presente nos fenômenos culturais, trazendo à tona o viés lúdico da poesia, do direito, das artes, da música, da dança e até mesmo da guerra.

Não foi difícil mostrar a presença extremamente ativa de um certo fator lúdico em todos os processos culturais, como criador de muitas das formas fundamentais da vida social. O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras de guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer dizer que ela nasça do jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge *no* jogo, e *enquanto* jogo, para nunca mais perder esse caráter. (HUIZINGA, 2008, p. 193)

Esse viés cultural da ludicidade também foi o foco dos estudos de Benjamin (2002), filósofo e sociólogo da cultura, que delineia a história cultural dos brinquedos, analisando sua evolução desde o início dos processos civilizatórios, da sua configuração artesanal até os modelos industriais, a partir do séc. XIX, mostrando a manifestação da cultura por meio das atividades lúdicas.

Pois se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada; mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. (BENJAMIN, 2002, p. 94)

Para Benjamin, os brinquedos representam expressões da cultura, uma vez que os jogos e brincadeiras também são transmitidos de uma geração para outra, pois:

Assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com as quais as crianças se defrontam, assim também ocorre com os seus jogos... pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? (BENJAMIN, 2002, p. 96)

Porém, não deixa de reconhecer a autonomia e potencialidade das crianças na resignificação da cultura na qual estão inseridas, na medida em que

são capazes de interpretar e manifestar seu olhar sobre a realidade vivenciada, afirmando que as crianças são capazes de “formar seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2002, p.104).

Benjamin (2002), assim como Huizinga (2008), reconhece na repetição um elemento intrínseco ao brincar, afirmando que:

Um tal estudo teria que, por fim, de examinar a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez”. ... Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. (BENJAMIN, 2002, p. 101)

Além da repetição, Benjamin (2002) também ressalta a importância da liberdade para que uma atividade seja realmente lúdica e propícia à criatividade, fazendo o brinquedo ir além de sua materialidade objetiva, adquirindo *status* lúdico pela criatividade da criança, que lhe atribui significação, como ao transformar uma caixa de sapato em um baú do tesouro ou um sabugo de milho em um microfone. Portanto, é a criança que atribui significado ao brinquedo e ao brincar. É desta forma, por meio da ludicidade, que a criança se comunica com o mundo, externando muito de si e interiorizando a cultura a qual está vinculada.

Tal como as brincadeiras, o brinquedo permite uma representação da realidade que cerca a criança, oferecendo-lhe a possibilidade de vivenciar, explorar, conhecer esse mundo em que habita. O filósofo e antropólogo Brougère (2001, p.43) também ressalta o intenso viés cultural que o brinquedo possui:

A criança não encontra diante de si uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Antes mesmo da manipulação lúdica, descobrimos objetos culturais e sociais portadores de significações. Portanto, manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade.

Tal como Benjamin (2002), Brougère (2004) reconhece a importância da capacidade ativa e criativa da criança em interpretar a realidade que lhe é apresentada, alegando que a criança não apenas recebe passivamente os elementos culturais; ela também os interpreta e reelabora-os, de forma criativa e peculiar.

Tal assertiva ganha contornos reais nas brincadeiras de “faz-de-conta”, em que a criança ao mesmo tempo em que se apropria da cultura, também utiliza a imaginação e a criatividade, interpretando e atribuindo novos significados às diversas situações lúdicas.

[...] essa impregnação está longe de ser um condicionamento. Trata-se, sobretudo, de uma confrontação da qual a criança conserva determinadas significações, eliminando outras para substituí-las por novas significações. A aprendizagem é ativa no sentido de que não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, transformá-las, e até mesmo, praticamente, negá-las. (BROUGÈRE, 2001, p.48)

Isso porque a criança não é concebida como uma *tábula rasa*⁷, haja vista ser detentora de capacidade imaginativa e criativa, que se apropria da cultura na qual se insere de forma lúdica:

[...] a criança não é uma *tábula rasa* na qual viriam inscrever-se as normas produzidas pela sociedade, pelos pais e pelos fabricantes de brinquedos. Como inúmeros sociólogos mostraram há alguns anos, a criança atua na construção do seu ser social e cultural, na sua socialização ou aculturação... como todos os membros da sociedade, ela está ligada ao processo de reprodução social do qual participa. Ela não recebe passivamente as imagens, as mensagens, as normas e sim as interpreta, ao fazer isso lhes dá um sentido específico, o que faz com que o mesmo contexto produza indivíduos diferentes. (BROUGÈRE, 2004, p. 249)

Brougère (2001) analisa o brinquedo como fruto de uma cultura com características próprias, mas dotado de um valor simbólico que lhe é atribuído pela criança. Um objeto só se constitui brinquedo numa situação de brincadeira, de ludicidade. Pela sua capacidade criativa e simbólica é que a criança dá vida aos objetos à sua volta, de acordo com sua vivência sociocultural.

Para Caillois (1990) a atividade lúdica se materializa por meio do jogo, concebido em seus critérios de liberdade, de diversão, de incerteza, regido por regras, possuindo finalidade em si mesmo e de caráter fictício.

Caillois (1990) divide o jogo em quatro categorias: *agôn* (jogos de competição), *alea* (jogos de sorte), *mimicry* (mimetismo ou simulacro) e *ilinx* (jogos de vertigem). Essas quatro categorias equivalem a dois pólos antagônicos da atividade lúdica: a *paidia* e o *ludus*, que expressam formas de lidar com o lúdico.

⁷ Expressão utilizada pelo pensador inglês John Locke (1632-1704), que via na criança um ser que apenas recebe, passivamente, as informações transmitidas pelos adultos.

A *paidia* está diretamente relacionada à diversão, envolvendo a improvisação, a espontaneidade e uma alegria lúdica efervescente, muito comum nas brincadeiras infantis, quer sejam em parques, ruas, festas infantis e principalmente, na brinquedoteca. Basta reunir um número mínimo de crianças para perceber que elas falam, riem, gritam, cochicham, gargalham, tudo ao mesmo tempo, ocasionando um som lúdico contagiante de diversão e contentamento. Já o *ludus*, ao contrário, expressa a forma disciplinada do agir lúdico, em que predomina o apego às regras e à organização, descartando o acaso e a incerteza.

Para Caillois (1990), assim como para Huizinga (2008), o lúdico, por meio dos jogos, faz parte da vida cotidiana, sendo uma necessidade humana, que envolve as imagens, os símbolos e outros meios de satisfação dessa necessidade.

A partir dessa abordagem sobre a ludicidade, à luz de referenciais de diferentes filiações epistemológicas, tornam-se notórias as diversas dimensões evidenciadas, quer seja psicológica, social, cultural ou filosófica. Esse polissemantismo, presente no paradigma holonômico, o qual fundamenta esta pesquisa, não é percebido como dicotômico ou paradoxal. Ao contrário, converge na busca de um entendimento mais totalitário do homem que pensa, que cria e que brinca - uma “convergência de hermenêuticas”, no sentido do diálogo entre diferentes perspectivas teóricas e analíticas, necessárias ao estudo de contextos complexos.

A coerência dessa convergência encontra-se na própria concepção de homem, enquanto ser multidimensional, a quem uma área ou ciência isoladamente não consegue alcançar sua completude e complexidade, conforme situa Morin (1980, p.14):

É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que impõem a todo o pensamento, co-determinam sempre o objecto de conhecimento. É isto que eu designo por pensamento complexo.

Wilber (1998) aborda a multidimensionalidade humana a partir de quatro dimensões que devem ser levadas em consideração em uma abordagem integral do homem: a dimensão interior individual, que envolve o campo espiritual e estético; a dimensão interior coletiva, que envolve as sensações, os sentimentos, a ética e a moral; a dimensão exterior individual, contemplando a manifestação objetiva das

experiências individuais ou comportamento psicossocial; e finalmente, a dimensão exterior coletiva, na qual se situa o funcionamento dos sistemas que fazem parte do cotidiano social.

Desta forma, a dimensão interior individual situa-se no campo de estudo da psicologia, da psicanálise e, ainda, no pensar filosófico. A dimensão interior coletiva, em que o homem vivencia sua experiência de comunidade, torna-se objeto da antropologia e da psicologia analítica junguiana, visto que esta trata do inconsciente coletivo, matriz de todos os processos simbólicos. A dimensão exterior individual está a cargo da fisiologia, anatomia, neurofisiologia e das ciências comportamentais; ficando o campo da sociologia, da história social e da política com as abordagens pertinentes à dimensão exterior coletiva.

Tal abordagem permite compreender as diversas dimensões que o conceito de ludicidade comporta, todavia, não se perpetrará uma discussão sobre qual conceito é mais pertinente, nem se enfocará uma abordagem em específico. Considera-se, para efeito deste estudo, que tais abordagens se complementam, convergem a uma compreensão mais completa do fenômeno, por conceber o homem em suas múltiplas dimensões.

Assim sendo, uma experiência integral do ser humano é aquela que o realiza em suas quatro dimensões - que permitem a vivência da estética e da espiritualidade, assim como a experiência ética, ambas assentadas sobre a materialidade externa da constituição bio-psicológica, de um lado, e dos sistemas sociais e históricos de relações, de outro. (LUCKESI, 2008, p.5)

Nesse contexto, apresenta-se novamente a perspectiva de trajeto antropológico de Durand (2002), que propõe a libertação definitiva da querela que põe uns contra os outros, culturalistas e psicólogos, adotando um ponto de vista antropológico que envolve tudo que diz respeito ao homem, porque “nada de humano deve ser estranho” (DURAND, 2002, p.40).

Pode-se, assim, resumir a compreensão de ludicidade adotada neste estudo, como uma expressão humana em suas múltiplas dimensões, abrangendo o brincar, o brinquedo, a brincadeira, o jogo, as competições, a dança, a música, a poesia e demais situações em que se faça presente o espírito lúdico.

Esse *homo ludens-sapiens-symbolicus-faber-demens* busca viver de forma lúdica e criativa sem desconsiderar a relevância do trabalho (dimensão

social), bem como a importância da religião, da magia, do imaginário e do mito, pois todos esses elementos se interpenetram na constituição do ser. Morin (2001) aponta o equívoco que se constitui a dicotomização entre os saberes de cunho racional, empírico e técnico e o conhecimento simbólico, mítico e poético.

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas:
Sapiens e demens (sábio e louco)
Faber e ludens (trabalhador e lúdico)
Empiricus e imaginarius (empírico e imaginário)
economicus e consumans (econômico e consumista)
prosaicus e poeticus (prosaico e poético) (MORIN, 2001, p. 33).

É nessa direção de superação do antagonismo entre saber científico X saber sensível, que Pereira (1999, p. 276) discorre sobre a ludicidade:

A ludicidade está ligada às dimensões do prazer, da intencionalidade e da criatividade, do sonho, da magia, da sensibilidade, do imaginário, como já demonstramos, sendo esta um indicativo para superação do dualismo cartesiano.

Tal compreensão é possibilitada pelo avanço dos estudos e pesquisas, nos últimos anos, no campo da ludicidade, abrindo espaço para discussões importantes sobre sua cientificidade e as suas contribuições para o desenvolvimento humano.

Negrine (2008) afirma que a ludicidade como ciência se fundamenta em quatro pilares de diferentes dimensões: sociológica, psicológica, pedagógica e epistemológica:

Sociológica porque atividade de cunho lúdico engloba demanda social e cultural. Psicológica porque se relaciona com os processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano em qualquer idade em que se encontre. Pedagógica porque se serve tanto de fundamentação teórica existente, como das experiências educativas provenientes da prática docente. Epistemológica porque tem fontes de conhecimento científicos que sustentam o jogo como fator de desenvolvimento (NEGRINE, 2008, p.42).

Esse olhar multidimensional é corroborado por Santos S.M.P (2008b), ao discutir a ludicidade, como instrumento para a necessária mudança de paradigma:

Atualmente, este novo olhar sobre o desenvolvimento existencial do ser humano coloca razão e emoção no mesmo patamar e, com isso, a ludicidade ganha força, prestígio e destaque, transformando-se em um instrumento poderoso na mudança de paradigmas... Assim, a expressão *homo ludens* é uma nomenclatura que começa a fazer parte de nosso cotidiano e, o homem, sem perder sua condição de adulto sério e responsável, passa a dar novo sentido a sua existência pela via da ludicidade, recuperando a sensibilidade estética e enriquecendo seu interior. (SANTOS S.M.P, 2008b, p.13).

É a partir desse contexto de reconhecimento da cientificidade da ludicidade no bojo de outros moldes paradigmáticos, que a brinquedoteca ganha *status* de valor e se torna *locus* de um novo espírito científico:

Para compreender o espaço da brinquedoteca como um locus ligado também à ciência, às artes e à ludicidade, foi necessário adotar pressupostos anunciados no paradigma da ciência pós-moderna, entre os quais destacamos:

- a) o conhecimento é concebido e constitui-se através de uma pluralidade de estratégias e métodos;
- b) há uma dimensão estética na ciência
- c) a construção do conhecimento, necessariamente, é processo global.

Desse modo, as crianças ao lidarem com objetos, fatos, pessoas reais ou imaginárias na brinquedoteca utilizam elementos da ciência, da arte e da ludicidade. (DINIZ, 2008, p.140)

Neste espeque, o viés imaginário ressaltado pela autora anda de mãos dadas com a ludicidade no espaço da brinquedoteca. Isso porque como já mencionado por Benjamin (2002) e Brougère (2001), as atividades lúdicas não só reproduzem a vida cotidiana, como também são carregadas de significações atribuídas pelas crianças. Essas significações só são possíveis devido a capacidade de simbolizar dos sujeitos, caso contrário, uma caixa de sapato jamais se tornaria um baú do tesouro ou uma gruta encantada... seria eternamente uma funcional caixa de sapatos. E é esse simbolismo e imaginário, parceiros da ludicidade na “casa brinquedoteca” que se discute a seguir.

2.2 Espiando pelas janelas da brinquedoteca: revelando um imaginário na infância

Estranha, abafada, sufocante. São palavras que vêm à mente quando se imagina uma casa sem janelas. Não se trata apenas da funcionalidade de ventilação e iluminação que faz as janelas tão importantes, mas é que elas possibilitam uma “brecha” ao mundo sem, contudo, perder a segurança e intimidade que as paredes

resguardam. Assim como os olhos são as janelas da alma, as janelas são os olhos que lhe conectam ao mundo, revelando “a força de olhar que a pequena janela tem” (BACHELARD, 2008, p.47). O próprio arquétipo da abertura. “Abertura para o ar e para a luz” (CHEVALIER; GHEERBRANDT, 2009, p.512).

É interessante a reflexão sobre a relação dialética entre interior e exterior que a janela suscita. Pela janela, tanto se espia o mundo lá fora (sociocultural), como também se deixa ver muito de si (biopsíquico).

Através das “janelas” da brinquedoteca, as crianças tanto aprendem e apreendem as representações sociais e culturais de seu tempo e espaço histórico, como, por meio das brincadeiras e simbolizações, expõem muito de si, de sua intimidade. A criança ao mesmo tempo em que interioriza o mundo, exterioriza a si mesma, numa dialética entre ver e se dar a ver.

É a janela que possibilita a relação entre o sujeito que habita e o mundo habitado, o que se torna possível, devido à condição do homem de criar significados, o que, por sua vez, só acontece em decorrência da capacidade humana de imaginar.

O raciocínio – a razão, outra função da mente – permite sem dúvida analisar os fatos, compreender a relação existente entre eles, mas não cria significado. Para que a criação ocorra, é necessário imaginar. É o que fazem a sociedade ocidental, os filósofos, os cientistas sociais, os estudiosos das religiões, os políticos, os arquitetos, os artistas, os físicos, os matemáticos... criam filosofias, teorias, religiões, obras...criam a cada instante o universo (PITTA, 2005, p.12).

Ante o exposto, ratifica-se o equívoco que se constitui a hierarquização entre razão e imaginação, haja vista que mesmo nas atividades concebidas como racionais, está presente a imaginação, pois o homem sente a necessidade de dar significado a tudo à sua volta e dar significado significa agir simbolicamente.

O simbolismo foi expressivamente estudado por Bachelard (1990), que faz inferência à necessidade de compreensão simbólica do agir humano, pontuando o símbolo, como responsável pela interação entre o sujeito e o mundo, situando ainda sua relação com a imagem e o imaginário.

As imagens antecedem o conceito, uma vez que constituem o âmbito mais universal da psique humana. Entretanto, não há imagens sem um artifício que as criem – a imaginação. Esta, segundo Bachelard (1990, p. 1), é a “capacidade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, sendo, sobretudo, a faculdade de

nos libertar das imagens primeiras". Isso porque as imagens suscitadas pela imaginação não se subjugam à percepção, vêm à priori no que Durand (2002, p.378) denomina de fantástica transcendental.

E esta expressão (fantástica transcendental) seria mais que um simples jogo de palavras se pudéssemos mostrar agora que essa função da imaginação é motivada não pelas coisas mas por uma maneira de carregar universalmente as coisas como um sentido segundo, como um sentido que seria a coisa do mundo mais universalmente partilhada. Por outras palavras, se pudéssemos provar que há uma realidade idêntica e universal do imaginário.

Antes de focar o imaginário, é importante esclarecer que diversas terminologias, tais como imaginação, símbolo, signo, imagem, mito, fantasia... são muitas vezes utilizadas de forma similar, devido à confusão de entendimento das suas significações. Durand esclarece os equívocos que circundam o vocabulário do simbolismo, atribuindo-os ao iconoclasmo preponderante no Ocidente.

Sempre reinou uma extrema confusão na utilização dos termos relativos ao imaginário. Talvez seja necessário pressupor que tal estado de coisas provém da extrema desvalorização que sofreu a imaginação, a "fantasia", no pensamento do Ocidente e da Antiguidade clássica. (DURAND, 2000, p.7)

No intuito de elucidar o campo do imaginário, Durand (2000) explica que a consciência tem vários graus de imagem, dispondo de duas maneiras de representar o mundo: uma forma direta, em que a própria coisa está presente pela via da percepção ou sensação; e uma forma indireta, em que a coisa não se apresenta diretamente à percepção, como nas recordações da infância ou numa representação do além morte. É com o propósito de evocar algo ausente ou impossível de ser apreendido pela simples percepção que o símbolo se manifesta.

O símbolo, portanto, faz parte da categoria do signo, na medida em que possui significado. Todavia, não se trata de um signo arbitrário, vinculado à simples percepção, constitui-se um signo complexo, por remeter a abstrações, não apresentáveis objetivamente à percepção.

Na categoria dos signos complexos, Durand (2000) também inclui a alegoria, os emblemas e o apólogo. A alegoria é uma forma concreta de expressão de uma ideia que não pode ser compreendida de forma simples, pelo seu caráter

abstrato, podendo assumir a imagem de um personagem, animal ou vegetal, tal como a ideia de justiça expressa por uma personagem feminina.

Esses personagens ou animais podem vir acompanhados de objetos, que são os emblemas, tal como a imagem da balança, que simboliza a ideia de justiça. O apólogo, por sua vez, seria a narração de uma situação ou fato, real ou não, que tem por finalidade propiciar uma lição ou ensinamento, como, por exemplo, a narração de uma situação judiciária.

Todas se constituem imagens com teor simbólico, visto que representam algo que não se apreende diretamente, razão pela qual Durand (2000, p.12) afirma que o “símbolo faz aparecer um sentido secreto, é a epifania de um mistério”, por ter algo de transcendental, que não pode ser evidenciado pela via da razão convencional. Esse sentido secreto constitui-se a metade invisível do símbolo, o significado do “indizível”, que juntamente com a metade visível do símbolo (significante), constituem a flexibilidade do simbolismo.

O símbolo, por ser ambíguo e polissêmico, sempre traz algo subentendido, que as palavras por si só não conseguem expressar, podendo envolver múltiplas dimensões e significados, como afirmam Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 14):

O símbolo, pluridimensional, é susceptível de um número infinito de dimensões. No momento em que alguém percebe uma relação simbólica, encontra-se na posição de centro do universo. Um símbolo só existe em função de uma determinada pessoa, ou de uma coletividade cujos membros se identifiquem de modo tal que constituam um único centro. Todo o universo articula-se em torno desse núcleo. Esta é a razão pela qual os símbolos mais sagrados para uns são apenas objetos profanos para outros: o que revela a profunda diversidade de suas concepções.

Apesar de sua diversidade, Durand (2002) percebeu o caráter de redundância que o símbolo agrega, podendo remeter a aproximações comuns em torno de um mesmo tema, formando constelações de imagens que convergem entre si, ou seja, são variações sobre um arquétipo, resultando num isomorfismo de símbolos convergentes.

Para delimitar os grandes eixos desses trajetos antropológicos que os símbolos constituem, somos levados a utilizar o método pragmático e relativista de convergência que tende a mostrar vastas constelações de imagens, constelações praticamente constantes e que parecem estruturadas por um certo isomorfismo dos símbolos convergentes (DURAND, 2002, p.43)

Neste turno, Durand (2000, p.16) define símbolo como:

Signo que remete para um indizível e invisível significado e, deste modo, sendo obrigado a encarnar concretamente esta adequação que lhe escapa, e isto através do jogo, das redundâncias míticas, rituais, iconográficas, que corrigem e completam inesgotavelmente a inadequação.

Tendo em vista o conceito durandiano de símbolo, é possível percebê-lo em sua relação com a cultura, pois se trata de uma exteriorização, em contextos específicos, de imagens primordiais denominadas arquétipos.

Foi o psicanalista alemão Jung, que desenvolveu o conceito de arquétipo, estruturas psíquicas comuns à humanidade, que se fazem presentes no inconsciente coletivo, “espécie de registro da memória da experiência da humanidade” (JUNG, 1980, p.86).

Tais imagens não são espontâneas, revelam a memória universal que acompanha a humanidade desde os primórdios, sendo manifestada nas diversas culturas através das artes, da religião, das ciências, da cultura, etc.

Exemplos desta asseveração são os nossos ritos como o batismo cristão, o casamento, a formatura e os funerais, que podem ser percebidos, com outra roupagem, porém com a mesma essência, em diversas culturas ao longo do tempo, confirmando o pensamento de Campbell (1991, p.39) de que “temos as mesmas experiências do homem de 30.000 anos atrás”. Contudo, trata-se de matéria inconsciente, que não se pode acessar pela via da razão. Para Jung (1980, p.106) o inconsciente abriga “tudo que passou despercebido, além de contar com a sabedoria e experiência de incontáveis milênios depositada em suas estruturas arquetípicas”.

Os arquétipos possuem um processo gradual de manifestação, alguns se sobressaindo de forma mais precoce, denominados arquétipos genotípicos, a exemplo das ações de digestão e deglutição, enquanto outros demandam um tempo de aprendizado, os chamados arquétipos fenotípicos, como a verticalidade e o andar.

Os símbolos constituem-se a expressão desses arquétipos numa determinada cultura. Por sua vez, os arquétipos são a tradução dos *schèmes*, que são uma “generalização dinâmica e afetiva da imagem, constitui a factividade e a não-substantividade geral do imaginário... faz junção entre os gestos inconscientes, entre as dominantes reflexas e as representações” (DURAND, 2002, p.60).

Pitta (2005, p.20) clareia, por meio de exemplos, tais terminologias:

O *schème* é, pois, a dimensão mais abstrata, correspondendo ao verbo, à ação básica: dividir, unir, confundir. O arquétipo, dando forma a esta intenção fundamental, já vai ser imagem, herói, mãe ou tempo cíclico, mas universal. Por seu turno, o símbolo vai ser a tradução desse arquétipo dentro de um contexto específico. Exemplo: *schème*: unir, proteger; arquétipo: a mãe; símbolo para a cultura cristã: A Virgem Maria.

Pitta (2005, p.18), ainda, destaca a importância do mito enquanto “um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e *schèmes* que tende a se compor em relato, ou seja, que se apresenta em forma de história”, salientando que, juntamente com os *schèmes*, os arquétipos e os símbolos, os mitos são responsáveis pela organização e orientação de uma determinada cultura.

O imaginário se manifesta através das práticas simbólicas, que envolvem o mito, a linguagem, a arte, a religião e as demais criações humanas, que representam a tentativa do homem de enfrentar a angústia gerada pela consciência do tempo e da morte.

Os estudos de Durand (2002) apontam para a existência de uma relação de imagens presentes em diversas culturas, identificando, tanto os elementos culturais, como os do natural psicológico, que revelam a existência de um isomorfismo, ou seja, as mesmas estruturas de arquétipos e símbolos em diversas imagens, em várias culturas.

Existe um isomorfismo de *schèmes*, de arquétipos e de símbolos presentes nos mitos ou nas constelações de imagens. A constatação da existência desse isomorfismo leva a perceber certas normas de representação imaginária, bem definidas e relativamente estáveis. Cada imagem – seja ela mítica, literária ou visual – se forma em torno de uma orientação fundamental, que se compõe dos sentimentos e emoções próprios de uma cultura, assim como de toda a experiência individual e coletiva. Este eixo (orientação) básico corresponde ao *schème*. Assim, por exemplo, temos uma imagem mítica do cangaceiro (afetividade e experiência regionais), ligada ao arquétipo do herói (universal), ligada ao *schème* da divisão (entre o bem e o mal, por exemplo) (PITTA, 2005, p.22).

Assim, nas mais diversas culturas, é possível perceber imagens simbólicas, que se manifestam das mais variadas formas, embora possuam um dinamismo próprio que as organizam.

Dito isto, Durand (2010, p.6) descreve o imaginário como o “museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas”. Todavia,

não se trata de imagens estáticas e aleatórias, mas que possuem uma lógica própria e que estão organizadas em estruturas específicas.

Enquanto o imaginário é esse museu de todas as imagens produzidas pelo homem, a imaginação, por sua vez, é a capacidade humana de reproduzir e criar imagens.

A imaginação é a faculdade pela qual o homem é capaz, seja de reproduzir – nele ou projetando fora dele – as imagens armazenadas na memória (imaginação dita “reprodutora”), seja de criar novas imagens que se materializam (ou não) nas palavras, nos textos, nos gestos, nos objetos, nas obras, etc. O imaginário seria então a palavra que designa os domínios, os territórios da imaginação: distinguir-se-á, por exemplo, o imaginário poético, o imaginário plástico, o imaginário corporal [...] (GEORGES JEAN apud ARAÚJO; ARAÚJO, 2009, p.40)

No contexto do imaginário, o sentido figurado sobrepõe o sentido próprio, haja vista a imaginação remeter a um pensamento para além do que a razão científica possa alcançar. Neste esteio, o imaginário é “inseparável de obras, psíquicas ou materializadas, que servem para que cada consciência construa o sentido de sua vida, das suas ações e das suas experiências de pensamento” (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p.15).

O imaginário é, então, o fio condutor de todos os pensamentos do ser humano, pois se constitui “um conjunto de imagens e relações de imagens que constituem o capital pensado do *homo sapiens*” (DURAND, 2002, p.18). Trata-se, pois, da essência do espírito, sendo um esforço do ser diante e contra o mundo objetivo da morte.

Ante tal compreensão, Durand (2002) propõe uma classificação das imagens (ANEXO A), considerando-se os estudos da reflexologia betchereviana, por perceber uma estreita relação entre os reflexos básicos humanos e as representações simbólicas.

Esses reflexos básicos dizem respeito às três dominantes fundamentais, a postural, que está ligada ao gesto “de posição”; a dominante digestiva, relacionada à nutrição, e a dominante copulativa, referente à pulsão sexual. Essa classificação corresponde “aos mais primitivos conjuntos sensório-motores que constituem os sistemas de acomodação” (DURAND, 2002, p. 47), e serviram como fio condutor psicológico para a classificação de três grandes grupos de estruturas de imagens,

subdividas em dois regimes, que expressam, de modo geral, a angústia frente a questão fundamental do homem, sua finitude.

No intento de enfrentar tal desconforto, Durand (2002) afirma que o homem desenvolveu três atitudes imaginativas básicas: a estrutura heróica, tendo por propósito a eliminação da angústia, a partir da distinção e purificação; a estrutura mística, com as características de eufemização, de inversão e de intimidade; e a estrutura sintética, tendo por fim domar ou dominar, reunindo dois universos míticos antagonistas, o heróico e o místico.

Durand (2002) divide essas estruturas em dois grandes grupos, que denominou regimes, que se diferenciam por sua significação básica: o regime diurno divide os opostos, enquanto o regime noturno os unifica.

O regime diurno está relacionado à dominante postural, envolvendo as imagens de ascensão, de separação, de luminosidade e purificação, ligando-se à estrutura heróica ou esquizomorfa da imagem. Tal estrutura tem por *schèmes* a potência e o poder, apresentando as armas como principais arquétipos, e como símbolos, a espada e o gládio.

Esse regime está ligado ao racional e ao retilíneo, tendo por características marcantes o diairetismo, a simetria e a antítese. Como esquema verbal, destaca-se a distinção, a oposição, tais como subir/cair, claro/escuro, alto/baixo, luz/trevas, cume/abismo, céu/inferno, herói/monstro, dentre outros que revelam sua tendência em dividir o universo em opostos.

No intuito de melhor compreensão do regime diurno, Durand (2002) o divide em duas partes, as quais denominou “as faces do tempo”, em que as imagens refletem a angústia temporal humana, e uma segunda abordagem intitulada “o cetro e o gládio”, em que predomina uma atitude heróica de luta, pelas armas, contra o destino e a morte.

No que tange às imagens características das faces do tempo, Durand (2002) sistematizou-as em três grupos de símbolos: os teriomórficos, nictomórficos e catamórficos.

Os símbolos teriomórficos são os relativos à animalidade, muito frequentes no cotidiano desde a infância. As representações animais são corriqueiras nos brinquedos e histórias infantis, como os vários bichinhos de pelúcia, os móveis de animais, os personagens como o Gato de botas, o *Mickey Mouse*, o Bambi, o Rei Leão, o Pato *Donald*, o *Peixonauta*, o *Garfield* e diversos outros que

são veiculados na literatura e na televisão. Até nos enxovais de bebês são comuns os temas de ursinho, leãozinho ou animais do fundo do mar.

Durand (2002, p.69) demonstra a força dessa relação simbólica em que a imagem de determinados animais são associadas a características específicas como a raposa frequentemente associada à astúcia, a serpente ao picar, a salamandra ao fogo, a cigarra ao enternecer e o rato ao nojo e à repugnância.

A animação, típica do animal, também está relacionada à infância, haja vista que a inquietação é provocada pelo movimento rápido e indisciplinado. Essa agitação, formigamento ou fervilhamento causa desconforto aos seres humanos, pois representa a angústia diante da mudança, delineando o arquétipo do caos.

Terror diante da mudança da morte devoradora, é assim que nos aparecem os dois primeiros temas negativos inspirados pelo simbolismo animal...o tema da morte e da aventura temporal e perigosa permanece subjacente a todos esses contos em que o simbolismo teriomórfico é tão aparente. O animal é, assim, de fato, o que agita, o que foge e que não podemos apanhar, mas é também o que devora, o que rói. (DURAND, 2002, p.89)

Durand (2002) ainda descreve as primeiras angústias sofridas pela criança diante da mudança: o nascimento, os bruscos movimentos da parteira e depois da mãe e, posteriormente, o desmame.

Essa agitação ou inquietação típica da criança se faz presente no brincar, embora, em algumas situações, o comportamento infantil desperte a repreensão dos adultos por ser considerado licencioso, mal-educado ou mesmo antissocial, por não admitir a característica inata da criança que é o movimento, apresentando-lhes imediatamente as normas e imposições sociais.

Os símbolos nictomórficos estão relacionados à noite, às trevas e à escuridão, enquanto elementos temíveis, razão pela qual se associam ao medo, aos pesadelos, à tristeza e ao pecado. Durand (2002) salienta o medo infantil do escuro, símbolo de um temor fundamental do risco natural.

É perceptível nos contos, lendas e mesmo na filmografia a frequência em que as situações de terror acontecem à noite. Da mesma forma, os personagens de terror como lobisomens, bruxas, ogros, corvos, vampiros, geralmente se vestem de preto, roxo ou outra cor escura. Durand (2002) comenta sobre a meia-noite sinistra com marcas terríficas, pois esta imaginação das trevas se opõe à imaginação da luz típica do dia.

Os símbolos catamórficos, por sua vez, estão relacionados à queda, tendo a ver com o medo, a dor, o castigo ou mesmo a experiência dolorosa da infância (PITTA, 2005). A criança desde cedo é submetida à experiência penosa da queda ao enfrentar a gravidade na tentativa de andar. A queda se relaciona com a vertigem, a gravidade, ao esmagamento e ao abismo. Pode ainda remeter a um sentido moral, sendo símbolo do pecado, da inveja, da cólera ou da fornicção.

Logo, todas essas imagens que podem à primeira vista parecer aleatórias, estão ligadas por uma constelação, que giram em volta de um regime, frente à angústia diante do tempo e do devir.

Para combater essa angústia da “face de Cronos”, o regime diurno da consciência busca armas, assumindo uma postura heróica de luta contra o destino inevitável e atroz, que constitui a abordagem de O Cetro e o gládio, segunda parte do regime diurno, em que Durand (2002) destaca os símbolos que constelam em torno do poderio e da potência, porque ao mesmo tempo em que o imaginário produz imagens tenebrosas do tempo e da morte, também projeta armas para combatê-las.

Os símbolos ascensionais, em contraponto à queda, constelam em torno da elevação, da subida, da ascensão, da verticalização, da altura, do céu, da asa, da escadaria, da alteza. Refletem um desejo de pureza, de elevação, envolvendo ainda imagens de pássaros, de borboletas, de anjos, de reis, de guerreiros, de flechas, de raios e até mesmo de pipas ou de pára-quedismo (DURAND, 2002).

Podem também manifestar uma vontade de transcendência ou pureza moral (em contraponto à queda enquanto mancha moral), almejando a candura celeste, o alto, o altíssimo, o divino.

Os símbolos espetaculares estão relacionados à luminosidade, ao sol, à visão e também ao céu. Assim como os símbolos ascensionais contrapõem-se aos símbolos da queda, os símbolos espetaculares opõem-se aos símbolos da noite, da escuridão, do negrume.

Nesta constelação simbólica, encontram-se o sol, o ouro, o brilhante, o branco, o azul celeste, o dourado, a coroa, a auréola. Também faz parte deste isomorfismo a imagem do olho, ligado à transcendência, à clarividência e retidão moral.

Os símbolos diairéticos, por fim, estão envoltos ao semantismo da divisão, da separação, do corte, da purificação, da distinção dos contrários. Aqui o herói

ganha *status* de um guerreiro ativo, que não se submete ao destino, usa suas armas, quer seja a espada, o arco, a flecha ou o gládio, do ponto de vista físico, ou o fogo, a água, o ar, o batismo, a purificação e a circuncisão, como armas espirituais.

Todos esses símbolos diairéticos estão relacionados à ideia central de separação entre o bem e o mal, podendo o herói aparecer eufemizado na forma de um príncipe encantado, característico dos contos infantis ou mesmo em romances policiais que dicotomizam o bem e o mal por meio dos mocinhos e bandidos. São muito comuns nas brincadeiras da infância esses vieses de representação entre monstros e heróis ou entre princesas e bruxas más.

Desse modo, o regime diurno tem em seu cerne as técnicas de separação e purificação, apresentando uma visão antitética do mundo, em que as explicações racionais e objetivas são privilegiadas em detrimento de um olhar sensível e intuitivo.

Podemos, com efeito, reconhecer nesta descrição os traços estruturais mais típicos do Regime Diurno da imagem. “O racional”, escreve Minkowski, “compraz-se no abstrato, no imóvel, no rígido; o movente e o intuitivo escapam-lhe; pensa mais do que sente e aprende de maneira imediata; é frio, tal como o mundo abstrato; discerne e separa, e por isso os objetos, com os seus contornos nítidos, ocupam na sua visão do mundo um lugar privilegiado...É claramente a “síndrome do gládio” que aqui nos é descrita, apresentando em perspectiva, subtendendo o processo diairético, todo o labor paciente dos métodos que através de longas cadeias de razões pretendem dar conta da transcendência. Esse racionalismo extremo e, no limite, “mórbido” deixa bem claras as estruturas esquizomorfias do Regime diurno de representação. (DURAND, 2002, p.185)

Enquanto o regime diurno tem por princípio a separação, o regime noturno da imagem vai em direção à união e harmonização dos contrários. Não se lida mais com a angústia do tempo e da morte lutando, mas eufemizando-a, transformando a agonia insuportável e sufocante em algo mais suave e tolerável, num processo de conversão da morte em sono ou descanso, e o tempo passa a assumir ares de um progresso promissor.

Durand (2002) revela que, ao invés da ascensão, o regime noturno relaciona-se à descida, lenta e suave, não uma queda rápida e cruel. Prefere a intimidade do profundo à objetividade da superfície.

Ao contrário do regime diurno, não pretende a antítese ou distinção e sim a eufemização, em que a noite ganha valores positivos, a queda transforma-se em descida suave e o abismo assume os contornos de taça.

O regime noturno manifesta-se através de duas estruturas básicas: a estrutura mística, em que a angústia em relação ao tempo é mitigada pela negação ou eufemização, abrangendo os símbolos de inversão, da intimidade, dos alimentos e da sexualidade, e a estrutura sintética, que envolve os símbolos cíclicos.

Durand (2002) elege o título “A descida e a taça” para apresentar o caráter de eufemização e intimidade da estrutura mística do imaginário, em que a descida se apresenta como o eixo íntimo, frágil e macio, e a taça enquanto centro, morada, recipiente que acolhe e protege.

A dominante digestiva é o reflexo principal dessa estrutura, que tem como principais esquemas verbais descer, possuir e penetrar. As técnicas ascensionais do regime diurno são substituídas pelas técnicas de escavação rumo ao centro. Conseqüentemente, os símbolos que se manifestam nesse segmento estão relacionados ao ventre, ao abismo, à garganta, ao berço, ao túmulo, à caverna, à barca, ao ovo, ao manto, ao caldeirão, à cuia, entre outras imagens que apontam o sentido de conter, abrigar ou acolher.

Contendo duas ideias centrais básicas, a estrutura mística do imaginário divide-se em dois grupos básicos: os símbolos de inversão, em que a ideia principal é a da inversão dos significados simbólicos, e os símbolos da intimidade, em que se sobressai o gosto pelo aconchego e intimidade (DURAND, 2002).

Os símbolos de inversão são marcados pelo eufemismo que possibilita a transformação dos significados temíveis e angustiantes em símbolos de prazer e quietude.

Tal eufemismo está diretamente relacionado à dupla negação, em que o valor negativo torna-se positivo e vice-versa. O abismo não é mais um buraco mortal, mas um receptáculo que acolhe. A noite não é mais terrificante, é divina. O que no regime diurno era tido como puro, agora é concebido como ingênuo e pueril. A brancura é substituída pelas cores. O pássaro e o vôo cedem lugar ao peixe e à profundidade. O ruído é música harmônica. O gigante solar inverte-se em pequeno polegar. A morte deixa de ser cruel e passa a ser passagem e o túmulo converte-se em berço que conforta.

É a partir deste “perfeito isomorfismo na inversão dos valores diurnos” (DURAND, 2002, p.235) que o herói do regime diurno é substituído pelas deusas e pela grande-mãe, que protegem e acolhem, podendo converter-se ainda em guerreiras e sanguinárias, mas sempre expressando uma valoração do feminino e

do matriarcal, em que se destacam as figuras femininas da fecundidade, da profundidade aquática ou telúrica.

Durand (2002, p.211) ressalta o processo de gulliverização, que faz parte da fantasia do engolimento, bem como “o isomorfismo da fruta, da concha, do ovo e do Pequeno Polegar, que aparece na imaginação da criança que, sob uma mesa coberta de tecidos, brinca de caverna ou de Tio Patufete”, um herói da Catalunha que era tão pequenino que foi engolido por um boi que o queria proteger.

As crianças costumam gostar da brincadeira de “esconde-esconde”, que diz respeito à intimidade, ao aconchego, pois adoram os cantinhos ou “buracos”, lugares em que se sentem protegidas, onde não podem ser encontradas, um lugar só seu. O buraco, no regime noturno, enquanto símbolo de inversão, dotado de eufemismo, não é mais um lugar vazio e escuro, mas um receptáculo que acolhe e protege.

O engolimento, o acocoramento e o encaixe, também trazem em sua essência a ideia de intimidade. Seguindo essa linha de imagens, o ventre, a concha e o ovo remetem ao esconderijo, ao refúgio e caracterizam-se como símbolos da intimidade (DURAND, 2002).

Dentre as fantasias de repouso e intimidade, destacam-se as relativas ao selpucro, que se converte em morada e torna-se berço. A imagem da morte como sono agradável pode ser percebida nos contos infantis, como escreve Durand (2002, p.239).

Esta eufemização do sepulcro e a assimilação dos valores mortuários ao repouso e à intimidade encontra-se também no folclore e poesia. No folclore, a intimidade das câmaras secretas contém as belas adormecidas dos nossos contos. O modelo exemplar dessas dormidoras escondidas é a nossa *Bela Adormecida*...quanto ao sono, não passa de promessa de despertar que, no milagre da intimidade nupcial, Sigur ou o Príncipe Encantado virão realizar.

Grande símbolo da intimidade, a casa apresenta-se como “labirinto tranquilizador e amado” (DURAND, 2002, p.243), em contraponto ao labirinto aterrorizante e hostil. Consoante aos estudos de Bachelard, Durand (2002) afirma que no simbolismo da casa há um semantismo paralelo ao corpo material e mental, em que a casa torna-se um ser vivente: os seus quartos se tornam órgãos, suas janelas são seus olhos, as escadas se tornam veias e a adega e corredores suas entranhas. Os cantinhos assinalam segurança, bem como as fechaduras e chaves

reforçam a intimidade e os segredos dessas moradas. A casa pode manifestar-se em palácios, cabanas, templos ou grutas, na medida em que se revelam enquanto morada acolhedora de uma secreta intimidade.

Equivalentes ao refúgio e ao abrigo, encontram-se, também, as imagens da barca, do avião e do automóvel, que podem assumir moldes de morada e as florestas e bosques, como centros da intimidade. São isomórficos ainda, pequenos continentes como a casca, as conchas, a semente e a flor, e até objetos como o cofre, os caldeirões, o tacho e a taça, num simbolismo dos continentes.

Durand (2002) demonstra que essa noção dos continentes é solidária ao simbolismo dos conteúdos, em que se unem as imagens aquáticas, as da intimidade, do trajeto alimentar e do engolimento. Nesse contexto, destaca-se o leite enquanto arquétipo alimentar, assim como o mel, seu equivalente natural, considerados “delícias da intimidade reencontrada” (DURAND, 2002, p.260), o vinho, enquanto bebida sagrada, a cerveja e outras beberagens embriagantes que têm por fim abolir a condição cotidiana da existência.

Desta forma, redobramento, negação da negação, eufemismo, intimidade, aconchego, viscosidade ou ligação (em contraponto à separação e distinção), realismo sensorial (sente mais do que pensa), gulliverização ou miniaturização são as principais estruturas que a imaginação dos símbolos da inversão e intimidade suscita.

A imaginação noturna, no entanto, não se detém à descida aconchegante e à intimidade da taça. Passa também pelo simbolismo cíclico e pelo mito do retorno, que Durand (2002) discute em Do denário ao pau, outro momento do Regime Noturno, correspondente às estruturas sintéticas do imaginário.

Nessa abordagem, Durand (2002) afirma que as constelações de símbolos que gravitam em torno do tempo agrupam-se em duas categorias: do denário (roda), em que se sobressaem as imagens do ciclo e das divisões circulares do tempo; e do pau (redução simbólica da árvore com rebentos), que exprime o ímpeto ao progresso temporal.

Desta forma, “ligar” apresenta-se como principal esquema verbal: ligar ao passado, ou seja, voltar, recensear, relacionado ao denário; e ligar ao futuro, ou seja, amadurecer, progredir, inferidos na categoria do pau. Por esse esquema da ligação ou união, sua principal dominante reflexa é a copulativa ou sexual.

Enquanto o denário está ligado ao *schème* rítmico do ciclo e aos símbolos do retorno, o pau está vinculado ao *schème* progressista e aos símbolos messiânicos.

A repetição é característica essencial dos símbolos cíclicos, em que o tempo é espacializado em um ciclo, como nos calendários, presentes em todas as civilizações, e na própria constituição dos anos, dos meses e das horas, os quais representam um eterno recomeço pela regeneração periódica do tempo, implicando a supressão do destino enquanto uma fatalidade cruel.

A lua, primeira medida do tempo, é apontada por Durand (2002) como arquétipo da mensuração, símbolo da abundância e relacionada ainda à menstruação pela sua ciclicidade. Contudo, Durand (2002) alerta para o multi-simbolismo da lua, que pode indicar divindades lunares diversas, como a sereia e os deuses bicolores, que sugerem o duplo caráter do tempo, enquanto passado e futuro, simultaneamente. É nesse sentido que a lua implica uma visão rítmica do mundo, um *continuum* cíclico de conciliação dos contrários:

A lição dialética do simbolismo lunar já não é polemica e diáirética como a que se inspira no simbolismo uraniano e solar, mas pelo contrário, sintética, uma vez que a lua é ao mesmo tempo morte e renovação, obscuridade e clareza, promessa através e pelas trevas e já não procura ascética da purificação, separação (DURAND, 2002, p.295).

Durand (2002) afirma que, além do tema lunar, a abordagem cíclica possui o simbolismo da frutificação como suporte. O ciclo das estações e a rítmica agrícola estão relacionadas ao ciclo lunar, representando, ambas, a renovação, a vida que o tempo todo recomeça, a exemplo das estações do ano. Esse isomorfismo agrolunar aponta a universalidade do esquema cíclico e a expressão do arquétipo astrobiológico.

A renovação da vida também se observa na simbologia do filho, que vence o tempo pela perpetuação da linhagem, pela repetição dos pais, bem como do messias e do mediador, que representa a conexão entre o homem e o espírito e o homem e a natureza.

Isomórfica ao símbolo do filho, as cerimônias iniciáticas, que repetem o mesmo ritual de sacrifício, morte, túmulo e ressurreição, são situadas por Durand (2002), pois que esse sacrifício não está relacionado à purificação como no regime diurno, uma vez que não almeja a separação da condição temporal, e sim sua

integração e participação dos ciclos de criações e destruições, numa incessante renovação.

No esquema cíclico, ainda, destaca-se o bestiário da lua, em que os animais e plantas simbolizam o devir agrolunar, em que se destaca o animal lunar por excelência, o dragão, que embora possa ser diurno pelo seu vôo, contempla o elemento da renovação e do devir pelas escamas, quando se faz aquático e noturno. Outros animais vêm compor esse bestiário, tais como o caracol, o urso, a cigarra, o lagostim, o caranguejo, o escaravelho, os lagartos, as rãs e as serpentes (DURAND, 2002).

Na simbologia do ciclo, também, fazem-se presentes os elementos relacionados à tecnologia, como as ferramentas de tecelagem e fiação, símbolos do devir, a exemplo do fuso e da broca, que podem fiar o destino. Tais elementos são ilustrados no conto da *Bela Adormecida*, que fura seu dedo numa broca conforme destino profetizado por uma bruxa má. A roda tem seu sentido vinculado à totalidade temporal e ao devir, bem como o carro e a carruagem, se a tônica estiver no movimento cíclico, pois que:

A roda e todas as suas variantes, movimento na imobilidade, equilíbrio na instabilidade, antes de ser tecnicamente explorada e de se profanar em simples instrumento utilitário, é acima de tudo engrenagem arquetípica essencial da imaginação humana... ela revela-se como o arquétipo fundamental da vitória cíclica e ordenada, da lei triunfante sobre a aparência aberrante e movimentada do devir (DURAND, 2002, p. 328).

Os esquemas sintéticos reconciliam a antinomia entre o terror que o tempo implica pela sua fluidez e, ao mesmo tempo, a vitória sobre ele, alternando-se, assim, as valorações positivas e negativas da imagem.

É assim que do esquema rítmico se passa ao mito do progresso, em que elementos da natureza como a árvore, por exemplo, ao mesmo tempo em que possui características cíclicas pelas suas fases de reprodução, também alude o devir, o evoluir no tempo, tornando este positivo e necessário.

Durand (2002) mostra que, tal como a árvore, a cruz também está relacionada ao simbolismo vegetal e à união dos contrários. Em sua raiz tecnológica, a cruz está ligada ao fogo, à sexualidade e à madeira pelo esquema da fricção rítmica, esquecida atualmente pelos novos modos de aquecimento que fazem olvidar da ligação primitiva entre a árvore e o fogo. Exemplo dessa ligação está nos

ritos sacrificiais que foram eufemizados em festas juninas e suas fogueiras, simbolizando morte e ressurreição.

Constelando com o fogo e a fricção rítmica, encontram-se a dança e a música, pois o homem provavelmente aprendeu a cantar através do trabalho de fazer o fogo, relacionando-o a rituais regados à música, danças e rítmicas sexuais. Durand (2002) salienta os estudos etnológicos que ratificam o costume de muitos ferreiros, marceneiros e barqueiros de trabalhar em meio à dança e cantos. Tal costume corrobora o pensamento de Huizinga (2008) quanto à ludicidade, que, como dimensão humana, está presente no fazer e agir humano desde os primórdios.

Durand (2008) acredita que é da ritmologia que se desencadeia a técnica do fogo e da roda, as duas primordiais invenções da humanidade. A técnica do fogo propicia uma nova perspectiva no domínio do tempo, como relata o autor:

O tempo já não é mais vencido pela simples segurança do retorno e da repetição mas sim porque sai da combinação dos contrários um “produto” definitivo, um “progresso” que justifica o próprio devir porque a própria irreversibilidade é dominada e tornam-se promessa os meios da sua própria produção (DURAND, 2002, p.338).

Deste modo, o tempo não é mais vencido pela repetição, mas por uma harmonização dos contrários, numa relação dialética entre os elementos antagônicos.

É importante mencionar que tal classificação de imagens em regimes e estruturas, não implica uma rigidez e sectarismo das imagens, pois estas, providas de pregnância simbólica, podem representar situações diversas em contextos diferenciados, sendo perfeitamente possível, como alerta Durand (2002), que uma imagem ligada solidamente a uma constelação delimitada emigre para outra em decorrência de uma função secundária. Assim sendo, a predominância de um regime não exclui, necessariamente, a presença do outro, de forma que “os símbolos noturnos não chegam constitucionalmente a libertar-se das expressões diurnas: a valorização da noite faz-se muitas vezes em termos de iluminação” (DURAND, 2002, p.268).

O semantismo é imprescindível, cabendo à sensibilidade e acuidade do pesquisador interpretar o simbolismo da imagem naquilo que lhe é mais característico e revelador.

Friedmann (2008) adverte que quando se trata de linguagens simbólicas, sua interpretação pode não ser tão simples, por não serem diretamente compreensíveis, exigindo que se veja através delas, além delas. Dentre tais linguagens simbólicas encontram-se a linguagem dos sons, a do toque, da fala, da escrita, dos cheiros, dos sabores, da arte, do brincar, dos gestos e dos sonhos.

A brinquedoteca torna-se um palco privilegiado nesse cenário, por permitir adentrar no mundo simbólico da criança, interpretando suas linguagens, seus “dizeres”, por meio dos desenhos, do faz-de-conta, da expressão corporal, do brincar, do jogar e demais atividades lúdicas que possibilitam uma maior compreensão do universo infantil. É com a intenção de delinear as possibilidades da brinquedoteca, bem como da ludicidade e do imaginário que a permeiam, para a educação que se discorre no item a seguir.

3 OS “CANTINHOS” SE ENTRECruzAM: brinquedoteca, ludicidade, imaginário e educação

Não há como dizer melhor que o canto é a casa do ser. [...] Tomemos agora um texto ambíguo onde o ser se revela no mesmo instante em que sai de seu canto.

Gaston Bachelard

Ao se falar em canto ou cantinho, faz-se oportuna a declaração de Durand (2002, p.244) sobre a necessidade de uma “casa pequena dentro de uma casa grande”: de um canto no quarto, uma casinha na árvore ou mesmo uma cabana improvisada construída com tecidos no quintal... dá uma sensação de aconchego, de pertencimento, de canto.

Na escola não é diferente, pois os alunos costumam se identificar com determinados lugares, que assumem como “seu canto”, todavia, esse cantinho não sugere isolamento, pois o diálogo com os pares é salutar. Esse é o papel dos “cantinhos”, estabelecer posição, concernir, dar a sensação de “este é o meu lugar”, o que gera conforto e segurança.

Na brinquedoteca, por sua vez, os cantinhos têm perfil próprio, guardam a identidade dos objetos com funções parecidas, sendo facilmente identificados como jogos, brinquedos de faz-de-conta, livros, fantasias, blocos de montar ou bichos de pelúcia. As crianças sabem exatamente onde “mora” cada um.

No entanto, isso não as impede que levem um brinquedo pertencente a um cantinho pra brincar e interagir com outros objetos de outros cantinhos... é comum as crianças levarem as bonecas e carrinhos do cantinho dos brinquedos para representarem com os fantoches do cantinho do faz-de-conta. Isso pode tornar a brincadeira mais interessante e enriquecedora.

É com este espírito interativo, dialógico e interdisciplinar que o estudo em questão propõe discutir a brinquedoteca, não em seu cantinho de conhecimento isolado, mas em sua relação intrínseca com a ludicidade, com o imaginário e com a educação. Não uma educação sectária, e sim, uma educação humanizadora, que contemple o humano em suas múltiplas dimensões, o que inclui elementos muitas vezes secundarizados e até excluídos do processo educacional, tais como o simbolismo, o intuitivo, o cultivo do espírito criativo e do pensamento imaginante.

Trata-se de um saber sensível, entendido como conhecimento pautado na vida em suas diversas manifestações de sensibilidade: criar, sentir, pensar, brincar, imaginar. Esses saberes fazem parte da natureza infantil e precisam ser reconhecidos, valorizados e oportunizados para uma formação integral do ser.

Barros (2004, p.84) defende uma educação voltada para a humanização ao proferir que “se educação é humanização, fica patente de que educação falamos: daquela que possibilita a homens e mulheres preservarem seu lado mais humano, sua sensibilidade, sua capacidade de apreciação do belo e do repulsivo”.

Essa humanização é possibilitada pela simbolização, na qual o homem toma consciência de sua construção, como sujeito de capacidade imaginativa, que em sua relação com o meio sociocultural do qual faz parte, estabelece sua própria humanidade.

O imaginário, para Durand (2000), organiza as experiências humanas a partir dos processos de simbolização, sendo, assim, responsável pelo comportamento específico do homem, porque possibilita o conhecimento de si, do outro e do mundo.

É o imaginário que, por meio do processo de simbolização define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências humanas e as ações humanas. São os processos de simbolização que permitem ao ser humano assumir sua humanidade, tomar consciência da condição própria dos seres vivos, ou seja, de seu destino mortal, pois como diz Durand, o universo humano é simbólico, e só é ‘humano’ na medida em que o homem atribui sentido às coisas e ao mundo através da imaginação, a qual, no seu entender, ao mesmo tempo funda e transcende as atividades da consciência (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p.77).

Durand (2000) evidencia a importância da imaginação enquanto dinamismo equilibrador, entre dois universos antagônicos, diurno e noturno. Tal equilíbrio é essencial para a saúde do homem e da sociedade, do ponto de vista biológico, antropológico e psicossocial.

No plano biológico, a reequilibração encontra-se no sentido de luta contra a angústia do tempo e da morte. A expressividade do homem através das artes, da música, da própria ciência e demais criações indica sua forma de lidar contra o efêmero e inevitável destino.

No âmbito psicossocial, como a própria terminologia já sugere, trata-se do equilíbrio entre as pulsões subjetivas do sujeito e as do meio ao qual pertence. Por

fim, o equilíbrio antropológico, dá-se na medida em que permite conhecer a essência do espírito humano, presente tanto no pensamento primitivo, quanto no civilizado.

Decorre, então, a utilização por terapeutas de técnicas de reequilibração psíquica, como descreve Pitta (2005, p.37):

[...] É o que ocorre nas técnicas de equilíbrio mental, criadas pelos doutores Robert Desoille e Marguerite Séchehay, com a utilização de imagens antagônicas (contraditórias) ao regime da imagem em que se encontra o indivíduo: se o regime for o diurno, o terapeuta vai propor imagens noturnas (descida para a terra ou para o mar), se for o noturno, imagens de ascensão (luz, pureza, voo), obtendo assim a reequilibração psíquica do indivíduo. Em certos casos de doença mental, o que está em jogo é o equilíbrio entre os regimes do imaginário, visto que toda intensificação de um regime leva ao desequilíbrio e à patologia, seja para o indivíduo, seja para a sociedade.

Fica evidente a importância dos regimes de imagens e da imaginação simbólica, visto que vão além da realidade objetiva, alcançando o indizível ou o transcendental, inerentes à dimensão simbólica humana.

É na esteira do reconhecimento da importância do imaginário e da equilíbrio entre seus regimes de imagens, que se faz imperativa uma educação, simultaneamente, diurna e noturna, de forma que contemple a dimensão racional e simbólica do pensamento humano, conforme proferem Araújo e Araújo (2009, p.51):

A compreensão da vida do imaginário obriga-nos a defender uma autêntica reforma da cultura que deveria assentar numa pedagogia bipolar, do dia e da noite, numa terapia baseada na ressimbolização de psiquismos anêmicos, numa teoria da cultura dupla que permitisse que os indivíduos satisfizessem os dois pólos da sua constituição.

Apesar de não ter desenvolvido uma teoria sobre a educação, Durand (2000, 2002) contribui com alguns elementos importantes para a pedagogia, tendo por base a abordagem dos processos simbólicos na vida do indivíduo e da sociedade.

Durand (2000) elenca três níveis no que concerne à formação do símbolo: o natural, em que se encontram as dominantes reflexas; o nível pedagógico, em que se estabelece a educação da criança através do ambiente imediato; e o nível cultural ou sintemático, pois a herança e a justificação de uma sociedade surgem, aos olhos do adulto, constituídos pela relação mútua que os homens do grupo estabelecem entre si.

O nível pedagógico se subdivide em duas fases: uma lúdica, em que a criança, privada do ambiente familiar, estabelece uma pseudo-sociedade com seus semelhantes; e a fase familiar, que corresponde aos primeiros anos da infância (DURAND, 2000).

Observando essa dualidade do nível pedagógico, é possível perceber os dois regimes de imagens situados por Durand (2000) – o nível familiar, em que predomina uma educação íntima, informal, do cotidiano, abrangente, está no contexto do regime noturno; enquanto o nível cultural, em que se sobressai a educação formal, com regras, objetivos predeterminados socialmente e coerção cultural, está inserido no regime diurno.

Tendo em vista o entendimento de Durand acerca dos processos simbólicos, bem como os estudos do imaginário e educação de Teixeira (2009, 2011a) é possível compreender a pedagogia como o conjunto imaginário e mítico de um regime de imagens predominante em determinado tempo e espaço histórico, que rege a sociedade e os sistemas educativos.

O pensamento preponderante na atualidade e, portanto, considerado o modelo de verdade, é a ciência, com seu viés racional, que mesmo após a emergência de novos paradigmas, continua forte no sistema pedagógico, que justifica e legitima o ideário dominante. Por isso, a educação formal dispõe de maior *status* na civilização Ocidental, pelos seus critérios de racionalidade, regras, métodos, mensuração, em que os preceitos do racionalismo e do positivismo vêm reinando absolutos, evidenciando a preponderância do regime diurno na sociedade. E como a educação não é dissociada da sociedade, também “bebe dessa fonte”, tornando a escola a institucionalização dessa educação diurna (TEIXEIRA, 2011).

A importância dos processos racionais e científicos é inegável, pois que proporcionam a melhoria da vida humana em muitos aspectos. Entretanto, a valorização da imaginação e do simbolismo no meio educacional, também apresenta possibilidades no sentido de um equilíbrio entre as diversas formas de conhecer e compreender a realidade.

Durand (1995) critica a pedagogia ocidental por representar a institucionalização escolar do iconoclasmo ocidental, privilegiando o conceito ao invés do sentido e da simbologia. Contudo, essa configuração pode ser revertida, a partir do desígnio de uma pedagogia do imaginário, que valorize as formas de expressão humana, daquilo que é secreto, não-dito pelos meios formais, através dos

símbolos, da arte, da literatura, dos mitos, dos sonhos e devaneios... permitindo assim, a superação da predominância do regime diurno, estabelecendo um equilíbrio entre os dois regimes de imagens.

Uma pedagogia do imaginário, na perspectiva de Durand (2002, p.430 e 431, grifo do autor) seria, então, aquela que:

Permite um inventário geral dos recursos imaginários, uma arquetipologia geral. Impõe-se então uma educação estética, totalmente humana, como educação fantástica à escala de todos os fantasmas da humanidade. Não só nos é possível reeducar a imaginação no plano do traumatismo individual como o tenta a realização simbólica, não só se pode corrigir individualmente o déficit imaginário, causador da angústia, pela psicoterapia que utiliza o sonho acordado, como também as técnicas ditas de ação psicológica, as experiências sociodramáticas esboçam uma pedagogia da imaginação que a educação deve ter em conta para o bem e para o mal. [...] é necessário desejar que uma pedagogia venha esclarecer, senão ajudar, esta irremediável sede de imagens e sonhos. O nosso mais imperioso dever é trabalhar para uma pedagogia da preguiça, da libertação (*défoulement*) e do lazer. Demasiados homens neste século 'esclarecido' vêem-se usurpados do seu imprescritível direito ao luxo noturno da fantasia.

Para tanto, Durand (2002) tece algumas sugestões de práticas pertinentes a essa proposta educacional. Primeiramente, o estudo da retórica apresenta-se como condição necessária, por possibilitar a passagem do semantismo dos símbolos ao sentido próprio dos signos. Os estudos literários e artísticos também são fundamentais, desde que não se engessem em estruturas historicizantes e arqueológicas. O estudo da arquetipologia, também, faz-se interessante, contrabalanceando os conhecimentos objetivos e as reflexões transcendentais, além das mais variadas práticas que estimulem a imaginação criadora.

Corroborando com o sentido da pedagogia do imaginário, o pensamento de Bachelard (2009) trata da importância de uma formação que contemple a plenitude do devaneio íntimo, num processo criador suscitado pelas imagens, pela arte e pela poética. A escola para Bachelard (2009), ao contrário do espaço formal instituído nos moldes atuais, deveria ser o lugar da infância em que a criança sonha e aprende. A esse respeito Wunemburger (apud ARAÚJO; ARAÚJO, 2009, p.56) esclarece:

Toda a poética de Bachelard atesta que a imaginação só pode revelar os seus poderes de criatividade se beneficiar de condições favoráveis, as quais têm a sua origem numa profunda libertação dos espartilhos impostos pela

sociedade racional. E não se percebe por é que o meio escolar não poderia também inventar uma pedagogia da liberdade poética, como ele inventou uma pedagogia da razão vigiada. Trabalhar as imagens escritas ou plásticas, abrir espaços-tempos do devaneio, jogar com os ritmos são todo um conjunto de iniciativas que a escola pode favorecer para arrancar a criança à cultura abstrata [...] A escola poderia, desde logo, tornar-se o lugar de uma pedagogia contraditória em que a criança seria alternativamente conduzida a apropriar-se da razão e do sonho.

Constata-se no pensamento de Bachelard a importância da razão no processo educativo, mas sem deixar de considerar a contribuição do onirismo e da imaginação. Tal prática dialógica é possível, na medida em que algumas escolas e alguns professores desenvolvem atividades que contemplam tal perspectiva, como ilustra Teixeira (2011a, p.78) sobre a prática de um professor no ensino de redação e gramática em uma instituição escolar:

[...] Valendo-se de uma grande dose de intuição e imaginação [...] MacCourt propunha aos alunos [...] comparar a gramática com a psicologia (a psicologia é o estudo da maneira como as pessoas se comportam e a gramática o estudo da maneira como a língua se comporta); levar a turma ao cinema, ao teatro, fazer um piquenique na praça; ler, recitar, cantar receitas culinárias com acompanhamento musical para ensinar a língua [...]

Levar os alunos ao cinema, ao teatro, estimular as percepções musicais, utilizar jogos e brincadeiras, são algumas atividades que têm galgado espaço em algumas escolas e que podem contribuir para o equilíbrio entre a razão e a imaginação, processo no qual a ludicidade pode se fazer presente.

Seguindo essa linha de pensamento, Duborgel (1992, p.13), inspirado em Bachelard, defende a necessidade de um “Novo Espírito Pedagógico”, que reconheça e valorize também a educação de cunho imaginativo, superando a tendência de hierarquização entre saberes, em que a imaginação, assim como a ludicidade, têm sido envolvidas num *status* de inferioridade em relação à razão objetiva.

Para Duborgel (1992), uma pedagogia da imaginação deve garantir a “abertura da criança e da escola para a vida”, em que a escola assuma funções poéticas e oníricas.

Ela (pedagogia do imaginário) é pedagogia do ‘repleto’, o que significa que transborda de objetos, de imagens e de ícones, de mitos, de lendas, de contos e de poemas para consumo, deleite e meditação e para a produção dos quais deseja conduzir a criança no decurso da sua escolaridade, do jardim de infância à universidade. Ela incita deliberadamente a infância a

aproximar-se desse homo symbolicus que a criança em grande parte já é. Ela sonha em fazer da Escola o local de uma imensa oficina de onirismo, de uma junção, de uma leitura e de uma elaboração permanentes de 'deuses', de heróis, de motivos míticos e de sonhos onde a consciência humana se aprofunde e dialogue (DUBORGEL, 1992, p.299 - 300).

Não se trata de uma educação irracional. Muito pelo contrário, exige um novo perfil de educador que propicie a interação da criança com os conhecimentos complexos e simbólicos, que os levem à compreensão de si e do mundo a sua volta, de forma apropriada e significativa.

Nesse sentido, o presente estudo corrobora com uma pedagogia do imaginário, que não despreze nada que seja constitutivo da dimensão humana, o que pressupõe uma variedade de elementos a serem considerados em uma proposta educacional verdadeiramente significativa, porque intuitiva, expressiva e contemplativa.

Concorda-se com Araújo e Araújo (2009) que a pedagogia do imaginário não deve se configurar numa proposta de ensino de técnicas e estratégias de ensino, nem em receitas de criatividade, porque esta não pode ser ensinada, apenas estimulada. Também não deve se basear na história do imaginário e de seus autores, nem se trata de uma pedagogia do tipo terapêutica, como proposta por Rogers⁸.

Acede-se que uma pedagogia do imaginário deve ser desprovida de estereótipos, ousada e perturbadora de uma razão instituída (ARAÚJO; ARAÚJO, 2009), bem como uma pedagogia oximorônica que concilia conceitos e imagens, conforme instrui Carvalho (1998).

Assim sendo, é necessário abdicar do preconceito ainda persistente a respeito do imaginário, considerando a relevância da imaginação no processo educativo e no currículo. A escola tem, portanto, o papel de estimular a capacidade imaginativa da criança, incitando a busca de soluções alternativas para problemas diversos, no intuito de uma maior compreensão da realidade. Entretanto, para que se possa estimular o aluno a ser imaginativo, o professor deve igualmente ser, adotando metodologias diferenciadas e propondo atividades instigantes como as evidenciadas por Araújo e Araújo (2009):

⁸ Para melhor entendimento ver: ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. Tradução de Manuel Jose do Carmo Ferreira. Lisboa: Moraes, 1980.

- a) estímulo à atividade imaginativa, propondo aos alunos a busca de alternativas possíveis através do ensino da literatura, da história, das ciências sociais ou das línguas estrangeiras;
- b) no que tange às matérias que ensina, o professor pode vê-las e mostrá-las a seus alunos como um projeto imaginativo, de modo que o aluno aprenda a fazer algo imaginativamente, intuitivamente, estabelecendo relações entre hipóteses aparentemente distintas (diferente de decorar passos e procedimentos previamente já experimentados);
- c) o professor deve ter autonomia para não se subjuguar a programas, planos e livros didáticos, sem, contudo, desconsiderar a importância dos conhecimentos socialmente produzidos.

Destarte, uma pedagogia do imaginário não deixa de atribuir relevância à racionalidade, mas sem as correias que aprisionam os conceitos em meio à segregação e à fragmentação. Ao contrário, devem ser munidos também de intenção criativa e imaginativa, necessária ao conhecimento humano.

Dito isto, destacam-se algumas funções do imaginário educacional mediante uma pedagogia do imaginário, à luz dos estudos de Araújo e Araújo (2009), tais como, suscitar uma educação pautada nos símbolos; promover o diálogo entre os sonhos e pensamentos pelo devaneio e os sonhos e pensamentos pelo pensamento, confluindo na chamada inteligência emocional⁹; engendrar uma educação estética ou sensível, fundada não só na ciência, mas também nos valores transcendentais; e conciliar o sonho (regime noturno do imaginário) com a racionalidade objetiva (regime diurno do imaginário), por meio das metáforas, das utopias, dos mitos e da atividade lúdica.

A atividade lúdica enquanto elemento da proposta de uma pedagogia do imaginário, também é referendada por Wunemburger e Araujo (2006), que discutem a temática do imaginário e educação. Contudo, outros teóricos discutem a ludicidade, tais como Huizinga (2008) e Caillois (1990), que contribuem para esse diálogo entre imaginário, ludicidade e educação.

⁹ Conceito de António Damásio e Daniel Goleman. In: DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. Mem-Martins: Europa-América, 1995. GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e debates, 1997.

Para Wunemburger o imaginário possibilita o distanciamento do real objetivo, sem, contudo, perder-se em abstrações do pensamento. Tal possibilidade de vivenciar uma realidade diferenciada tem funções importantes na constituição da psique humana, devido à necessidade de “escapar ao dado pela recordação, pelo sonho, pela embriaguez, pela arte, o que faria do *homo demens*, o complemento do *homo sapiens*”. (Wunemburger, 2007, p.54)

Dentre as funções ou características desse contexto do imaginário, Wunemburger e Araújo (2006) apontam o fascínio pela atividade lúdica, concebida como um reinvestimento do real pela função simbólica original, desencadeadora de gestos primários e de imagens, tendo por principal função equilibrar os regimes de imagens que constituem o nosso imaginário.

É nesse sentido, que os jogos, o divertimento e as artes são valorizados, como atividades em que o sentido figurado prima sobre o sentido próprio, ficando mais próximos do sentido arquetipal e do semantismo dos símbolos.

O jogo, como associação de imagens e de gestos, apresenta, portanto, uma vantagem sobre a palavra ou o conceito de comprometer a totalidade do Eu num contacto íntimo com o mundo hierofânico e de provocar uma multiplicação de imagens que, em virtude da sua imprecisão por oposição ao conceito, sugerem o sagrado em vez de o ensinar ou de o transmitir (WUNEMBURGER; ARAÚJO 2006, p.60).

A repetição, evidenciada por Huizinga (2008) como característica intrínseca do jogo, permite o controle do tempo pelo recomeço da ação lúdica. O corriqueiro “de novo” pronunciado pelas crianças é revelador do prazer que estas sentem no ato imaginativo, em que “um objeto é tomado por outra coisa, um bastão por um cavalo, e as mímicas feitas com sua ajuda simulam o movimento do animal e lhe darão vida pela imaginação” (WUNEMBURGER, 2007, p.54).

É pela imaginação e pela capacidade simbólica que a criança transforma um objeto qualquer em brinquedo e um simples movimento em brincadeira. Logo, é o simbolismo que permite a ludicidade, o faz-de-conta, uma vez que sem essa capacidade de simbolização, um depósito de margarina jamais seria uma caixa de jóias da princesa ‘Linda Margarida’...

Por conseguinte, brincar é repetir o não real, o ausente, onde a brincadeira de faz-de-conta é ilustrativa, através dos personagens, das situações

representadas e dos gestos ritualizados, tomando forma, assim, o imaginário infantil (WUNEMBURGER, 2007).

Os brinquedos são objetos para o brincar e imaginar infantil, propiciando uma ponte entre o meio social real e o mundo dos sonhos e fantasia.

Os brinquedos não passam de artefatos realistas que imitam os conteúdos do jogo e vêm por conseguinte de algum modo sustentar as imagens, à custa por vezes de uma inibição da imaginação criadora. Mas a criança se instala facilmente em seu “mundo imaginário” que povoa com seus brinquedos, suas ficções e simulações e que sob muitos aspectos desempenha o papel de um intermediário entre a fantasia pura e as leis do real. (WUNEMBURGER, 2007, p. 55)

Wunemburger (2007) utiliza a expressão “imaginário lúdico” para evidenciar o componente lúdico na atividade imaginativa da criança e o papel de transição entre o mundo interior e o mundo exterior.

Essa forma lúdica de lidar com os acontecimentos da vida e do mundo torna a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças mais suave e eufêmico, na medida em que o brincar suscita uma sensação de desprendimento, de alívio e de prazer.

O divertimento é um componente do objetivo estético-lúdico apontado por Wunemburger (2007) como uma necessidade humana, independente das obrigações de sobrevivência e do trabalho. O divertimento contido no jogo atende a uma ordem própria que propicia uma espécie de ilusão mágica e fonte de prazeres.

Por esse caráter de divertimento e frivolidade, o jogo é muitas vezes concebido como inútil, já que seu ganho é pessoal e não material, portanto, não valorizado do ponto de vista socioeconômico, pois mesmo os jogos de azar não geram riquezas, apenas uma troca de dinheiro entre os pares.

O jogo também contém certo ar de mistério, incerteza e simulação, estimulando o pensamento lógico e a busca de soluções, na tentativa de superar os riscos provenientes das ações engendradas.

É nesse sentido que as atividades lúdicas possibilitam situações desafiadoras que estimulam a imaginação e o pensamento, pois a motivação intrínseca suscitada pela ludicidade possibilita a criança atingir níveis de desenvolvimento muito satisfatórios.

O jogo, enquanto atividade lúdica, evidenciado nos estudos de Caillois (1990), está relacionado com as imagens, os símbolos e outras formas

imprescindíveis de expressão. O autor, assim como Wunemburger, também destaca o divertimento como elemento lúdico.

Conforme mencionado anteriormente, Caillois (1990), considerando as possibilidades diferenciadas do jogo, o divide em quatro modalidades: *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*. Contudo, é relevante evidenciar, que estas modalidades lúdicas não são aleatórias, pois representam uma forma de expressão do imaginário humano.

A categoria de *agôn*, palavra de origem grega que significa luta, está relacionada aos jogos de competição, em que os elementos da velocidade, da resistência, habilidade, atenção e perspicácia se destacam.

Os espetáculos agonísticos, fundados nas lutas e competições, que sublimam a violência, são encontrados no imaginário dos espetáculos de esportes. As competições esportivas exacerbam as paixões, impelem ao paroxismo as lutas, acompanhadas de risos, de cóleras, até de animosidades. O sucesso mundial das copas de futebol, transmitidas por cadeias de televisão, atende sem dúvida a uma necessidade de espaços lícitos de expressão de paixões interditas ou normalizadas, de explosão legal de tensões violentas, de dispêndio de violência simbólica, contidas durante o resto do tempo em virtude da dependência dos poderes econômicos ou jurídicos (WUNEMBURGER, 2007, p.56).

A categoria da *alea*, terminologia originária do latim que significa jogo de dados, privilegia o imprevisto e o acaso. Não depende da habilidade, técnica ou destreza do jogador, seu sucesso ou fracasso, cabe à sorte eleger o vencedor, tal como nos jogos de dados, bingo, roleta ou cartas.

A *alea* ou jogo de azar assegura a satisfação das pulsões de ganho, do prazer da sorte. A retransmissão dos resultados das loterias ou das corridas de cavalos suscita um consumo muito ritualizado e altamente aprisionante dos meios de comunicação de massa (WUNEMBURGER, 2007, p. 56).

A modalidade do *mimicry*, que significa mimetismo em latim, está relacionada ao faz-de-conta, à fantasia, à máscara, ao disfarce e à simulação. As crianças brincam de exercer um personagem, quer seja um herói, um animal, uma donzela ou cantora e podem representar também, a figura de um professor, jornalista, mãe ou outro papel social com os quais se identifiquem. Nesta modalidade, inserem-se as peças teatrais e cinematográficas.

As produções miméticas formam num núcleo incompressível da imaginação privada e coletiva. A difusão televisada de histórias, reais ou fictícias, não apenas substitui o ritual do relato mítico e do conto, há muito tempo

tornados escassos e reservados a uma elite, mas suplanta pela força da animação audiovisual a leitura do romance, que nestes últimos três séculos serviu de meio para atender às necessidades do imaginário (WUNENBURGER, 2007, p.56)

Por fim, a modalidade do *ilinx*, que remete à vertigem, relaciona-se ao êxtase, turbilhão, arrebatamento, em que o objetivo é desafiar os limites de equilíbrio, percepção e até da morte, como nos brinquedos dos parques de diversão, em balanços, gangorras, *skate*, rapel e em algumas modalidades esportivas, em que se busca adrenalina e emoção.

A categoria do *ilinx*, que associa a vertigem, o excesso, a possessão, todas as formas de regressão e de dilatação do eu, sem dúvida não se beneficiou de substituições nas sociedades ocidentais. Paradoxalmente, os divertimentos audiovisuais recentes permitiram por meio do disco, do concerto e das cadeias musicais desenvolver experiências de transe e possessão, desconhecidas até então. Essa expressão do frenesi musical, intensamente amplificada pelo visual, que favorece o processo de idolatria dos cantores e a frequência de estados hipnóticos produzidos pelos registradores e difusores, caracteriza de maneira significativa a emergência de um imaginário narcótico fundado num consumo de emoções violentas e numa intensificação da vida corporal (WUNENBURGER, 2007, p.57).

É possível perceber, a partir dos estudos de Caillois (1990) e Wunemburger (2007), a relação intrínseca do lúdico e do imaginário, e como esse processo está presente em nosso cotidiano, no meio televisivo, no contexto musical, no encanto despertado pelos parques de diversões no mundo todo, na idolatria de torcedores de futebol, em fanáticos por filmes e novelas, no vício por *RPG*¹⁰, no interesse por *reality shows*, no sucesso do *Mixed Martial Arts (MMA)* - modalidade esportiva em que os participantes podem utilizar variados estilos de luta - refletindo o fascínio pela luta e violência do *homo violens*¹¹, dentre outras atividades e costumes que trazem a ludicidade e o imaginário em sua constituição.

Retomando os elementos do objetivo estético lúdico, evidenciados por Wunemburger, após a discussão acerca do jogo e do divertimento, resta aclarar o componente da arte, pois “a humanidade tende a privilegiar historicamente atitudes

¹⁰ RPG é a sigla para Role Playing Game ou Jogo de Interpretação de Papéis, que consiste na união do conceito de teatro com as regras de um jogo, onde temos a interpretação de personagens ficticiais controlados pelo seu respectivo jogador. Para maiores informações <http://www.rpgonline.com.br>.

¹¹ Ver TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Violência na escola: o medo nosso de cada dia. In: MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman (Org). Culturas contemporâneas, imaginário e educação: reflexões e relatos de pesquisa. São Carlos: RiMa Editora, 2010.

destinadas a obter uma pura fruição das imagens artísticas” (WUNENBURGER, 2007, p.57).

A arte reflete a necessidade humana de produzir imagens e compor materialmente um imaginário visual e textual. Isso porque, através da arte, o homem pode representar, expressar ou mesmo modificar o mundo e seu destino, construindo uma forma de lidar com as emoções, anseios, medos, desejos, pensamentos e demais elementos da subjetividade humana.

O homo aestheticus, ao criar para o prazer uma outra imagem do mundo, um outro modo de manifestação das coisas, modifica ao mesmo tempo seu mundo interior e o mundo exterior: por uma lado, cria imagens para objetivar experiências sensoriais, afetivas, imaginárias, como se sua vivência interior, oculta, silenciosa, não fosse suficiente para experimentar toda a sua intensidade e toda a sua riqueza. O imaginário das obras mostra-se assim como um espaço de realização, de fixação e de expansão da subjetividade. (WUNENBURGER, 2007, p.58)

A arte não possibilita apenas a expressão subjetiva, mas também a produção de imagens novas que, ao serem transmitidas, são assimiladas de forma diferenciada pela subjetividade de cada indivíduo, permitindo um compartilhamento de pensamentos e sensações. Por isso, a identificação que cada pessoa tem com determinada obra, filme, novela, livro ou personagem fictício, com os quais se afeiçoa e reconhece. Segundo Wunenburger (2007, p.59):

Quando um espectador se apegue a um quadro privilegiado, um leitor passa o tempo com as personagens de um romance, o divertimento superficial se aprofunda em processo simbólico no qual o sujeito pode conhecer-se melhor, ativar seus pensamentos, até mesmo mudar-se a si mesmo. Enfim, num outro nível ainda, a arte, por fornecer imagens aperfeiçoadas, levadas ao apuro, no plano formal, ou abrindo a porta aos possíveis e aos sonhos, dá acesso a uma felicidade inédita, um regozijo dos sentidos, uma plenitude de existência.

D’ávila (2006) destaca a arte como dimensão indispensável ao ensino lúdico, por privilegiar a sensibilidade e a criatividade, no intuito de garantir a unidade entre o sujeito e objeto.

Para a autora, são as emoções que imprimem significado às aprendizagens, de modo que sem elas o objeto se torna inerte, desprovido da dinamicidade que o compõe. E a arte, como dimensão estruturante da condição humana e lúdica por excelência, garante essa aproximação entre a emoção e o

conhecimento. Assim sendo, o processo educativo deve se valer da arte e da ludicidade como meios para aprendizagens mais significativas.

Nesse sentido, D'Ávila (2006) critica a proposta predominante nos sistemas de ensino, afirmando que o acúmulo de informações e explicações conceituais, que marcam a didática das escolas convencionais, precisa ceder espaço ao lúdico, à arte e, assim, ao prazer em ensinar e aprender.

Não se trata da desvalorização dos conteúdos conceituais, pois estes são importantes e necessários, mas dentro de uma dinâmica de atribuição de sentido pelos educandos, de forma que consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e a realidade em que estão inseridos.

O objeto de conhecimento, em sua estrutura interna, pode ser explorado e integrado às necessidades do educando, mediante outras relações que não absolutizam o raciocínio, mas casam-se com ele – a relação entre o saber, o sentir, o fazer integrados, propiciados pela atividade artística, poderão render aprendizagens sempre significativas, duradouras e prazerosas. (D'ÁVILA, 2006, p.21)

A pesquisa de D'Ávila (2006) realizada nas séries iniciais de Ensino Fundamental, revela que a ludicidade não tem encontrado terreno nas escolas, realidade esta relatada por alunos de licenciatura em pedagogia, que em momento de estágio observaram a carência da ludicidade nas práticas educativas, em que o foco está no livro e nos manuais didáticos. A pesquisa referendada mostrou que apenas 20% dos professores pesquisados conseguem trabalhar em sala de aula com propostas lúdicas e criativas.

Tal realidade reflete a lacuna das licenciaturas no que tange à inclusão da ludicidade no currículo, sobretudo, em muitos cursos de pedagogia não há a formação lúdica do professor, implicando a necessidade de inserção da temática em cursos de nível superior na área de educação.

Algumas experiências têm apontado como caminho para as universidades a mudança de currículo, principalmente nos cursos de formação do educador, introduzindo disciplinas de caráter lúdico, a criação de cursos específicos sobre ludicidade em nível de Ensino Superior e a criação de Cursos de pós-graduação em atividades lúdicas (SANTOS S.M.P., 2008b, p.57).

A formação lúdica deve contemplar, além dos conhecimentos teóricos e metodológicos necessários à prática pedagógica, o cultivo da criatividade e sensibilidade do educador. Portanto, abrange também a formação pessoal,

considerando que a ludicidade é um uma “experiência de plenitude” (LUCKESI, 2008. p.5), devendo ser vivenciada pelo professor.

Desta forma, a formação lúdica propicia o entendimento da importância do brincar e dos processos simbólicos para a aprendizagem das crianças, além de possibilitar ao docente a quebra de resistências e o estímulo à imaginação e criatividade, o que favorece a relação professor-aluno. Sobre essa formação, Santos S.M.P. (1997b, p.14) afirma que:

A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.

É nesse caminho que Fortuna (2008) descreve a experiência do curso de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte denominado “O jogo e a educação”, que ensejou a criação de uma disciplina que constasse no curso de pedagogia sobre a temática, conforme descreve a autora:

Esta disciplina representa uma ação institucional orientada para a formação de professores que prestigiem a presença e a utilização do jogo na Educação. Ao constar no currículo do curso de pedagogia – e, até agora, reivindicada pelos cursos de licenciatura em Química, Letras, Artes Plásticas, Geografia – desde 1997, marca a disposição de ultrapassar o conhecimento genérico e inespecífico a respeito da atividade lúdica na educação (FORTUNA, 2008, p.75 - 76).

Enquanto a formação lúdica vai conquistando espaço nos cursos de formação de professores, surge também, nos últimos anos, outro tipo de formação direcionada a pessoas que desejam ser brinquedistas, profissionais que atuam ou atuarão em brinquedotecas, em decorrência desta nova demanda de espaços lúdicos e de pensar a educação. A esse respeito Negrine (1997, p.83) coloca que:

No momento em que os pedagogos em geral se despertam para atribuir importância às atividades lúdicas no processo de desenvolvimento humano e propõem a disseminação de espaços lúdicos como formas de concretar esta inovadora maneira de pensar pedagógico, nos deparamos com uma provável profissão emergente, ou seja, a formação do brinquedista ou do ludotecário como outros preferem denominar.

Negrine (2008b) complementa tal assertiva, afirmando que essa nova formação profissional já acontece em países da Europa: são ludoterapeutas, ludotecários ou brinquedistas, que se especializam no brincar.

O brinquedista é o profissional que se qualifica para trabalhar na brinquedoteca. Segundo Cunha (2007), o brinquedista é o responsável pelo atendimento aos usuários, avaliação dos jogos, organização dos brinquedos e acompanhamento das brincadeiras, devendo garantir as melhores condições para um brincar de qualidade. Sakamoto e Bomtempo (2010, p. 418) definem o brinquedista como:

Profissional especializado que está vinculado à área da educação, da psicologia ou da saúde, e que aprendeu a apreciar as possibilidades educativas e clínicas das brincadeiras nas situações lúdicas cotidianas dos espaços das brinquedotecas. O brinquedista é, portanto, um profissional que em sua abordagem do brincar e da brincadeira pode contemplar o alcance dessa ferramenta de conhecimento e comunicação do universo imaginário [...] o brinquedista, por meio do lúdico, toca o intocável, revela o oculto, ensina o que não depende de técnicas, participa da construção da criança como pessoa, precisa sendo assim, estar apto a utilizar muitos saberes.

Segundo Sakamoto e Bomtempo (2010), a formação do brinquedista acontece por meio de cursos preparatórios básicos e de atualização, de duração variável, abordando a relevância do brincar e do imaginário para o desenvolvimento humano. Contudo, apesar de haver vários cursos de formação de brinquedistas em diversas áreas de atuação profissional, como educação e saúde, ainda existem pessoas que trabalham na brinquedoteca informalmente, muitas vezes como voluntários, sem a formação adequada para exercer essa função.

Negrine (1997) observa que a formação do brinquedista deve ser firmada em três pilares básicos: a formação teórica, que contempla uma fundamentação sobre a aprendizagem e desenvolvimento humano, o jogo e suas teorias, assim como os paradigmas em que se situam. Já a formação pedagógica complementa a formação teórica, na medida em que oportuniza a vivência concreta da experiência lúdica, levando à reflexão teórica e aprofundamento temático. Por fim, e não menos importante, a formação pessoal completa a tríade, no sentido de favorecer experiências de sensibilização corporal na relação com objetos e seus pares, que o levem ao autoconhecimento, tendo por função desbloquear resistências, permitindo a compreensão das limitações de cada pessoa diante das situações experienciadas

e o despertar para a importância de se adotar uma postura de escuta em relação às pessoas, para um melhor relacionamento interpessoal.

A ênfase dada pelo autor à necessidade de não se restringir ao estudo das teorias relativas à ludicidade, mas vivenciá-la, experimentá-la, sentir corporalmente os benefícios da atividade lúdica, é fundamental, tal como foi proposto na formação de brinquedista descrita na introdução deste trabalho, pela quebra de resistências e compreensão do processo lúdico sob novo olhar, tornando-se uma possibilidade auspiciosa para os currículos de formação de professores.

Por melhor que seja a comunicação escrita, é necessário vivenciar uma prática corporal para que se possa dimensionar seu valor pedagógico. De qualquer forma, estamos convencidos de que esta vertente de formação, num futuro próximo, começará a fazer parte dos currículos de formação de profissionais da educação, especialmente daqueles que trabalham com crianças, além de vir a se constituir em mais uma vertente de investigação pedagógica (NEGRINE, 1997, p.92).

A investigação é outro componente que precisa ser mais valorizado em se tratando de ludicidade, brinquedoteca e educação. Algumas universidades têm aderido à ideia da brinquedoteca enquanto um laboratório em que professores e alunos realizam observações, pesquisas, experimentam novos métodos, realizam estágios, projetos de extensão e divulgam à sociedade.

Enquanto espaço de investigação e produção de conhecimento, a Ludoteca tem por objetivo mediar ações lúdicas e desenvolver pesquisas que apontem a relevância do lúdico para a educação através da extensão universitária como oficinas, jornadas, encontros e seminários no âmbito nacional e internacional (FERREIRA; COELHO, 2008, p. 120).

A brinquedoteca enquanto *locus* de pesquisas, construção de saberes e campo de extensão atende a vários cursos, tais como pedagogia, psicologia, educação física, terapia ocupacional e serviço social. Ao mesmo tempo, é um espaço de magia e encanto para as crianças da comunidade, geralmente marcadas por condições de pobreza e exclusão.

São várias as experiências em universidades brasileiras que instituíram brinquedotecas como espaços de aprendizagem. A título de exemplo, destaca-se o Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMP) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), que tem por objetivos a discussão e pesquisa sobre os brinquedos e brincadeiras na educação, a melhoria

da formação docente e a prestação de serviços à comunidade por meio da Brinquedoteca. Encontra-se, ainda, vinculado à FEUSP o Museu da Educação e do Brinquedo (MEB), um espaço de visitação e pesquisa, cujo objetivo é contribuir na formação do indivíduo por meio da ludicidade¹².

Oliveira e Malfitana *et al* (2008) apresentam a experiência da Brinquedoteca do Laboratório de Atividades de Desenvolvimento do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), destacando as brincadeiras de faz-de-conta e a construção de esquemas simbólicos com as crianças de quatro a seis anos, como citado nos resultados da pesquisa:

Dentro das características principais da faixa etária de quatro a seis anos, os materiais oferecidos estimularam o mundo do faz-de-conta, onde as crianças criavam situações de histórias, construíam e incorporavam personagens. Isto decorre da grande imaginação observada na idade pré-escolar, o que conduz a um aumento dos esquemas simbólicos. (OLIVEIRA; MALFITANA *et al.*, 2008, p.193)

Conflui neste caminho a proposta do Laboratório de Ludopedagogia da Universidade de Cruz Alta (LLUPED), que objetiva subsidiar um novo fazer pedagógico, atuando nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a fim de contribuir em multiáreas, de forma que responda às necessidades da atual sociedade. Apesar de recente, o LLUPED já tem seu valor reconhecido, não só para o curso de pedagogia, como para a universidade de forma geral, pois atua interdisciplinarmente nos cursos de enfermagem, fisioterapia, serviço social e arquitetura (BATTISTEL; ROSSATO, 2008).

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) também aderiu à ideia da brinquedoteca, como espaço de educação e pesquisa, criando um espaço lúdico no campus da universidade, para atender as crianças da comunidade em geral. Possui serviço de empréstimo de brinquedos às crianças e jovens associados, bem como um museu de brinquedos e brincadeiras, iniciativa frutuosa e de grande relevância para a criatividade e imaginação. A interdisciplinaridade é uma das características marcantes deste espaço, que integra docentes e estagiários das áreas de educação, educação física, biblioteconomia, arte, psicologia e matemática (VALE; PRADO *et al*, 2008).

¹² Informações no site do MEB/FEUSP. Disponível em: <http://www.meb.fe.usp.br>. Acesso em: 22/09/2012.

Outra iniciativa reconhecida deve-se à brinquedoteca mantida desde 1988 na Universidade Federal de Santa Maria, realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão, atuando, inclusive, em assessoramento a escolas e instalações de outras brinquedotecas (SANTOS S.M.P, 1997a).

Destaca-se, ainda, a contribuição da Ludoteca do Instituto Luterano de Ensino Superior de Manaus – ULBRA, cujas pesquisas apontam a relevância do lúdico para a educação, contribuindo para a formação pessoal e acadêmica de sujeitos envolvidos com educação e saúde (FERREIRA; COELHO, 2008).

No Estado do Maranhão, consta o projeto Brinquedoteca da Universidade Ceuma (UNICEUMA), que tem por objetivo oferecer apoio pedagógico utilizando o lúdico para o desenvolvimento das crianças, servindo de espaço investigativo para os alunos do curso de pedagogia, integrando ainda discentes dos cursos de Análise de Sistemas e Educação Física. A brinquedoteca recebe crianças da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de comunidades carentes vizinhas da Instituição, desenvolvendo atividades por meio de brinquedos, brincadeiras, danças, canto, contação de histórias, entre outras¹³.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) ainda não dispõe¹⁴ de uma brinquedoteca universitária, apesar de já existir um projeto na UFMA/Campus de Imperatriz. É importante destacar que a brinquedoteca é um indicador de avaliação nacional dos cursos de pedagogia, conforme mostra o instrumento avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) a seguir:

¹³ Outras informações no site da Universidade Ceuma: <http://www.extranet.ceuma.br/sitenovo/noticias/2012/08/01/pagina5984.shtml>.

¹⁴ Até o momento da realização desta pesquisa, em 2012.

Quadro 4 – Brinquedoteca como indicador de avaliação do curso de Pedagogia

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.12 Brinquedoteca	1	Quando o curso não possui brinquedoteca
	2	Quando a brinquedoteca está insuficientemente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.
	3	Quando a brinquedoteca está suficientemente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.
	4	Quando a brinquedoteca está adequada , considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.
	5	Quando a brinquedoteca está plenamente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos.

Fonte: *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

A inclusão da brinquedoteca como indicador de qualidade dos cursos de pedagogia assinala a importância desse espaço como possibilidade investigativa, devido à multidimensionalidade que a brinquedoteca comporta, sendo relevante também para outras áreas do conhecimento, tais como a educação física, a biblioteconomia, a terapia ocupacional, a psicologia, o serviço social, a fisioterapia, a arquitetura e a enfermagem.

Essa interdisciplinaridade é possível e bem-vinda para uma educação humanizadora, porque o mesmo sujeito que pensa é o sujeito que sonha, que ri, que produz arte, que se organiza no espaço, que se movimenta, que é produto social, que estabelece lógica, que adoece, que aprende, que inventa, que imagina, que brinca e se diverte. A brinquedoteca é a “grande mãe”, que abriga tudo isso sem culpa ou coerções, uma vez que é o lugar da livre expressão, das escolhas, da liberdade, do aconchego e dos devaneios.

É, por conseguinte, o espaço da construção teórica, mas também do saber sensível, união esta que prima pela apropriação criadora do ser imaginante, porque é provida de sentido, tornando o fazer pedagógico mais consciente.

Surge, então, a necessidade de uma proposta curricular que contemple essa união entre saberes, que admita, ao lado dos conteúdos conceituais formais, a ludicidade, os símbolos, a imaginação, a arte, a poesia e os devaneios, componentes da vida dos alunos e docentes.

Os próprios estudos da neurociência assinalam as duas vertentes, racional e afetiva, das quais somos compostos. O indivíduo que potencializa mais o lado esquerdo do seu cérebro tende a ser mais organizador, financista, metódico, fragmentador, avaliador, crítico e racional (SANTOS S.M.P, 2008b). Tomando por base os estudos de Durand, trata-se do regime diurno da imagem.

A pessoa que potencializa o lado do hemisfério direito do cérebro tem mais facilidade de expressão, é inovador, experimenta, intui, brinca, aciona o cinestésico, o espiritual e o tátil, é emocional, sente, internaliza e compartilha (SANTOS S.M.P, 2008b). Coaduna com regime noturno da imagem.

Ser lúdico, portanto, vem trazer a porção noturna necessária ao equilíbrio da balança que ainda pende, de acordo com os currículos, diretrizes e programas, para a visão diurna da educação.

A ludicidade e o imaginário representam uma nova forma de ver a realidade e a educação, da qual a brinquedoteca é fruto, inseridos em outra perspectiva teórica que “embora já seja possível ver e sentir as tempestades da superfície, ainda não sentimos os abalos submarinos da revolução paradigmática” (TEIXEIRA, 2011a, p. 75).

É acreditando na ludicidade e no imaginário como caminhos para uma educação humanizadora e na brinquedoteca enquanto *locus* privilegiado dessa proposta educacional, que se concorda com Santos S.M.P (1997a) quando postula que apesar de reconhecer o muro alto que obstaculariza o caminho, propõe transpô-lo pela via da sensibilidade, ao afirma que:

Certamente muita *coragem criativa* é necessária a quem adere à proposta de uma Brinquedoteca, mas também é certo que quem foi tocado por esta proposta é uma pessoa especial. Para perceber a abrangência deste trabalho; para refletir suas implicações educacionais e, principalmente, para sentir seu alcance a nível existencial, é preciso ser poeta, é preciso ser cientista, é preciso ser trabalhador e ter a coragem criativa de que optou por construir um mundo melhor. (SANTOS S.M.P, 1997a, p. 20)

É na esteira dessa busca de alternativas educacionais de alcance existencial que a pedagogia da ludicidade e do imaginário ganham forma, a partir da compreensão da capacidade criativa e da competência imaginativa, que subsidie uma proposta de ensino que traga em seu cerne aquilo que há de mais comum, fantástico e universal na infância: o brincar.

Segundo a especialista da Superintendência da Área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, a brinquedoteca contribui para a educação na medida em que possibilita a vivência da fantasia, da brincadeira, do simbolismo, da arte, da criatividade e da afetividade, privilegiando o lúdico na aprendizagem, permitindo, assim, uma formação mais sensível e significativa.

A brinquedista da escola *locus* desta pesquisa acredita que é por meio da ludicidade e da imaginação que as crianças aprendem e se desenvolvem, sendo a brinquedoteca um espaço propício para a vivência do simbolismo, por englobar atividades que contemplam os contos de fadas, a arte, a criatividade e o faz-de-conta. As atividades lúdicas e simbólicas vivenciadas pelas crianças na brinquedoteca de uma escola da rede municipal de educação de São Luís são apresentadas a seguir.

4 O ESPELHO, O GUARDA-ROUPA E A MONTANHA RUSSA: portais para o mundo mágico da brinquedoteca

Quando eu era pequeno, habitava uma casa antiga, e diziam as lendas que ali fora enterrado um tesouro. Ninguém, é claro, o conseguira descobrir, nem talvez mesmo o procurou. Mas ele encantava a casa toda. Minha casa escondia um tesouro no fundo do coração...

Saint- Exupéry

As imagens e os símbolos fazem parte da vida humana. Hillman (1998) revela a linguagem das imagens como a linguagem típica da alma. Saint- Exupéry (1979) fala pelas imagens, ensina verdadeiras lições de vida através de metáforas, convida à reflexão por meio dos símbolos e apólogos. A linguagem da criança é a linguagem das imagens, portanto, adentrar o mundo simbólico da criança implica compreendê-las.

A educação tem se preocupado em ouvir a criança, em compreender a sua linguagem? Ou esta ainda é tratada como a infante, aquela que não fala? A educação tem se voltado à essência do ser, seus potenciais, suas necessidades mais intrínsecas? Será que a educação tem se preocupado com o ser (plenitude) ou apenas com o sobreviver (habilidades)?

Mas, o que esses questionamentos sobre a educação têm a ver com a imagem? Tudo! As imagens e símbolos são expressões não só do mundo exterior, mas também do mundo interior de cada sujeito. A citação de Saint- Exupéry (1979) que abre este capítulo é ilustrativa: trata-se dos tesouros que cada criança possui escondidos dentro de si, mas que nem sempre são valorizados. Uma educação humanizadora deve se constituir em uma educação do ser, que contemple o mundo interior do aprendiz, sua natureza secreta e profunda, que guarda tesouros de possibilidades e potencialidades.

Friedmann (2005) acredita que a educação deva engajar-se em uma formação humana para a plenitude, o que significa a descoberta do seu potencial, da sua liberdade e a consciência de si mesmo. Tal concepção implica olhar a criança além do objetivado, o que demanda a sensibilidade do olhar, abrangendo sua gestualidade, seus movimentos, sua timidez ou agressividade, suas habilidades, seu jeito de interagir com as pessoas, com os objetos e com ela mesma,

compreendendo o não dito, as imagens e o simbolismo que se manifestam em suas ações, especialmente, as não verbais.

É preciso um exercício do olhar, não meramente analítico, mas, sobretudo, simbólico, pois é por meio deste que a criança estabelece sua forma de pensar e perceber o mundo. O símbolo pode ser expresso através do brincar, de um relato imaginativo espontâneo, dos contos de fada, dos desenhos, dos objetos, trazendo consigo um significado oculto, quer seja de um objeto, ação, sentimento ou mesmo de uma ideia.

Compreender as expressões simbólicas na infância implica valorizar, portanto, outras formas de evocar significados, por meio do brincar, da arte, dos contos de fada, da música, do faz-de-conta, expressões externas de uma realidade psíquica inconsciente, que dizem muito a respeito da personalidade da criança, conforme profere Friedmann (2005, p.71 e 72):

Tanto as crianças como os adultos têm um saber sobre o potencial de sua alma. Como é possível ativar essas forças vitais do si-mesmo de cada um? Manifestações do inconsciente – sonhos, imaginação, fantasias de todo tipo – podem dar-nos algumas pistas. Por isso, criar espaços livre e protegidos onde a criança possa ser ela mesma e expressar-se é tão importante.

Ouvir o que a criança tem a dizer, com sua própria “voz”, faz parte de uma forma de entender a infância a partir da criança, em sua própria lógica e percepção. Pensar a infância nesses patamares pressupõe escutar o que não se costuma escutar, pensar sobre o que não se costuma pensar, ou, como afirma Kohan (2008), dar espaço a essa estrangeira que é a infância, a qual muitos não a compreendem por apresentar outra língua, outro lugar, outro pensar. Demanda um olhar novo, pueril, novos pontos de partida para o que já se concebia como ponto de chegada.

É preciso que o adulto se dispa de suas verdades e busque estratégias para “cruzar o portal” que protege o universo infantil. É nesse sentido que se destacam as atividades lúdicas como estratégias para o alcance de tais objetivos.

Por isso, a escolha, nesta pesquisa, de procedimentos metodológicos tais como o brincar, os desenhos, os contos infantis, o faz-de-conta, por entendê-los como possibilidades de compreensão desse universo simbólico da criança.

O brincar traz de volta a alma da nossa criança: no ato de brincar, o ser humano se mostra na sua essência, sem sabê-lo, de inconsciente. O brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. Emociona-se,

grita, chora, ri, perde a paciência, fica ansioso, aliviado. Erra, acerta. Põe em jogo seu corpo inteiro: suas habilidades motoras e de movimento vêm-se desafiadas [...] o brincar descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes. O brincar convida a ser eu mesmo (FRIEDMANN, 2005, p.88).

A brinquedoteca surge, nesse contexto, como a apoteose da ludicidade e do simbolismo na infância, contemplando essas atividades e linguagens em um mesmo espaço. Representa o espaço mágico da infância vivida segundo a sua própria linguagem. Linguagem esta regida pelo fantasiar, devanear, viver o seu mundo, não o mundo ao seu entorno, mas o *seu* mundo, em que o impossível torna-se possível e o improvável no mundo real torna-se realidade no mundo imaginário.

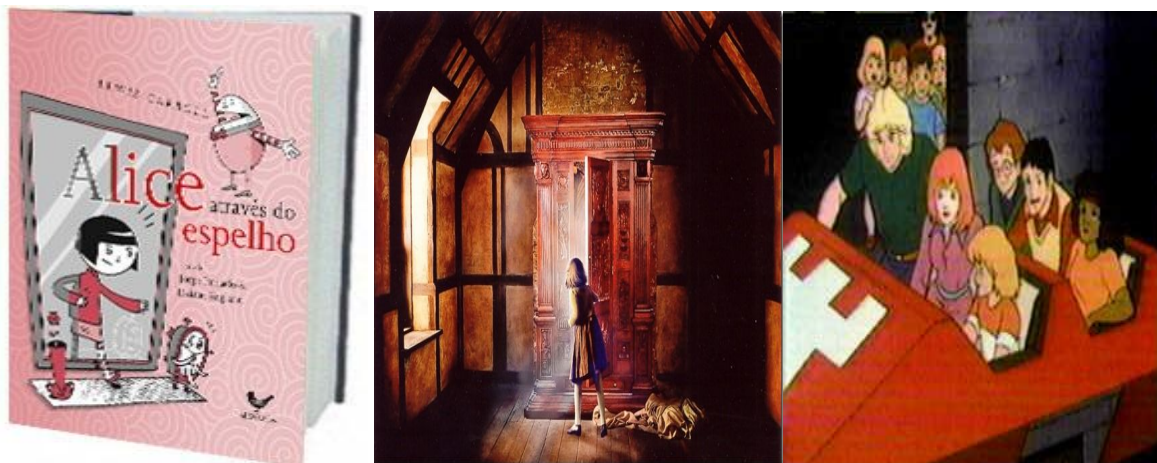
Na história *Aventuras de Alice através do espelho* (1983) de L. Carrol, o espelho guarda outra realidade, diferente do mundo real. O espelho é o objeto simbólico que permite a transição entre os dois mundos: o real e o imaginário. Remete à procura de Alice por conhecer a si mesma, pois o espelho reflete “a verdade, a sinceridade, o conteúdo do coração e da consciência” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.393).

O guarda-roupa em *As crônicas de Nárnia: o leão, a feiticeira e o guarda-roupa* (2002), obra do escritor C.S. Lewis, originalmente publicada em 1950, também é um objeto mágico, que permite a passagem do mundo real para o mundo encantado de Nárnia, onde vivem seres fantásticos. Os personagens humanos, quatro crianças comuns na vida real, tornam-se reis e rainhas dotados de poder e admiração nas terras de Nárnia, vencendo os perigos com justiça e destemor. A história é repleta de símbolos, dentre eles o guarda-roupa, que simboliza a fuga da realidade.

Da mesma forma, a montanha russa é o “portal” que leva as crianças da história *Caverna do Dragão* à outra realidade, repleta de magia e seres míticos. Na história também se destacam vários símbolos e metáforas envolvendo seis jovens (Presto, Eric, Bobby, Hank, Diana e Sheila), que ao entrarem em um túnel da montanha russa de um parque de diversões, acabam sendo transportados do mundo real para um mundo repleto de seres extraordinários. Lá encontram o Mestre dos Magos, um velhinho que lhes entrega diversas armas mágicas: um escudo, um arco e flecha, chapéu, tacape, bastão e capa da invisibilidade. Por trás de todos esses objetos, há um simbolismo. Os jovens estão sempre lutando contra o mal, em especial com o Vingador, que deseja as armas do poder. Sobre o simbolismo da

montanha esta remete ao “limite entre o mundo visível e o invisível” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.619), sendo um lugar que deve ser ocupado com um guia ou iniciador para proteger dos perigos mortais, que no desenho é assumido pelo Mestre dos Magos.

Figura 1 – As passagens mágicas do mundo real ao mundo imaginário



Fonte: Google imagens

Tais histórias exemplificam a pregnância simbólica que compõe diversas obras infantis. Nelas percebem-se diversos artefatos simbólicos que permitem a transição entre o mundo real e o imaginário. A literatura infantil está repleta desses símbolos que povoam o imaginário humano. Não é à toa o sucesso planetário da saga *Harry Potter*, da autora J.K. Rowling, cuja travessia do mundo real ao mundo secreto bruxo se dá pela plataforma de uma estação de trem (ROWLING, 2000).

A brinquedoteca representa exatamente o mundo mágico escondido por trás do espelho, do guarda-roupa ou da montanha russa. É o universo imaginário que se materializa em meio ao espaço real, ao possibilitar a vivência da imaginação e dos devaneios dentro do mundo real, através do brincar, do faz-de-conta, da literatura infantil, da música e da arte. Ao atravessar a porta da brinquedoteca, a criança entra em contato com outro universo, em que pode “sonhar acordada”, ou como Bachelard (2009) prefere denominar, “devanear”.

São muitos os artefatos simbólicos que a criança encontra na brinquedoteca: espelhos, varinhas de condão, espadas, castelo, máscaras, leques, capas e fantasias. Cada um deles tem a capacidade de transportar a criança para um universo imaginário, no qual tem a possibilidade de conhecer a si mesma e o

mundo à sua volta. Isso porque as histórias infantis refletem elementos psíquicos projetados em personagens e ações, que possibilitam o questionar da conduta humana, bem como a resolução de conflitos, de forma simbólica, promovendo um equilíbrio psíquico, emocional e cognitivo, e, conseqüentemente, auxilia a criança em sua compreensão da realidade, pois “quanto mais a criança se conhece, mas ela conhece o mundo à sua volta” (FRIEDMANN, 2005, p. 111).

Partindo dessa imagem da brinquedoteca é que se realiza a pesquisa em questão, compreendendo-a como o *locus* ideal para a pretensão simbólica deste estudo. É com o intuito de descrever e clarificar as escolhas e o caminho percorrido nesta pesquisa, bem como as imagens simbólicas presentes nas atividades lúdicas das crianças na brinquedoteca, que se justificam os tópicos a seguir.

4.1 Pela estrada afora... O caminho percorrido

A pesquisa foi composta de algumas confirmações, mas também de muitas surpresas. O início foi marcado pelas dificuldades em encontrar um campo de pesquisa que atendesse aos objetivos pretendidos. Contudo, ao encontrar esse espaço, decorreu-se um percurso de floridas descobertas e realizações, tanto no que tange aos elementos da pesquisa, quanto ao relacionamento afetivo que se estabeleceu com os sujeitos do estudo. Por fim, e que não é exatamente o fim, discute-se uma proposta educacional que valorize a ludicidade e simbolismo na infância.

4.1.1 O início: as pedras

Como em todo início de caminho tem-se várias possibilidades de rotas: algumas mais curtas, outras mais longas, algumas mais densas, outras mais verdejantes, algumas mais objetivas, outras mais metafóricas. Qualquer que seja a escolha é importante que desperte um feixe de luz no coração e na consciência de quem cruza o caminho. Em outras palavras, que tenha sentido de vida para o sujeito que escolhe percorrer sua trilha.

Isso não significa que não existam pedras no caminho escolhido, afinal elas não são de todo negativas, apontam possibilidades de superação e

compreensão dos porquês de determinadas dificuldades. As sombras preparam os olhos para o reconhecimento da luz.

Esse “caminho das pedras” representa o início do percurso desta pesquisa, quando a peregrinação em busca de um espaço lúdico que contemplasse as expressões simbólicas infantis, a contento do objetivo deste estudo, foi intensa. Devido à reforma dos prédios das escolas municipais de São Luís, as brinquedotecas escolares, que são vinculadas à educação infantil, portanto, existentes apenas na rede municipal de educação, não funcionaram no primeiro semestre do ano de 2012, ano de realização da pesquisa.

Em junho de 2012, procurou-se a Superintendência da Área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação para elaboração de um levantamento das escolas de educação infantil que dispunham de brinquedotecas. Constatou-se que, de um total de 99 instituições de educação infantil (78 escolas e 21 anexos), apenas 25 possuem brinquedotecas.

Iniciaram-se, então, os processos burocráticos de encaminhamento e autorização da Secretaria Municipal de Educação para a pesquisa pretendida, no intuito de que as escolas, cientes do processo investigativo, abrissem as portas das suas brinquedotecas, permitindo a observação da rotina desses espaços, para, então, ser escolhida a brinquedoteca que comporia este estudo.

Entretanto, em agosto do corrente ano (2012), ao iniciarem as aulas, constatou-se, a partir de inúmeras visitas, que a maioria das brinquedotecas encontrava-se desativadas. Segundo informação da Superintendência da Área de Educação Infantil, apenas doze encontravam-se ativas. Iniciou-se, então, o trajeto de “andarilho”, batendo de porta em porta em busca de uma brinquedoteca que correspondesse aos objetivos da pesquisa.

Algumas brinquedotecas funcionavam como “depósitos” das mais diversas mercadorias: fardamento, livros, merenda escolar, sobras de tintas e materiais utilizados na reforma da escola, equipamentos audiovisuais, dentre outros utensílios. Em uma instituição os funcionários denominaram a brinquedoteca como um “cemitério de carteiras”, por acolher todos os assentos que estavam inutilizados. Algumas brinquedotecas foram desfeitas para cederem espaço para outra sala de aula, em decorrência da demanda de alunos da escola.

Algumas escolas, apesar de terem suas brinquedotecas ativas e organizadas, não apresentavam um funcionamento regular, pois não atendiam às

crianças toda semana, ficando a critério do professor o dia em que levaria as crianças para o espaço e qual atividade seria desenvolvida. Em outras brinquedotecas, não havia a liberdade necessária para as crianças explorarem o espaço e os materiais, comprometendo a livre expressão, o fantasiar, pois que a brinquedoteca representava uma extensão da sala de aula, para onde as professoras levavam os alunos a fim de reforçar os conteúdos programáticos ou cumprir um horário devido à falta de um professor ou mesmo para ensaiar alguma apresentação cultural.

Tais pedras nesse caminho foram muito importantes para a visualização da imagem de desvalorização que envolve a questão da ludicidade e do simbolismo, como um saber menor, afinal, o brincar ainda remete à imagem de passatempo, portanto, sem propósitos valorativos. Consequentemente, dentre todos os espaços da escola, o que é primeiramente sacrificado para atender a outras finalidades, de caráter operacional, é a brinquedoteca. Segundo a especialista em educação da Superintendência da Área de Educação Infantil, que acompanha e supervisiona as brinquedotecas escolares, apesar de todas as diretrizes, parâmetros e formações de professores, a valorização do lúdico e da brinquedoteca ainda não foi consolidada, sendo muitas vezes relegada a segundo plano.

Contudo, o caminho não é composto só de pedras, também há flores. Nesse caminhar encontrou-se uma brinquedoteca escolar que possuía um elemento especial, que fez toda a diferença neste estudo em específico: a presença de uma brinquedista, de formação e de coração. Sim, pois que a formação por si só não garante a identificação com o trabalho na brinquedoteca. Foi esta referência que propiciou o encontro com o *locus* desta pesquisa: a brinquedoteca da Unidade de Educação Básica (UEB) que neste estudo é denominada de Reino de Oz, nome fictício que faz referência à Terra Encantada do conto *O mágico de Oz*, do autor Baum (2002).

4.1.2 O percurso: as flores

A brinquedoteca da UEB Reino de Oz

A UEB Reino de Oz é uma escola de educação infantil situada em um bairro carente de São Luís do Maranhão. No momento da realização da pesquisa

(2012) contava com uma estrutura física composta por 07 salas de aula, diretoria, depósito, banheiros masculino e feminino, copa, cozinha, pátio e uma brinquedoteca. Funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo um total de 265 alunos nos dois turnos, distribuídos no Maternal, Infantil I e Infantil II.

A brinquedoteca em questão foi inaugurada em 2006, em decorrência da reforma e ampliação do prédio da UEB Reino de Oz, no qual foi destinada uma sala para a instalação da brinquedoteca. Esta foi entregue totalmente mobiliada e equipada com diversos jogos, brinquedos, estantes, livros, fantoches, tapetes, amarelinha, teatrinho, entre outros materiais, organizados nos quatro cantinhos: jogos e brinquedos, leitura, arte e faz-de-conta. Porém, não houve ao longo desses seis anos manutenção e reposição dos materiais, o que fez com que a escola recorresse a doações da comunidade para a reposição dos materiais danificados.

A escolha pela realização da pesquisa no turno matutino se deu por um critério em específico: somente pela manhã a escola dispunha de brinquedista. Consequentemente, à tarde, a brinquedoteca não funcionava de forma regular, pois dependia do interesse e disponibilidade das professoras desenvolverem alguma atividade no referido espaço lúdico.

No turno matutino existe um cronograma de frequência da brinquedoteca, inserida no horário escolar, que garante que todas as turmas de maternal, infantil I e infantil II, frequentem a brinquedoteca das segundas às quintas-feiras, sendo as sextas-feiras disponíveis para a limpeza e organização do espaço e dos materiais.

Para garantir um número de alunos condizente à estrutura física da brinquedoteca, cada turma é dividida em dois grupos, que frequentam a brinquedoteca em horários diferentes, com exceção do Maternal, que, por ter um número de alunos menor, frequentam todos no mesmo horário. Cada horário corresponde a 30 minutos na brinquedoteca.

Os sujeitos

Os sujeitos do estudo são os alunos de uma turma do Infantil II, a brinquedista da escola e a especialista em educação da Superintendência da Área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, que é responsável pela montagem, coordenação e supervisão das brinquedotecas escolares.

A escola possui no turno matutino duas turmas de Infantil II. A escolha da turma se deu pelo critério de maior equilíbrio entre o quantitativo entre meninos e meninas, por considerar que “meninos e meninas, quando brincam, têm preferências distintas em relação aos brinquedos, aos tipos de brincadeira e aos temas do faz-de-conta” (HANSEN e MACARINI, et al, 2007, p.139). A turma escolhida, apesar de ter 18 alunos frequentes, geralmente não tem mais de 15 discentes presentes por dia. Segundo a brinquedista, alguns alunos faltam bastante, por isso, nos momentos de observação e aplicação das heurísticas na brinquedoteca, não foi possível coletar dados com mais de 15 crianças, geralmente divididas em dois grupos de 7 a 8 crianças.

Das 15 crianças selecionadas, 7 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino, na faixa etária entre cinco e seis anos. Como proferido no Termo de Consentimento livre e esclarecido dos responsáveis pelos alunos que frequentam a brinquedoteca (APÊNDICE A), os nomes das crianças foram substituídos por denominações fictícias, com o intuito de preservar a identidade das crianças. As meninas são aludidas por nomes de princesas dos contos de fada: Bela Adormecida, Cinderela, Branca de Neve, Pequena Sereia, Rapunzel, Polegarzinha e Jasmine. Os meninos são mencionados por nomes de super-heróis: Super-homem, Batman, Homem-aranha, Lanterna Verde, Capitão América, Thor, Hulk e Wolverine.

No que tange à caracterização dos alunos da UEB Reino de Oz, de acordo com dados do perfil do alunado elaborado pela escola, muitas crianças encontram-se em situações de risco, tendo em vista que a comunidade é marcada pela violência e pelo tráfico de drogas. Geralmente as mães são diaristas, manicures e babás. Os pais, em sua maioria, exercem a função de pedreiros, flanelinhas e motoboys. A maioria dos responsáveis não tem renda fixa e moram de aluguel em quitinetes.

Apesar das dificuldades impostas por sua condição econômico-social, são crianças carinhosas e cativantes, mesmo as que mostraram certa agressividade no brincar, em outros momentos se mostraram verdadeiramente carentes, de afeto e atenção. Adaptaram-se e afeiçoaram-se à presença da pesquisadora de forma rápida e dócil. Sempre recebida com sorrisos, abraços e palavras afetuosas. *Tiaaaaaa!* Costumavam gritar ao ver a pesquisadora, a mais nova “tia” da brinquedoteca. “Tia, você é muito bonita! Tia, senti sua falta ontem! Tia, brinca comigo? Tia, você pode ser a mãe! Tia, lê uma história pra gente? Tia, gosto muito

de ti!"... São algumas das frases que as crianças costumavam dizer para a tia-pesquisadora, que colhia com satisfação as "flores" ofertadas pelas crianças.

É importante destacar a recepção acolhedora também por parte da direção da escola, da coordenação, das cozinheiras, das professoras, dos serventes, do guarda e de todos os funcionários da escola, em especial, a brinquedista, com quem foi estabelecida uma relação mais frequente e de salutar parceria.

A brinquedista é uma professora que, afastada da sala de aula, interessou-se pela formação de brinquedista e passou a exercer suas atividades na brinquedoteca da escola. É uma profissional dedicada à realização do propósito da brinquedoteca: o brincar livre, que estimule a imaginação e criatividade das crianças. Além de seu compromisso profissional, tem qualidades essenciais para o exercício de sua função, como a sensibilidade para ouvir e compreender as crianças, sem limitar seu potencial, nem interferir em iniciativas que devem ser espontâneas; alegria em vivenciar o lúdico e as expressões simbólicas das crianças; paciência com a inquietude e movimento, características inatas dos pequeninos, bem como empenho em manter a brinquedoteca um espaço vivo e prodigioso.

É uma profissional que não mede esforços para oferecer um atendimento de qualidade às crianças na escola: organiza com cuidado e acuidade os materiais no espaço da brinquedoteca, estabelece uma relação comunicativa e prazerosa com as crianças, conversando sobre as regras de convivência e o respeito ao outro, para que todos brinquem em harmonia e segurança, canta com as crianças, brinca com elas quando solicitada, explica as regras dos jogos quando os alunos pedem sua ajuda, lê histórias que as crianças se interessam, se diverte com as falas e gestos das crianças quando estão a devanear, arruma a brinquedoteca quantas vezes for necessário para receber as crianças e até leva os brinquedos para casa para colar, remendar, lavar, costurar... Enfim, é uma profissional e, antes disso, uma pessoa, que "se solidariza com as crianças e que, por amor a elas, quer proporcionar-lhes horas felizes na brinquedoteca" (CUNHA, 2007, p.75).

A especialista em educação da Superintendência da Área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação é uma profissional com formação pedagógica, encarregada de montar as brinquedotecas, supervisionar o funcionamento das já existentes, acompanhar as atividades e propor sugestões. Por ter participado da construção do Projeto de Implementação das Brinquedotecas de

Educação Infantil da Rede Municipal de São Luís (SEMED, 2003), é uma profissional que dispõe de dados e informações sobre a estrutura, a organização, o funcionamento e atendimento das brinquedotecas escolares, portanto, um sujeito necessário à compreensão do panorama desses espaços lúdicos no município.

A coleta de dados

A coleta de dados teve como principal suporte a observação. Foram 05 meses de observação, duas vezes por semana, às quartas e quintas-feiras, pois a turma era dividida em dois grupos para irem à brinquedoteca. Um grupo ia às quartas-feiras e outro grupo às quintas-feiras. Os grupos não tinham um número exato de crianças, dependia do quantitativo de crianças presentes no dia, contudo, a média era de sete crianças, em nenhum momento esse quantitativo chegou a nove crianças.

Tal divisão em grupos foi fundamental para a observação, pois como a brinquedoteca não oferece um espaço bem amplo, muitos alunos frequentando ao mesmo tempo comprometeria o brincar. Este é outro diferencial da brinquedoteca pesquisada, pois as demais, que não possuem brinquedista, dependem do professor acompanhar a turma toda, o que é inviável se for considerada a estrutura física das brinquedotecas escolares do município.

Essa é uma dificuldade apontada tanto pelos diretores das escolas, quanto pela Superintendência da Área de Educação Infantil da SEMED, pois o ideal seria que toda escola tivesse seu brinquedista, mas a rede municipal de educação não dispõe desse profissional. A escola *locus* deste trabalho é uma exceção, por possuir uma educadora, que, afastada da sala de aula, se interessou e profissionalizou-se como brinquedista.

Paralelamente à observação, foram realizados registros em um diário de campo, no qual foram feitas anotações, tanto do observado (ações, falas, gestos, comportamentos, etc.), quanto do percebido (compreensões, interpretações, relações). O registro de campo foi acompanhado da realização de fotografias tiradas das atividades ocorridas na brinquedoteca, recurso importante para posterior análise dos acontecimentos registrados.

Além da observação, foram aplicadas 4 heurísticas, cada uma delas em um cantinho da brinquedoteca, com o intuito de direcionar o olhar para os principais

interesses das crianças e para as imagens que se sobressaíssem no contexto de cada cantinho.

O critério de escolha das heurísticas aplicadas se deu a partir das possibilidades simbólicas que os objetos disponíveis em cada cantinho apresentaram. Assim, no cantinho do faz-de-conta promoveu-se um “desfile de fantasias”, quando as crianças escolheram livremente as fantasias e objetos simbólicos que queriam usar e brincar. No cantinho dos jogos e brinquedos, por meio de uma dinâmica de roda, solicitou-se às crianças, individualmente, que escolhessem um brinquedo que gostariam de levar para casa. No cantinho da leitura, pediu-se que cada criança escolhesse um livro para ser lido, dentre seis opções. Por fim, no cantinho da arte, em um primeiro momento, observou-se o desenhar livre das crianças e, num segundo momento, propôs-se que desenhassem uma imagem cujo tema fosse “Eu e a brinquedoteca”. Essas atividades serão apresentadas e analisadas a posteriori no decorrer deste trabalho.

A coleta de dados também se valeu da realização de entrevistas. Inicialmente com a especialista em educação da Superintendência da Área de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, que coordena e supervisiona as brinquedotecas escolares ludovicenses. Dados sobre o Projeto de implementação das brinquedotecas, o quantitativo de escolas que dispunham de brinquedotecas, a estrutura e organização desses espaços, suas finalidades e dificuldades e a percepção do lúdico e do simbolismo no processo educativo, foram informações importantes para a compreensão do perfil das brinquedotecas escolares do município.

Posteriormente, a entrevista com a brinquedista da escola contribuiu para a compreensão da brinquedoteca pesquisada, a partir de informações sobre o histórico, a estrutura e o atendimento na brinquedoteca, quais as atividades desenvolvidas, quais as brincadeiras preferidas entre meninas e meninos, os brinquedos que mais despertavam interesse, as histórias mais pedidas, os desenhos mais comuns, o cantinho preferido, as situações imaginárias mais percebidas, além de contribuir com sua compreensão sobre ludicidade, simbolismo e educação.

Todos esses dados foram confrontados com a realidade observada durante a realização da pesquisa, numa relação entre falas, ações, gestos, comportamentos, técnicas aplicadas, imagens reveladas, relações estabelecidas, para uma compreensão mais holística do contexto estudado.

A vivência na brinquedoteca

O momento da brinquedoteca é muito aguardado pelas crianças na escola. Sempre que encontram a brinquedista pelos corredores, perguntam “Tia, hoje é meu dia?”. Algumas professoras, inclusive, utilizam a brinquedoteca como recompensa pelo bom comportamento “Hoje só vai pra brinquedoteca quem se comportar direitinho!”, costumam avisar às crianças.

No horário da brinquedoteca, a brinquedista vai à sala de aula buscar as crianças (metade da turma por vez), que se organizam em fila para se dirigirem à brinquedoteca. A outra metade dos alunos permanece na sala de aula com a professora. No caminho da brinquedoteca o grupo de crianças vai cantando, juntamente com a brinquedista, a seguinte música:

*Pra brinquedoteca já vou indo
A professora vou seguindo
Ai que bom! Ai que lindo!
Tem muitas coisas pra brincar
Tem pula corda
Quebra-cabeça
E a bandinha pra tocar!*

Entram na brinquedoteca cantando a música e se sentam nos tapetinhos, para responderem à chamada. Em seguida, estabelece-se um momento de diálogo entre a brinquedista e as crianças: “Como vocês estão?” Costuma perguntar a brinquedista às crianças, que respondem sobre os mais diversos acontecimentos de sua vida: “Tia, ganhei uma sandália nova! Tia, a senhora viu o show das Empreguetes¹⁵ ontem? Tia, minha mãe tá com dengue! Tia eu vou viajar pro interior!”.

A brinquedista conversa com as crianças, para, então, relembrar como funciona a brinquedoteca, que cada brinquedo tem seu cantinho e ressaltar as regrinhas de convivência, dentre elas: não pode tomar o brinquedo do colega, não se deve levar os brinquedos para casa, pois os brinquedos são de todas as crianças,

¹⁵ Personagens da novela “Cheias de Charme”, exibida pela TV Globo no ano de 2012.

após terminar de brincar com o brinquedo devolvê-lo ao seu devido cantinho e não rasgar os livros, pois pertencem a todos os coleguinhas. As crianças já sabem decoradas as regrinhas e já se dispõem em posição de largada para quando a brinquedista diz “podem brincar!” correrem e alcançarem o brinquedo desejado.

Brinquedos, brincadeiras e atividades realizadas na brinquedoteca

A brinquedoteca da UEB Reino de Oz é composta por diversas estantes, brinquedos, livros e materiais, distribuídos de acordo com os quatro cantinhos: arte, faz-de-conta, jogos e brinquedos e leitura. Muitos desses objetos e materiais foram adquiridos e organizados na escola pela SEMED, quando da inauguração da brinquedoteca; outros são oriundos de doações da comunidade. O quadro a seguir sintetiza os brinquedos e materiais que compõem a brinquedoteca:

Quadro 5 – Brinquedos e materiais distribuídos por cantinhos

CANTINHOS	MOBILIÁRIO, BRINQUEDOS E MATERIAIS
Jogos e brinquedos	Brinquedos de <i>playground</i> como gangorra, cavaleiros de balanço e carro de pedal, velocípede, 3 estantes com brinquedos variados, tais como brinquedos pedagógicos como linha-movimento (brinquedo composto de 78 peças em madeira colorida e arcos PVC), tapetes de letra, amarelinha, quebra cabeças variados, jogos da memória diversos, jogo alfabeto, jogo de argolas, jogos de cartas, blocos de montar, lego, mosaico, brinquedos de encaixe, brinquedos de figuras geométricas, dama, trilha, lousa e giz, ábaco aberto, ábaco de cinco colunas, alfabeto ilustrado, loto, pote de sinais e letras, sequência de unidades, base de pinos coloridos, e brinquedos diversos como bonecas, bichos de pelúcia variados, <i>aquaplay</i> , <i>mini-game</i> , navios, aviões, caminhões, carrinhos de variados tamanhos, bonecos diversos, raquetes, bolas, dados, bambolês, cordas de pular, <i>laptops</i> , telefones.
Faz-de-conta	Penteadeira, pufes, espelhos, pentes e escovas, coroas, varinhas de condão, espadas, revólver de plástico, máscaras, pulseiras, chapéus, anéis, relógios, leques, brinquedos de casinha (painelinhos, xícaras, colheres, alimentos) de plástico, móveis em miniatura (sofá, estante, cama, berço, cadeiras, armário), castelo das princesas, banheira, carrinhos de bebês, bolsas, plumas, fantasias variadas, maquiagem.
Leitura	Estante, 5 cestas de livros, 1 depósito de livros, revistas e livros variados (cerca de 250 títulos), teatrinho de fantoches, almofadas, tapetinhos.
Arte	Mesinhas com cadeiras, tapetinhos, potes com giz de cera, lápis de cor, depósito com papel A4, tesouras, cola, massa de modelar e TNT.

Fonte: A autora

Dentre as brincadeiras realizadas na brinquedoteca, estão as tradicionais, tais como:

- Amarelinha – as crianças jogam um objeto que pode ser uma pedrinha ou um botão em cada quadrado, devendo, em seguida, pular sequencialmente do número 1 ao 9 e, posteriormente, ao céu.
- Pula-corda - com auxílio de uma corda as crianças pulam e, às vezes, cantam cantigas tradicionais.
- Bambolê – as crianças brincam tanto individualmente, quanto em duplas, com arremesso de bambolê, em que têm que acertar no colega, tal como a brincadeira de argolas.

Na brinquedoteca da UEB Reino de Oz também acontecem brincadeiras de jogo da velha, realizadas com giz no quadro negro que existe na brinquedoteca, teatrinho de fantoches, brincadeiras com bola e raquetes, brincadeiras de correr tipo pega-pega (apesar da limitação do espaço), e até esconde-esconde, embora as opções de se esconder sejam limitadas.

Existem as brincadeiras de casinha, de panelinha, de mamãe-filhinha, de secretária, de polícia e ladrão, de *cowboy*, de professora, de princesas, de luta, de super-heróis, entre outras no contexto do faz-de-conta.

As atividades de leitura também se fazem presentes na brinquedoteca da UEB Reino de Oz, tanto leituras realizadas pela brinquedista, quanto leituras feitas pelas próprias crianças. A escolha dos livros lidos pela brinquedista, ora se dava por iniciativa dela, ora por solicitação das crianças. Foi muito interessante observar a leitura dos alunos, pois como ainda não sabiam ler, faziam sua própria leitura da história, a partir das ilustrações e da sua própria imaginação.

As atividades de arte também são contempladas na referida brinquedoteca. São desenhos, pinturas e colagens que as crianças elaboram segundo sua própria vontade, imaginação e percepção.

4.1.3 O fim e o recomeço: a árvore

Antes de apresentar as imagens simbólicas evidenciadas nas atividades lúdicas na brinquedoteca, é importante mencionar o fim da vivência na brinquedoteca, não como uma linha de chegada, mas como um ponto de repartida, com um novo olhar, uma nova direção, um horizonte de possibilidades para uma

educação humanizadora, baseada no ser do humano, que busque compreender a sua linguagem, qualquer que ela seja, inclusive a simbólica, que diz muito de sua essência. Em outras palavras, uma educação que valorize também os pilares da ludicidade e do simbolismo, na qual a brinquedoteca tenha seu reconhecimento consolidado, pelo encanto e entusiasmo que desperta em cada aprendiz.

A árvore, símbolo cíclico, inspira renovação, consequência de cada nova estação que se inicia, num eterno recomeço e novas possibilidades de frutificação. A educação deve, assim como a árvore, apontar novos caminhos, que considere toda a complexidade do humano.

O educador, por sua vez, deve estar atento às possibilidades simbólicas no processo educacional, que lhe aproxime da subjetividade de seus alunos, compreendendo-os em suas formas de ser, pensar e sentir. Para Friedmann (2005, p. 68):

Estamos frente a uma realidade complexa que mora em um âmbito não consciente do educador: não lemos nas entrelinhas, não desliteralizamos; acreditamos no que vemos; não ouvimos o que vem do nosso inconsciente, das nossas percepções, das nossas intuições. Deixamos, na maior parte das vezes, sem consciência, escapar um universo riquíssimo de pistas interiores sobre a criança.

O brincar, portanto, tem muito a contribuir com a educação, pois que revela imagens que dizem muito do ser que brinca, como se evidencia no item a seguir.

4.2 Diz-me como brincas que te direi quem és: as imagens simbólicas

A vivência na brinquedoteca da UEB Reino de Oz permitiu perceber uma variedade de imagens e símbolos, que se manifestam de forma espontânea no brincar das crianças.

Tomam-se por base os cantinhos da brinquedoteca para a apresentação das imagens apreendidas nas brincadeiras, nos brinquedos, nos desenhos, nas fantasias e histórias escolhidas, identificando os elementos mais marcantes, buscando compreender o simbolismo presente nas atividades lúdicas no espaço da brinquedoteca.

Nesse sentido, apresentam-se as imagens, falas e comportamentos das crianças, considerando o conjunto imagem-texto para a compreensão do sentido que as crianças imprimem às atividades lúdicas.

4.2.1 Conta-me um conto que te revelo um sonho: o cantinho da leitura

No cantinho da leitura da brinquedoteca da UEB Reino de Oz as crianças gostam de manusear os livros, observar as ilustrações e inventar histórias. Algumas crianças preferem pedir a brinquedista que leia a história para elas. A partir da entrevista realizada com esta profissional (APÊNDICE E), constatou-se que as crianças se interessam mais pelos contos de fada.

Foto 3 – Crianças no cantinho da leitura



Fonte: A autora.

No período da pesquisa, observou-se que o livro *A Polegarzinha*, conto de Hans Christian Andersen, despertou significativo interesse das crianças, principalmente, das meninas. Trata-se da história de uma pequena linda mulherzinha, do tamanho de um polegar, que é roubada por uma bruxa e, posteriormente, por uma rã, que deseja que a pequenina se case com seu filho sapo, mas, com ajuda dos amigos, peixinho, borboleta e andorinha, consegue fugir e se casar com um belo príncipe e se torna a rainha das flores.

Foto 4 – Crianças lendo *A Polegarzinha*



Fonte: A autora.

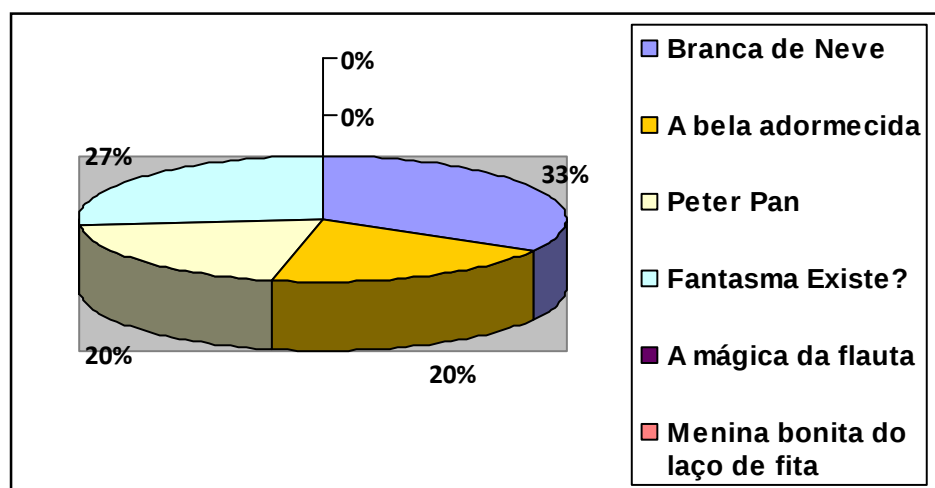
Outros livros como *A pequena Sereia*, também de Hans Christian Andersen, *Os três porquinhos*, de Joseph Jacobs e *Pinóquio*, de Carlo Collodi, também foram escolhidos livremente pelas crianças no cantinho da leitura.

Além da observação direta das crianças no cantinho da leitura, decidiu-se por selecionar seis histórias infantis do acervo da brinquedoteca para que as crianças escolhessem um livro de sua preferência para ser lido, num momento que se denominou a hora do conto. Dispuseram-se os livros no quadro negro existente na brinquedoteca e realizou-se uma breve explanação sobre cada um deles, para que, em seguida, as crianças, individualmente, elegessem a sua história favorita. As opções foram:

- 1- *A mágica da flauta*, de Rita Nasser
- 2- *A Bela Adormecida*, de Charles Perrault
- 3- *Fantasma Existe?*, de Ruth Rocha
- 4- *Branca de Neve e os Sete Anões*, versão dos Irmãos Grimm
- 5- *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado
- 6- *Peter Pan*, de J. M. Barrie

No que tange aos critérios de seleção dos livros, optou-se, juntamente com a brinquedista, por seis livros, entre contos de fadas e temas variados, por considerar o quantitativo suficiente para perceber as preferências das crianças sem se tornar uma escolha difícil e exaustiva, caso o quantitativo de livros fosse muito elevado. Dentre os livros, optou-se por títulos de renomados escritores da literatura brasileira infantil e juvenil como Ruth Rocha, Rita Nasser e Ana Maria Machado, escolhidos com o auxílio da brinquedista da escola e de acordo com o acervo do cantinho da leitura, e três contos de fadas clássicos, para observar quais elementos despertam mais o interesse das crianças. Os resultados das escolhas das crianças podem ser conferidos no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Escolha de livros no cantinho da leitura



Fonte: A autora.

Dos 15 alunos sujeitos deste estudo, 5 escolheram *Branca de Neve* e os *Sete anões*, 3 alunos optaram por *A Bela Adormecida*, 3 elegeram *Peter Pan* e 4 crianças preferiram o livro *Fantasma Existe?*. Os livros *A mágica da flauta* e *Menina bonita do laço de fita* não foram escolhidos, talvez por serem livros mais densos e desconhecidos pelas crianças, que já possuíam certa familiaridade com os títulos relativos aos contos de fada, afirmando os alunos que estes “são mais legais”.

As crianças que escolheram o livro *Fantasma Existe?*, ao serem indagadas sobre o porquê de tal escolha, responderam “porque sim” e porque “tinham medo de fantasma”, revelando a curiosidade das crianças pelo personagem do fantasma, por sua imagem ser vinculada ao medo e ao assombro, pois que “o

fantasma atormenta os vivos pelo medo” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2001, p. 930).

Contudo, a opção pelos contos de fada foi majoritária entre os 15 alunos, pois 11 optaram por esse gênero, evidenciando o que já havia sido constatado nas observações diretas e na fala da brincadista: o fascínio das crianças pelos contos de fadas. Quando as crianças justificam sua preferência afirmando que os contos de fadas “são mais legais”, demonstram que se identificam com os personagens e com o enredo de tais histórias. Para Bettelheim (1980) os contos de fadas revelam eternos dilemas enfrentados pelo ser humano no que tange ao seu amadurecimento emocional.

Os contos de fada oferecem às crianças imagens com as quais elas podem devanear e organizar suas experiências pessoais, pois trazem em sua essência questionamentos existenciais e conflitos internos como o medo de ser abandonado, receio da morte e a necessidade de se sentir amado, contendo elementos universais que ultrapassam o tempo e o espaço.

Bettelheim (1980) acredita que o poder construtivo dos contos está na imaginação que enriquece o intelecto da criança, ajudando-a a entender suas emoções, a harmonizar-se com suas ansiedades e a reconhecer suas limitações.

Os contos de fadas, portanto, ajudam a criança, que está em fase de constante descoberta quanto à sua identidade e repleta de perguntas sobre si mesma e sobre o mundo, a compreender a realidade de uma forma mais leve e flexível, através do simbolismo e da fantasia. Bettelheim (1980) afirma que os contos de fadas têm a capacidade de mostrar com clareza à mente infantil elementos complexos, que só pela via da fantasia é possível se apropriar.

Esses elementos giram em torno de variados temas: perdas, separação, abandono, medo, dor, ansiedade, amor, ódio, desejo, coragem e esperança. Os contos de fadas abordam de forma simbólica esses aspectos, que fazem a criança reagir emocionalmente a um personagem ou situação evocado em sua imaginação.

Por isso, as crianças pedem repetidamente uma mesma história, porque se identificam com determinado personagem, ficando envolvidas com o enredo, mostrando que, de alguma forma, a história lhe tocou em suas emoções e embalou seus devaneios.

As típicas expressões “Era uma vez” e “Viveram felizes para sempre” inserem a criança no contexto de mágica que permeia os contos, bem como os

elementos simbólicos como o espelho, as fadas, os anões, os duendes, o sapatinho de cristal, a varinha de condão, entre outros elementos mágicos que transportam as crianças para uma realidade em que, embora existam conflitos, no final tudo acaba bem.

Esse encantamento pelos contos de fadas tem relação com a própria natureza animista da criança, que facilmente traz a fantasia para a realidade, tanto nas histórias quanto no próprio brincar, pois que a ludicidade também está presente nesse contexto.

Tanto em *Branca de Neve e os Sete Anões*, quanto em *A Bela Adormecida* e *Peter Pan*, existem princesas ou fadas, cujas principais características são a bondade e a beleza, injustiçadas de alguma maneira e salvas por um príncipe encantado que as fazem viver felizes para sempre. Observa-se nos contos um conflito e/ou provação que devem ser superados pelo personagem para o alcance da verdade ou da felicidade, expressando o desejo de autorrealização e amadurecimento do personagem.

O herói nos contos de fada tem que lutar contra elementos tenebrosos e difíceis para conquistar o poder e a dignidade. Trata-se de um rito de iniciação, simbolizando o processo de maturação pelo qual todo ser humano deve passar, a fim de alcançar o equilíbrio e a maturidade.

Em *Branca de Neve e os Sete Anões*, a princesa chamada Branca de Neve, devido sua pele alva, é perseguida pela madrasta má, que, por invejar sua beleza, manda um caçador lhe matar. Todavia, o caçador a liberta na floresta e com ajuda dos amiguinhos animais ela encontra uma pequenina casa, onde moram anões, que a acolhem e a protegem. Mas sua madrasta a envenena com uma maçã, causando a morte da mocinha. Entretanto, um belo e corajoso príncipe a salva com um beijo de amor.

No enredo, o espelho aparece como um objeto de destaque, símbolo da verdade, refletindo não só a imagem exterior, mas também o interior do coração de quem o olha.

Também se destaca na obra, a personagem da bruxa, que é a madrasta da Branca de Neve, que a inveja por sua beleza e graciosidade. Para Durand (2002, p.104), a bruxa é a “Mãe Terrível, que é o medo inconsciente de todas as feiticeiras, velhas feias e zarolhas, fadas corcundas que povoam o folclore e a iconografia”,

assim como, o lobisomem constitui-se “um símbolo infantil de medo, pânico, de ameaça, de punição” (p.86).

A bruxa é um elemento do imaginário de caráter universal, assumindo diferentes nomes e roupagens, sempre simbolizando a maldade e as trevas, como a madrasta má da *Cinderela*, a bruxa De *João e Maria*, a fada rancorosa de *A Bela Adormecida* ou mesmo a *Cuca*, das histórias de Monteiro Lobato.

Geralmente são velhas, feias, têm um grande nariz pontudo, com uma verruga na ponta, usam roupas com tons escuros e soltam gargalhadas ameaçadoras. Essa feiura não diz respeito apenas à aparência física, mas a aspectos morais, como é o caso da madrasta da Branca de Neve, cuja feiura reside em seu coração carregado de inveja e ódio.

A maldade, simbolizada pela bruxa, é considerada feia, um pecado, um defeito, uma falha da moral humana. A crueldade, por compor a dualidade entre bem e mal, própria do ser humano, se faz presente nos contos infantis, pois, como afirma Bettelheim (1980, p.15), é necessária a presença do mal nos contos infantis, pois que também é um componente da vida humana:

Ao contrário do que acontece em muitas estórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto a virtude. Em praticamente todo conto de fadas, o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que bem e mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem.

As bruxas aparecem nos contos ao lado das fadas ou princesas trazendo a visão diairética entre o bem e o mal, em que a bruxa simboliza a queda moral, em contraponto à ascensão contida na personagem da princesa ou do herói, pois que o desígnio dos símbolos diairéticos “é a intenção polêmica que os põe em confronto com os seus contrários, a ascensão é imaginada contra a queda e a luz contra as trevas” (DURAND, 2002, p.158).

Geralmente, as bruxas praticam a maldade por meio da magia negra com objetos mágicos. Em *Branca de Neve e os Sete Anões*, a bruxa lança um feitiço maligno em uma maçã, com o intuito de envenenar e matar a princesa. A maçã, nesse enredo, é o símbolo da queda, tal como a maçã consumida por Adão e Eva, que embora ligada ao conhecimento, provoca a discórdia e o mal, podendo ser vinculada ainda ao “prólogo de uma profecia” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 930).

Outro personagem marcante em *Branca de Neve e os Sete Anões* é o caçador que, mesmo tendo sido enviado pela madrasta má para matar a princesa, assume o papel de protetor, que salva a mocinha e engana a vilã com um coração de animal. O machado, instrumento do caçador, apresenta a ambivalência de destruir e proteger, simbolizando a dualidade morte e vida, haja vista que o caçador, tanto em *Branca de Neve*, quanto em *Chapeuzinho Vermelho*, é o responsável por salvar vidas. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2009, p.576):

A ambivalência funcional torna-se totalmente materializada com o machado de dois gumes, que é, ao mesmo tempo, destruidor e protetor. Seu simbolismo, que se confunde com a dualidade morte-vida, ou dualidade das energias contrárias e complementares.

Outro elemento que está sempre presente nos contos infantis, por ser figura essencial na vida humana é a imagem materna, quer seja representada pela mãe, avó, fada, irmã ou madrinha.

A figura materna em *Branca de Neve* é exercida pela sua própria mãe, uma rainha bondosa, que lhe recobre de amor e proteção. Entretanto, sua mãe morre, quando a princesa tinha apenas 7 anos, sendo substituída pela madrasta má, a mãe terrível, simbolizando a necessidade de amadurecimento da Branca de Neve, que deve aprender a lidar com os conflitos e inquietações que surgem em seu caminho.

As crianças se compadecem da situação infeliz de Branca de Neve, solidarizando-se com o sofrimento da perda da mãe e torcendo para a princesa encontrar soluções para seus conflitos e desventuras.

A figura materna em *A Bela Adormecida* também está representada por uma mãe bondosa e afetiva, mas que se separa da filha em decorrência de uma terrível maldição lançada por uma fada má e rancorosa, que é a bruxa da história, sentenciando a morte da princesa com o furo do dedo em um fuso de uma roca. Contudo, uma fada madrinha modifica o feitiço para que a princesa não morra, apenas durma profundamente. As fadas madrinhas têm a função de cuidar e proteger a menina, preocupando-se com seu futuro, passando a exercer a função materna.

Em *Peter Pan*, a figura materna parece estar ausente no conto, mas é possível reconhecê-la no decorrer do enredo. Ao pedir à Wendy, moça bondosa e

gentil que adora contar histórias às crianças, que viva com ele na Terra do Nunca, Peter Pan está buscando alguém para preencher essa imagem materna.

Além da figura materna, em *Branca de Neve e os Sete Anões*, destacam-se o simbolismo animal e o processo de gulliverização, expresso nos anões e em sua casinha.

As imagens de animais são evidenciadas por Durand (2002) com os mais diversos significados, podendo assumir tanto um caráter terrificante, devorador, quanto podem indicar o animismo, o movimento e a mudança, atitudes frente a uma determinada situação.

Assim, animais como o leão, o tigre e o lobo podem indicar poder ou destruição, indicando o medo do tempo destruidor. Já os animais pequenos, característicos de muitos contos infantis, como os passarinhos e as borboletas, podem ser bondosos e cativantes, como é o caso dos bichinhos em *Branca de Neve e Polegarzinha*, que as ajudam a atravessar a floresta, alegrando-as com sua companhia e com seu canto, guiando-as num momento de trevas e escuridão, simbolizando força, proteção e a vida, sendo os passarinhos “estados espirituais, os anjos, os estados superiores do ser” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.687) que iluminam o caminho de Branca de Neve até uma clareira, onde ela avista uma casinha, onde moram anões, onde tudo era pequenino.

Essa miniaturização ou gulliverização, presente na imagem dos anões, da casinha, das caminhas, da mesinha e demais objetos pequeninos do enredo, denotam à imagem da intimidade, do “princípio ativo que subsiste na intimidade das coisas” (DURAND, 2002, p.257).

A casa é pequenina porque os seres que a habitam são pequeninos. A casa é aconchegante porque os seres que nela vivem são acolhedores, visto que, segundo Durand, “a casa redobra, sobredetermina a personalidade daquele que a habita” (2002, p.243). A casinha é a imagem da “intimidade repousante” (DURAND, 2002, p.244), onde Branca de Neve se sente acolhida, protegida e segura para tirar uma soneca reconfortante nas caminhas dos anões. A casinha, tal como no simbolismo da concha e do útero, simboliza o esconderijo, o refúgio, o isolamento e a intimidade.

Em *Peter Pan*, obra de J. M. Barrie, que conta a história de um menino que não crescia nunca, a casa dos meninos perdidos, que vivem na Terra do Nunca, é uma árvore oca, que lhe serve de refúgio e morada. É interessante mencionar a

árvore, enquanto símbolo cíclico, em constante regeneração, pois que “se despojam e tornam a recobrir-se de folhas todos os anos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.84). Os meninos perdidos da Terra do Nunca não crescem, renovando sua infância a cada ano, mesmo Peter Pan frequentando o mundo real para visitar seus amigos Wendy, João e Miguel, ele sempre volta para sua casa, recusando-se a morar com Wendy, pois voltando para sua Terra, para sua morada, a árvore, volta sempre a ser criança, numa eterna regeneração da infância, que nunca morre na Terra do Nunca.

Em *Peter Pan*, assim como em *A bela Adormecida*, as fadas são seres mágicos de bondade e beleza. A fadinha Sininho é a amiga inseparável de Peter Pan e sempre o ajuda a resolver seus conflitos. A fada assume a imagem de amiga, madrinha ou anjo da guarda, que o acompanha em suas aventuras. As fadas antagonizam-se com as bruxas, assim como o bem se opõem ao mal.

Na história de *Peter Pan*, destaca-se ainda o vôo, figura recorrente no sonho e no imaginário humano. Simboliza o desejo de elevação, de realização de anseios nem sempre atingíveis. Peter Pan vive um intenso conflito interno: crescer e ter uma vida no mundo real com seus amigos Wendy, João e Miguel, ou viver eternamente num mundo de fantasias, onde brincaria sempre, mas nunca amadureceria e teria novas experiências, como casar e formar uma família. É em torno do conflito da busca da identidade e amadurecimento que circunda o referido conto. O vôo, neste contexto, simboliza esse desejo de resolução dos seus próprios dilemas, da “busca de uma harmonia interior, de uma ultrapassagem dos conflitos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.964).

Esse conflito de escolhas e questionamentos é comum na infância. As crianças começam a ser cobradas cada vez mais cedo em suas competências e habilidades para um futuro promissor. Questões como “o que vou ser quando crescer? Vou conseguir ter um bom emprego? Quanto tenho que estudar? Tenho que me casar?” permeiam seus pensamentos. Algumas crianças já escolhem até quantos filhos vão ter quando crescerem, qual profissão vão escolher e onde querem morar. Mas sempre há aquelas que acabam pensando “Quero ser criança pra sempre!”

A princesa também aparece no conto, como donzela, é raptada pelo Capitão Gancho, vilão da história, que simboliza a maldade, tal como a bruxa em *Branca de Neve* e a fada má em *A bela Adormecida*. Peter Pan é o herói que salva a

princesa, mas diferentemente dos demais contos de fadas, não se casa com ela e vive feliz para sempre, pois como já mencionado, ele permanece eternamente criança.

As qualidades das princesas são bastante evidenciadas em *A Bela Adormecida*, que ganha de presente das fadas os dons da beleza, da bondade, da alegria, da inteligência e do amor. A princesa é injustiçada por uma fada má, que a amaldiçoa, mas o bem sempre é mais forte e a princesa consegue ser salva pelo poder do amor de um príncipe corajoso, que enfrentou os perigos da floresta para lhe salvar. O amor é evidenciado como a força que transforma, que cura, que tudo consegue.

O príncipe e a princesa são a idealização do homem e da mulher, no sentido da beleza, do amor, da juventude, do heroísmo [...] a qualidade do príncipe é a recompensa por um amor total, ou seja, absolutamente generoso (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.744).

A princesa, amaldiçoada pela fada má, fura seu dedo no fuso de uma roca, lançando-a no destino da morte. Todavia, esse destino é novamente tecido, alterando o curso da profecia. O fuso, como ferramenta de tecelagem e fiação, é símbolo do devir, simbolizando o fiar do destino.

Esse destino, tanto de Branca de Neve, quanto da Bela Adormecida, é marcado pela superação e amadurecimento, por isso, em ambas aparece o elemento do sono, que simboliza essa transição, pois que, ao acordarem e encontrarem seus príncipes, se casam e iniciam uma nova etapa da vida, a da maturidade, simbolizando “a ascensão a um outro nível, que poderia ser o da consciência” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.777).

A partir dos elementos simbólicos destacados nos contos de fadas escolhidos pelas crianças, é possível perceber muitas questões que perpassam a vida dos pequeninos e que revelam aspectos dos seus modos de ser, pensar e sentir. Os contos de fadas, ao abordarem esses elementos, de forma lúdica e simbólica, permitem o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, haja vista que não se trata apenas de fatos externos, mas da própria subjetividade do ser.

É relevante mencionar que, segundo informações da brinquedista da escola e a partir das observações realizadas durante o período da pesquisa, três meninas sempre pediam a brinquedista para interpretar as *Empreguetes*,

personagens de uma novela, que passaram de empregadas domésticas a estrelas da música.

Rapunzel: Tia, a gente pode dançar as Empreguetes?
Brinquedista: Agora?
Rapunzel, Pequena Sereia e Cinderela: É
Pesquisadora: Por que vocês querem ser as Empreguetes?
Rapunzel: Porque elas são legais!
Pesquisadora: Legais como?
Rapunzel: Não sei...legais.

Com o aval da brinquedista, as meninas pegaram plumas, pulseiras e bolsas e começaram a cantar e dançar a música tema do grupo *Empreguetes*. Os gestos de colocar a mão na cintura, jogar os cabelos, o balançar dos ombros, os sorrisos, refletiam a admiração das meninas pela desenvoltura das personagens, que foram definidas como *legais*, por serem mulheres bondosas, justas e bonitas, tais como qualquer princesa dos contos de fadas.

Afinal, o que são as *Empreguetes* além de uma nova versão da Gata Borralheira que vira Cinderela? A garota pobre, humilhada e injustiçada que consegue virar uma linda e admirada princesa? O que são as novelas além de outra forma de contar histórias fantásticas? Qual enredo não tem uma bruxa ou vilã? Que não tenha a fada, a amiga, mãe ou madrinha que exerce a função materna? Os obstáculos que precisam ser superados? E qual enredo não tem o príncipe que faz par romântico com a mocinha? Qual a novela que não tem pelo menos um casamento no final como simbólico do “felizes para sempre”? E aí da versão em que os vilões não tiverem um castigo no desfecho... é reprovação do público na certa!

As pessoas riem, choram, se enraivecem com as injustiças, torcem pelo amor, odeiam os vilões, solidarizam-se com os mais fracos, sofrem com as perdas, angustiam-se com a busca de identidade dos personagens, se regozijam com as conquistas dos mocinhos, veem suas experiências e emoções espelhadas nos enredos e personagens e assim lidam melhor com seus conflitos habituais.

Esse impulso, tão comum nas crianças em sua aventura de descobrir o mundo, é o mesmo que movimenta o homem, desde as eras primeiras, rumo às invenções e descobertas, da corajosa caravela que cortava os mares misteriosos às potentes espaçonaves que desbravam o espaço sideral. Nessa aventura, o processo psíquico de identificação é muito forte, razão pela qual as crianças assimilam as personagens dos contos maravilhosos e das aventuras fantásticas com a força de um drama real, pois representam sua própria realidade (SANT'ANNA, 2005, p. 73).

Uma educação para a alma, como defende Hillman (1997), não pode deixar de considerar a criança em sua profundidade simbólica e afetiva. Dar voz a esse *infante*, significa escutar o que ele diz por meio da linguagem do seu corpo, dos seus gestos, das suas escolhas, das suas preferências, dos seus sonhos e devaneios. Os contos de fada, com seus elementos lúdicos e simbólicos, possibilitam chegar mais perto da subjetividade das crianças:

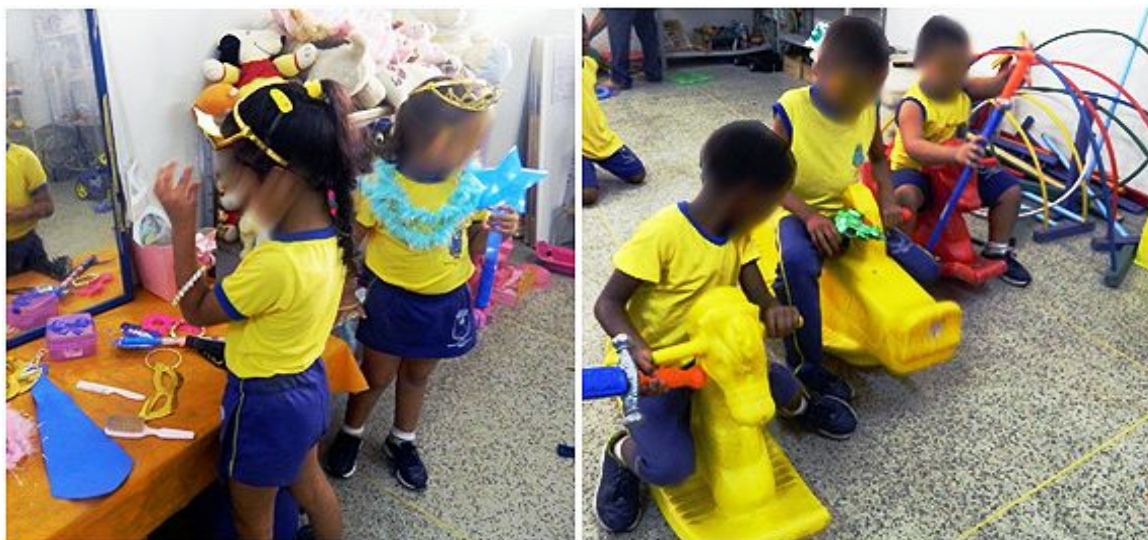
Depreende-se, então, o quão importante são os contos de fadas para a formação integral da criança: ela precisa de magia aliada à realidade para dar contorno mais nítido a sua existência e, assim, sentir-se segura para avançar em sua trajetória de vida. Por isso, narrativas como as aqui trabalhadas, que falam ao coração e à mente, são aliadas essenciais para o êxito neste percurso (DOMINGUES; NIEDERAUER, 2005, p. 153).

Uma educação humanizadora, nucleada no humano em todas suas dimensões deve, portanto, equilibrar magia e realidade, conceitos e símbolos, tal como acontece nos contos de fadas. Por isso, as crianças se identificam tanto com esta literatura, quer sejam os clássicos ou os contemporâneos, pois lhes possibilitam vivenciar um mundo outro, mas que de alguma forma também é seu.

4.2.2 Espelho, espelho meu: o cantinho do faz-de-conta

No cantinho do faz-de-conta da UEB Reino de Oz destaca-se uma penteadeira repleta de objetos, tais como máscaras, coroas, chapéus (*cowboy*, bruxa, soldado), bolsas, pulseiras, óculos, espadas, varinhas de condão, revolveres, gravatas, leque, plumas, maquiagem, perucas, asas de borboleta, tiaras e, claro, o espelho.

Foto 6 – Meninas e meninos brincando de faz-de-conta



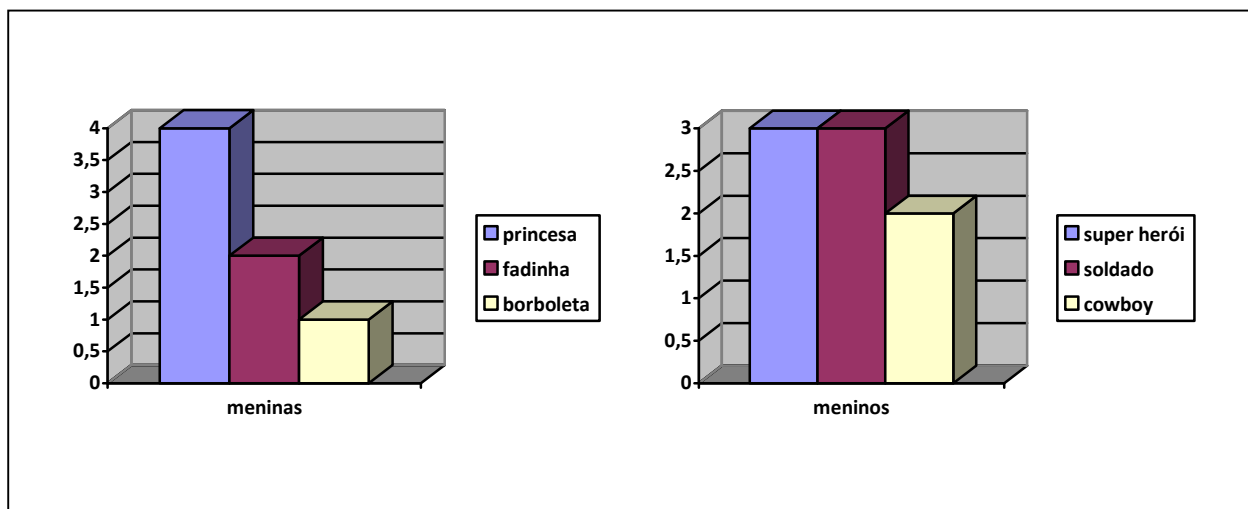
Fonte: A autora.

Para identificar os personagens preferidos das crianças, foi realizada uma atividade que se denominou “desfile de fantasias”. Esse momento consistiu na exposição das mais variadas fantasias em um barbante disposto na brinquedoteca, para que cada criança escolhesse a fantasia que gostaria de usar. Foi explicado que a mesma fantasia poderia ser escolhida por várias crianças, pois o objetivo era que cada um optasse pelo personagem com o qual mais se identificava.

Todas as fantasias eram da própria brinquedoteca, que contava com inúmeras doações, tanto de empresas, quanto de pessoas da comunidade. As crianças ficaram livres para complementar o personagem com outros objetos da brinquedoteca que julgassem pertinentes. Com os tapetes do cantinho da leitura foi improvisada uma passarela na qual as crianças desfilaram, caracterizadas com a fantasia escolhida.

Foram dadas às crianças 21 opções de fantasias: médico, fofão, anjo, soldado, papai noel, palhaço, *cowboy*, policial, super-herói, monstro, flor, frevo, índia, fada, havaiana, Emília (boneca do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*), bruxa, princesa, mulher gato, borboleta, Minnie (personagem da *Disney*). No gráfico a seguir estão ilustradas as preferências das crianças com relação à escolha das fantasias:

Gráfico 2 – Escolha das fantasias entre meninas e meninos



Fonte: A autora.

Conforme as escolhas das crianças, observa-se que as meninas escolheram as fantasias da princesa (4), da fadinha (2) e da borboleta (1). Os meninos escolheram super-herói (3), soldado (3) e *cowboy* (2).

A fantasia de princesa é composta de um vestido longo branco, pluma cor de rosa, pulseiras e coroa. A fantasia de fadinha possui uma blusa e uma saia de pontas verdes, com medalhinhas douradas e uma varinha. A borboleta possui uma saia colorida e asas presas nos braços. A vestimenta do super-herói é composta por um conjunto de calça e camisa manga comprida, de cor branca e amarela, capa e espada. A roupa do soldado é um colete vermelho com detalhes dourados, uma calça preta, chapéu e botas. Por fim, a veste do *cowboy* é composta de calça e colete preto, chapéu e revólver. A imagem a seguir ilustra o momento do desfile de fantasias realizado na brinquedoteca:

Foto 7 – O desfile de fantasias



Fonte: A autora.

A partir do desfile de fantasias ratificou-se o que já havia sido constatado na brinquedoteca e na fala da brinquedista nos momentos de observação: no cantinho do faz-de-conta a brincadeira preferida das meninas é a de princesas.

A pequenina princesa coloca a coroa, as pulseiras, envolve uma pluma no pescoço e pergunta à coleguinha: “Tô linda?”, fazendo referência à beleza que circunda o imaginário sobre as princesas.

Foto 8 – As pequenas princesas



Fonte: A autora.

Em tal brincadeira predominam elementos como a coroa e as jóias, objetos já mencionados como favoritos entre as meninas no cantinho do faz-de-conta. Tais itens, em que predomina a cor dourada, são símbolos que constelam em torno de poderio, do heroísmo, da luminosidade contra as trevas e o escuro, tão temíveis pelas crianças.

Concebe-se, desde logo, que a coroa simboliza uma dignidade, um poder, uma realeza, o acesso a um nível e a forças superiores. Quando ela termina em forma de domo, afirma uma soberania absoluta. Já se observou que a palavra 'coroa' é, originariamente, muito próxima da palavra 'corno' e exprime a mesma idéia: a de elevação, poder, iluminação (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.289).

As princesas estão ligadas à ideia de beleza e pureza, inserindo-se no arquétipo da donzela, presente em várias culturas, como as gueixas dos japoneses, as deusas dos gregos e as ninfas ou fadas dos escandinavos e saxãos (RANDAZZO, 1996, p.115).

Por isso, as cores dos vestidos das princesas, ao contrário das vestes pretas ou roxas das bruxas, que simbolizam choques emocionais, são claras, sendo branca, azul clara, cor de rosa ou dourada. Tais cores remetem ao regime diurno da imagem, que “se reduzem a algumas raras brancuras azuladas e douradas” (DURAND, 2002, p.220). O branco simboliza a pureza. O azul celeste, a serenidade. O dourado constela com a luz e a altura. Durand (2002) salienta a importância das cores, bem como da música, como regressão às aspirações mais primitivas da psique, pois toca em nós o núcleo mais secreto.

Os símbolos ascensionais também estão relacionados a uma ideia moral, portanto, as princesas são sempre puras, boas e justas, sendo na maioria das vezes injustiçadas por uma “velha má”. Talvez por isso, nenhuma criança tenha escolhido a fantasia da bruxa no desfile realizado, uma vez que simboliza a maldade. Contudo, a fadinha é o oposto da bruxa, sendo assim, bem quista pelas meninas, pois é um ser dotado de magia, que simboliza a capacidade da criança de imaginar, de “construir, na imaginação, os projetos que não pode realizar” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.415).

A varinha de condão é um instrumento mágico, símbolo do poder das fadas. Basta brandir a varinha e os desejos de quem a empunha podem se realizar.

Daí o fascínio das meninas pela varinha de condão e pela personagem da fadinha, pois simbolizam o poder de transformar os sonhos em realidade, fazendo com que se sintam dotadas de capacidade e possibilidade de mudar o mundo segundo seus desejos e necessidades. Significa realizar o que querem e não o que os adultos esperam que elas queiram.

Além da coroa e das jóias (pulseiras e colares), a máscara se destacou como objeto fascinante, não só entre as meninas, mas também entre os meninos. Como outrora já mencionado, a máscara possibilita uma fuga temporária da realidade, pois, segundo HUIZINGA (2008, p.16) “o indivíduo disfarçado ou mascarado desempenha um papel como se fosse outra pessoa, ou melhor, é outra pessoa”.

Tal como Huizinga (2008), Durand (2002) também reconhece na máscara uma projeção lúdica que estimula a imaginação e os devaneios, ao permitir experiências outras que não as estabelecidas cotidianamente, arremetendo desejos e aspirações nem sempre conhecidas pelo próprio sujeito. Neste esteio, Caillois (1990) ao estabelecer modalidades do jogo, situa a máscara na categoria *mimicry*, pois a relaciona com o disfarce e a simulação.

Através do uso das máscaras, torna-se mais fácil interpretar um personagem e criar um mundo fantástico, haja vista que “a *mimicry* é a invenção incessante” (Caillois, 1990, p. 58). A *mimicry*, na condição de faz-de-conta, nada mais é do que uma possibilidade de vivenciar outra realidade.

A criança, ao brincar de princesa, de fadinha ou de herói representa o seu olhar sobre o personagem, mostrando como se identifica com tal contexto, por isso, Caillois (1990) insere nesta modalidade as peças teatrais e cinematográficas, pois despertam em cada telespectador uma percepção e sensação única, de acordo com sua subjetividade.

Os meninos, além das máscaras, mostraram significativo interesse pelas espadas e os revolveres, armas de combate. Nas brincadeiras de faz-de-conta, entre os meninos, o mais comum é o imaginar-se herói, utilizando armas na luta contra os inimigos. As três fantasias escolhidas pelos meninos, super-herói, soldado e *cowboy*, estão relacionadas ao imaginário da luta, da força e do poder.

Foto 9 - Cowboys brincando de luta



Fonte: A autora.

Durand (2002, p.159) salienta que a visão diátrica do regime diurno se manifesta na “figura heróica do lutador erguido contra as trevas e contra o abismo”, contextualizando esse herói em diversas culturas, a exemplo dos contos de fadas e dos romances policiais, tais como Sherlock Holmes e Dom Quixote, que “não sai de moda, dado que faz parte do psiquismo eterno” (2002, p.163).

Para Caillois (1990), a luta insere-se, enquanto jogo, na categoria de *agôn*, pois assim como os esportes e as competições, sempre esteve presente no imaginário humano. Para Wunemburger e Araújo (2006), a categoria do *agôn*, bem como da *alea*, *mimicry* e *ilinx*, moldam a forma do imaginário humano se exprimir, pois que é o jogo, em suas diversas modalidades, que permite o homem encarar o mundo e a realidade, de outra forma que não objetiva e racional, mas pela ótica do encantamento.

É assim que as crianças lidam com situações complexas, de forma simbólica e imaginativa. As brincadeiras de luta simbolizam a batalha entre o bem e o mal, em que as crianças se posicionam como o herói que vence seus temores com coragem e determinação. Remete, também, à luta contra a mudança, o tempo, o medo, sendo as armas símbolos de poder, que permitem à criança sair de sua característica situação passiva, dependente, para uma situação ativa, em que ela pode vencer os monstros do medo, do escuro, da angústia, da opressão e da insegurança.

Contudo, também é possível perceber a relação das brincadeiras de luta, de ataque, a escolha pela brincadeira com revólver, com a espada, com a realidade a que muitas crianças vivenciam, marcada pela violência, como evidenciado no perfil do alunado na referida escola. A violência está presente na sociedade e as crianças têm contato muito cedo no meio em que vivem e através da mídia.

A criança revela pelo brincar a forma como lida com as situações que vivencia. O educador precisa saber ouvir o que ela diz, entender o significado das suas produções, compreender a essência desse ser, que revela seus desejos por meio da varinha de condão, seus medos através das armas, seus sonhos por meio das princesas, sua percepção por meio da arte, suas habilidades pelos jogos, enfim, a educação precisa se fazer valer dos processos simbólicos para adentrar no universo infantil.

Há necessidade de resgatar uma infância com alma, com essência, com significado, aquela na qual as pequenas e simples atitudes, momentos, gestos, sabores, brinquedos, cantos, histórias, pinturas, produções, toques e olhares sejam significativos, valorizados. Uma infância na qual haja uma preocupação em se deter no outro, ouvi-lo profunda e verdadeiramente. Uma infância na qual o ser humano esteja sensível e voltado às manifestações de carências, agressividade, dificuldades, interesses, desejos, conflitos, ao significado dos gestos, do espaço, das produções artísticas, do significado oculto das brincadeiras das crianças (FRIEDMANN, 2005, p. 24)

As brincadeiras de luta fazem parte da realidade da criança, pois como afirma Huizinga (2008, p. 101) a luta é “a forma de jogo mais intensa e enérgica e ao mesmo tempo a mais óbvia e mais primitiva, os cachorros e os garotinhos lutam de brincadeira, com regras que limitam o grau de violência”. A imagem a seguir revela a tendência dos meninos pelas brincadeiras de luta:

Foto 10 – Meninos brincando com armas



Fonte: A autora.

Durand (2002) situa o arquétipo da luta, que em cada cultura assume contornos específicos e personagens característicos, mas conserva em sua essência a relação entre o bem e o mal, através dos mocinhos e bandidos. Portanto, a escolha dos meninos no cantinho do faz-de-conta pelo super-herói, pelo soldado ou pelo *cowboy* não é aleatória, manifesta um imaginário humano povoado pela luta, que tem suas origens arquetípicas, mas envolvida nos contornos históricos e culturais que lhe dão forma.

E os jogos não passam de um primeiro ensaio dos mitos, lendas e contos. Se os pequenos europeus ocidentais brincam de caubóis e índios, é porque toda uma literatura de histórias em quadrinhos vestiu o arquétipo da luta com a roupa histórica e cultural de *Búfalo Bill* e *Olho de Falcão* (DURAND, 2002, p.397)

No contexto histórico e cultural da UEB Reino de Oz, a trama de luta entre *Búfalo Bill* e *Olho de Falcão* é substituída por outros personagens como *Batman* e *Pinguim*; *Super-homem* e *Lex Luthor*; *Homem-aranha* e *Duende Verde*; *Capitão América* e *Caveira Vermelha*; *Thor* e *Lóki*; entre outros que compõem o rol de histórias em quadrinhos e que tem conquistado espaço nas produções cinematográficas contemporâneas. O diálogo a seguir exemplifica esse contexto:

Thor: *Eu sou o Batman!*
 Homem-aranha: *Eu também!*
 Thor: *Não, eu já sou!*
 Homem-aranha: *Então eu sou o Homem-de-ferro!*

Thor: *Tá, mas eu sou mais forte!*

Homem-aranha: *Né nada!*

Thor: *Sou sim! iá! iá! iá* (simulando um ataque com uma espada)

Muitos dos super-heróis também usam capas, simbolizando a capacidade de voar, traduzindo o desejo de elevação, sublimação, superação, poder, sendo a asa ligada ao sentido de perfeição. No mesmo caminho, a pipa ou papagaio, assim como o vôo a vela e os aeromodelos, também exprimem um velho sonho de potência e pureza, da fantasia de voar, de alcançar o céu. Algumas crianças chegam a se machucar, tentando “voar” com capas de super-heróis, outras optam por soltarem pipas no céu.

Haveria um interessante estudo a fazer sobre a mitologia aeronáutica que se desenvolve nas sociedades industrializadas: vôo a vela, modelos reduzidos, pára-quedismo parecem realmente exprimir a realização (*défolement*) de um velho sonho de potência e pureza. O tecnólogo verifica que a importância das práticas de vôo imaginário vai de par, em todas as culturas do Pacífico, com as realizações técnicas, ou mesmo mágicas ou puramente estéticas, que consistem em fazer voar ou flutuar papagaios de papel e estandartes. A fantasia da asa, de levantar vôo, é a experiência imaginária da matéria aérea, do ar – ou do éter! -, substância celeste por excelência (DURAND, 2002, p.132).

Também relacionada ao vôo encontra-se a borboleta, fantasia também escolhida no desfile realizado na brinquedoteca. A borboleta tem asas que remetem a elementos ascensionais e pela possibilidade de voar, tão desejada pelas crianças, simboliza o “desejo de evasão para algum lugar hiper ou supraceleste” (DURAND, 2002, p.128), um lugar onde só por meio da imaginação se pode chegar, um lugar mágico que se alcança através da “viagem imaginária mais real de todas”, a ascensão pelas asas e pelo vôo.

Nesse contexto, a borboleta, assim como alguns pássaros, é “desanimalizada em proveito da função” (Durand, 2002, p.131), pois não é para o substantivo que o símbolo remete, mas para o verbo, que é voar, por isso que:

As interpretações dos pássaros e borboletas formam um grupo bem distinto dos outros símbolos teriomórficos, salvo talvez o caso dos pássaros noturnos e morcegos, simples produtos das trevas. As imagens ornitológicas remetem todas para o desejo dinâmico da elevação, de sublimação (DURAND, 2002, p.131).

A menina, ao vestir-se de borboleta, automaticamente, abre os braços e anda de forma leve e graciosa, como se estivesse voando e realmente está em sua imaginação, propiciada pelo contexto lúdico do faz-de-conta.

Elementos como a coroa, jóias, ouro, branco, dourado, vôo, heroísmo, armas, luta, elevação, superação, poder, vencer, foram marcantes nas atividades lúdicas infantis desenvolvidas no cantinho do faz-de-conta, indícios da estrutura heróica do regime diurno da imagem.

4.2.3 Uni, duni, tê... Sem querer, querendo, escolhi você: o cantinho dos jogos e brinquedos

O cantinho dos jogos e brinquedos é o que possui o maior número de estantes com materiais lúdicos. São três estantes: uma com bonecas e bichinhos de pelúcia, outra com jogos e brinquedos pedagógicos e uma terceira estante com brinquedos variados, entre carrinhos, bonecos, panelinhas, telefones e *laptops*. No entanto, não há uma rigidez quanto à disposição dos brinquedos, pois as próprias crianças os reorganizam ao término das brincadeiras, podendo mudar os objetos de prateleira, sem descaracterizar o cantinho. Durante as brincadeiras, as crianças até levam os brinquedos para outros cantinhos, como as bonecas são levadas para o cantinho do faz-de-conta, mas ao findar o horário as crianças guardam os brinquedos no cantinho que lhe é próprio.

Foto 11 – As estantes de brinquedos



Fonte: A autora.

Segundo os dados do registro de campo e da entrevista com a brinquedista, a estante com brinquedos pedagógicos é a menos explorada pelas crianças, na medida em que uma minoria se interessa por estes materiais. Às vezes, os materiais pedagógicos são utilizados com outra finalidade, como a base de pinos coloridos que foi transformada em um bolo com velinhas por uma criança, que até cantou parabéns para sua boneca e a banheira virou uma mesa, como evidencia a imagem a seguir:

Foto 12 – O bolo com velas



Fonte: A autora.

Benjamin (2002) deixa claro que é a imaginação da criança que determina a brincadeira e não o conteúdo do brinquedo em si:

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 ao 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, 2002, p.93).

Mais uma vez, evidencia-se a relação entre simbolismo e ludicidade, haja vista que é a capacidade simbólica que a criança possui que lhe permite transformar os objetos e atribuir-lhe sentido, construindo a brincadeira e o faz-de-conta.

A segunda estante do cantinho dos jogos e brinquedos da brinquedoteca da UEB Reino de Oz é composta por animais de pelúcia: ursinhos, coelho, onça, sapo, girafa, coala, macaco, cachorro, elefante e gato. Tais objetos despertam nas crianças o sentimento de afabilidade e cuidado. As crianças costumam abraçar os

bichinhos e, ao serem questionadas se gostam deles, elas respondem “sim” e a justificativa é “porque são fofinhos”. Os movimentos do corpo revelam uma postura de cuidado e aconchego, ao pegarem o bichinho, se curvarem, aninharem no peito e embalam junto ao corpo.

Na classificação de brinquedos a partir do *Intenational Council of Children's* (ICCP)¹⁶, dentre as sete famílias de brinquedos que o compõe, os animais de pelúcia estão inseridos na categoria brinquedos para o desenvolvimento afetivo, por ter como componente de destaque a afetividade.

Animais como a onça e o urso, considerados perigosos por serem selvagens, ao ganharem contornos macios, sorridentes e coloridos, tornam-se “amigos” ou “filhinhos”, por meio do poder de simbolização da criança, da mesma forma que a oncinha se torna “irmã” do macaco, pois conforme pronuncia Brougère (2004) é a criança que cria a brincadeira e lhe atribui sentido.

Foto 13 – Seção dos bichos de pelúcia



Fonte: A autora.

Durand (2002, p.70) aponta a marcante presença das representações animais nos brinquedos e histórias infantis, pois que “esta orientação teriomórfica da imaginação forma uma camada profunda, que a experiência nunca poderá contradizer”.

¹⁶ Entidade criada em Ulm, na Alemanha, em 1959, contando com o apoio de estudiosos do brincar, psicólogos, pedagogos, antropólogos e historiadores, considerando o modo como a criança se apropria do brinquedo, levando em conta a correspondência do material com o interesse e assimilação da criança. Esta classificação possui como expoente teórico o psicólogo francês André Michelet.

Destarte, os bichinhos de pelúcia sejam considerados “fofinhos” pelas crianças, elas manifestam rejeição à uma galinha de pelúcia preta sem cabeça que compõe a seção, alegando que ela é simplesmente “feia”.

Jasmine: Ixi!

Pesquisadora: O que foi?

Jasmine: Olha! (apontando para a galinha)

Pesquisadora: O que?

Jasmine: A galinha

Pesquisadora: O que é que tem?

Jasmine: É feia!

Branca de Neve se aproxima e diz: “Vixi! Ela nem tem cabeça!” Nenhuma criança pega a galinha para brincar, olham com uma expressão de repugnância e deixam a galinha no mesmo lugar, escolhendo outro bichinho de pelúcia.

Foto 14 – A galinha preta sem cabeça



Fonte: A autora.

A galinha preta é muitas vezes associada à magia negra pelo folclore e o fato de estar sem cabeça conduz a criança a um pensamento negativo a respeito do objeto. No momento em que a criança diz “Vixi! Ela nem tem cabeça!”, revela seu espanto com a anormalidade da ausência da cabeça, pois esta “é o princípio da vida, de força física e psíquica, e também receptáculo do espírito” (DURAND, 2002, p.141). Talvez, por isso, o estranhamento demonstrado pelos pequeninos.

A terceira estante do cantinho dos jogos e brinquedos é composta de brinquedos variados como carrinhos, bonecos, telefone, *aquaplay* e tem uma prateleira reservada aos *laptops* infantis.

Foto 15 – *Laptops* infantis



Fonte: A autora.

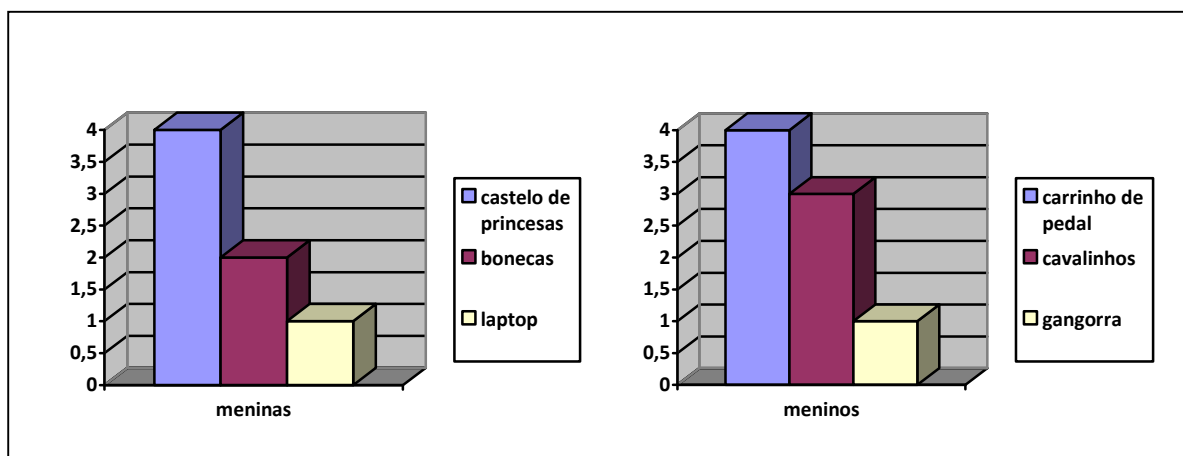
Para apreender quais os brinquedos mais marcantes para as crianças, tomou-se por base os dados da observação direta e do registro de campo, a entrevista com a brinquedista e uma dinâmica realizada com as crianças, na qual elas tinham que escolher qual brinquedo gostariam de levar para casa.

Tanto os dados das observações, quanto as informações da brinquedista convergiram para alguns brinquedos extremamente chamativos para as crianças. Entre as meninas, os brinquedos mais procurados foram o castelo de princesas e as bonecas. Para os meninos, os cavaleiros e o carro de pedal.

A heurística aplicada no cantinho dos jogos e brinquedos consistiu-se numa dinâmica de roda, em que as crianças (dividas em dois grupos em horários diferentes) passavam de mão em mão uma bola pequena e cantavam uma música que ao findar, saía da roda. A criança que se retirava da roda era orientada a pegar o brinquedo que gostaria de levar para casa. O mesmo brinquedo poderia ser compartilhado por várias crianças, pois deveriam escolher o brinquedo que mais gostavam na brinquedoteca.

Dentre as meninas, 4 escolheram o castelo de princesas e 2 escolheram bonecas e 1 optou pelo *laptop*. Entre os meninos, 4 escolheram o carrinho de pedal, 3 optaram pelos cavaleiros e 1 elegeu a gangorra.

Gráfico 3 – Brinquedos preferidos entre meninas e meninos



Fonte: A autora.

Os resultados revelaram o encanto que as meninas têm pelo castelo das princesas, brinquedo mais procurado por elas. Assim como já evidenciado no cantinho da leitura, através dos contos de fadas e no cantinho do faz-de-conta, pelo fascínio que desperta os elementos da coroa e das jóias, as princesas fazem parte do imaginário infantil, trazendo em sua essência os ideais de bondade, beleza e pureza. A seguir, o brinquedo preferido das meninas na brinquedoteca:

Foto 16 – O castelo de princesa



Fonte: A autora.

O castelo indica a realeza, o poder e altitude dos que nele vivem. É uma morada exclusiva para pessoas especiais, como os reis, as rainhas, os príncipes e princesas:

[...] sua própria localização isola-o um pouco no meio dos campos, bosques e colinas. E o que ele encerra, separado assim do resto do mundo, adquire um aspecto longínquo, tão inacessível quanto desejado. Por isso o castelo figura entre os símbolos da transcendência [...] nos castelos estão adormecidas as belas jovens e padecem, suspirosos, os príncipes encantados, enquanto esperam – elas, ser despertadas pelo visitante enamorado, e eles, o instante de acolher a viajante maravilhosa (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.199).

A segunda posição no *ranking* dos brinquedos preferidos entre as meninas é ocupada pelas bonecas, de variados tipos e tamanhos, que as meninas seguram no colo, balançam, ninam e destinam palavras afetuosas, conforme mostra a observação a seguir:

Polegarzinha pega a boneca de vestes amarelas, segura no colo e diz: *“Vem bebê, vamos passear!”*

Rapunzel segura a boneca vestida de rosa, senta em um puf e com uma escova penteia os cabelos da boneca, dizendo: *“Vai ficar muito bonita!”*

Cinderela repreende a *“filha”* dizendo: *“Fica aí direitinho, senão vai ficar de castigo!”*

Foto 17 – As bonecas



Fonte: A autora.

As meninas levam as bonecas para passear, penteiam seus cabelos, levam para a escola, trocam suas roupas, cantam para as bonecas, as colocam pra dormir, demonstrando uma relação de proteção e afetividade, uma expressão materna, inclusive, quando repreendem as bonecas em algumas situações, como ao deixar na escola e na hora de colocá-las para dormir.

Foto 18 – Meninas brincando com bonecas



Fonte: A autora.

As bonecas, símbolos da infância, representam os nenéns, remetem a uma miniaturização de si mesmas. Trata-se do poder do pequeno, em que a redução do tamanho concentra a sua essência. Desta forma, a criança revela a sua intimidade através da boneca, que sugere a imagem que tem de si mesma, de ser criança.

A guliverização (de Gulliver, herói de J. Swift, sobre o poder do pequeno – miniaturização) do continente (aquilo que contém) participa da mesma constelação à medida que a redução do tamanho concentra a essência [...] contendo a intimidade secreta e preciosa (PITTA, 2005, p.32).

A boneca, portanto, é um brinquedo que permite à criança revelar muito de si, numa simbiose entre os estados biopsíquicos e os condicionantes sociais, revelando pensamentos, sentimentos, desejos, angústias e até revolta e indignação. Externalizam, através da brincadeira com a boneca, emoções sentidas e experiências vividas, cotidianamente, em situações de cuidado, carinho e proteção, mas também de repreensão e castigo.

Por fim, o *laptop* figura-se entre as escolhas das meninas como brinquedo preferido. A brinquedoteca dispõe de três *laptops*, que, pelo predomínio das cores rosa e lilás e estarem vinculados às imagens da Xuxa e da Barbie, são referendados pelas crianças como “de menina” e talvez por isso os meninos não o tenham escolhido, apesar de também brincarem com tais brinquedos.

Os *laptop's*, apesar de não funcionarem, permitem o faz-de-conta, em que as crianças fazem alusão ao mundo do trabalho, visto que tais brinquedos revelam o momento histórico e cultural em que estão inseridas, conforme demonstram Benjamin (2002) e Brougère (2001) sobre a relação do brinquedo e da cultura, contexto no qual a tecnologia ganha destaque.

Mesmo brincando com bonecas, as meninas gostam de colocar a bolsa no ombro, pegar o *laptop* e sair para trabalhar, explicitando a atual condição da mulher que, além de mãe, também é profissional. Segundo Caillois (1990), as crianças tendem a expressar a vida adulta nas brincadeiras, exercendo outros papéis que não o de criança, como evidenciado na fala de Jasmine, descrita a seguir:

*Vem filha, vou te deixar na escola!
Chegamos, se comporta direitinho viu?
Agora vô trabalhá!
(Jasmine)*

Jasmine conversa com a boneca enquanto realiza diversas ações em sua brincadeira, como levar a boneca à escola, dirigir o velocípede e ir trabalhar com seu *laptop*, como mostra a imagem a seguir:

Foto 19 – Criança indo trabalhar após deixar filha na escola



Fonte: A autora.

Assim, percebe-se que Jasmine vivencia, através do simbolismo e da ludicidade, situações do cotidiano, de seu contexto social, exteriorizando a imagem que tem de ser adulto, revelando a importância do trabalho e, enquanto menina, já vislumbra seu futuro papel de mãe e cuidadora dos filhos. Novamente, visualiza-se a imagem materna nas brincadeiras infantis.

Os meninos também gostam de brincar com os *laptops* e mini *games*, contudo, seus brinquedos favoritos são os cavalinhos e o carrinho de pedal, distribuídos no centro da brinquedoteca. Ao ouvirem a brinquedista dizer “*podem brincar!*” os meninos correm para eles.

Foto 20 – Os cavalinhos e a gangorra



Fonte: A autora.

O fascínio pelos carros e cavalinhos reside no movimento característico deles. O movimento se relaciona com a própria natureza anímica da criança, que muitas vezes é repreendida pelos adultos com expressões do tipo “*Te aquieta, menino!*”, “*Te sossega! Tu não cansas nunca?*”, por não compreenderem a importância do movimento para o desenvolvimento infantil.

As crianças gostam de estar em movimento e na brinquedoteca isso é natural e aceitável. Os meninos costumam apostar corrida nos cavalinhos e no carrinho de pedal. Até a gangorra, às vezes, é transformada em um “meio de transporte” para as crianças. E, claro, todos querem vencer a corrida.

Foto 21 – Crianças brincando de corrida



Fonte: A autora.

Devido à presença do elemento da competição e do desejo de vitória, tal brincadeira remete à categoria do *agon*, que Caillois (1990, p.43) caracteriza como “uma rivalidade em torno de uma só qualidade (rapidez, resistência, força, memória, habilidade, engenho, etc.)”. O referido autor também situa o *agon* no contexto cultural, pois que “fora dos limites do jogo, se encontra o espírito do *agon* em outros fenômenos culturais que obedecem as mesmas leis: o duelo, o torneio, certos aspectos constantes e surpreendentes da chamada guerra de cortesia” (1990, p. 45).

A gangorra também faz sucesso entre as crianças, pela emoção e movimento que suscita. Caillois (1990) situa a gangorra como modalidade do *ilinx*, relacionado ao equilíbrio e percepção, habilidades importantes para o desenvolvimento infantil. Pelo movimento e instabilidade que a gangorra proporciona, a criança experimenta a sensação de equilíbrio e desequilíbrio, que provoca um efeito de êxtase e alegria com a movimentação corpórea propiciada. Para Caillois (1990, p. 44) é nesse “estado de fuga e de evasão, que, a custo, o corpo reencontra seu equilíbrio e a percepção sua nitidez”.

Foto 22 – Crianças brincando na gangorra



Fonte: A autora.

Por fim, é relevante mencionar que na brinquedoteca da UEB Reino de Oz, também é possível observar o encanto das brincadeiras tradicionais, como é o caso da “amarelinha”, que também incita ao movimento, em que as crianças têm que pular em direção ao céu e quem o consegue alcançar é o vitorioso.

Foto 23 – A amarelinha



Fonte: A autora.

O céu simboliza a pureza, o divino, a onipotência, alcançá-lo significar ser poderoso, ser capaz. Sobre esse tema, Durand (2002, p.137) aponta que:

A freqüentação dos lugares altos, o processo de gigantização ou divinização que toda a ascensão inspiram dão conta do que Bachelard chama judiciosamente uma atitude de ‘contemplação monárquica’ ligada ao arquétipo luminoso-visual, por uma lado, e, por outro, ao arquétipo psicossociológico da dominação soberana. A ‘contemplação do alto dos cimos dá a sensação de uma súbita dominação do universo. A sensação de soberania acompanha naturalmente os atos e posturas ascensionais.

A mencionada brincadeira tradicional, além de destacar o céu como ponto de chegada, também se caracteriza pelo movimento de pular ou saltar, gradativamente, pelos espaços enumerados. É interessante mencionar a simbolização atribuída ao salto por Chevalier e Gheerbrant (2009, p.799):

Para os celtas, o salto é uma proeza guerreira, fazendo parte dos recursos utilizados pelo herói, seja para escapar de um adversário, seja para derrotá-lo. Também pode estar ligado à expressão de uma afronta, ou ser sinal de violenta cólera. Cuchulainn, o jovem herói de Ulster, recorre ao salto com frequência.. [...] em outras tradições, entretanto, os saltos fazem parte de certas cerimônias litúrgicas; nesse caso, simbolizam a ascensão celeste.

No mesmo sentido, a peteca, feita com penas, brinca-se batendo para o alto, sem deixar cair, ou seja, evitando a queda. Os símbolos ascensionais surgem como antítese da queda e das trevas, remetendo à luz, à altura, ao céu, sendo a pena, segundo Durand (2002, p.124), símbolo do angelismo, pois

O sonho acordado, por seu lado, mostra-nos que o esquema da elevação e o arquétipo visual da luz são complementares, o que confirma a intuição de Bachelard quando declara: “É a mesma operação do espírito humano que nos leva a luz e a altura”.

Castelo, cavaleiros, *cowboy*, boneca, mãe, céu, altura, vôo, movimento, heroísmo, elevação, superação, competição, poder, vencer, figuram-se entre os elementos evidenciados nas brincadeiras e brinquedos do cantinho dos jogos e brinquedos. A relação entre os elementos biopsíquicos e os condicionantes socioculturais ficou patente nos brinquedos e no brincar infantil.

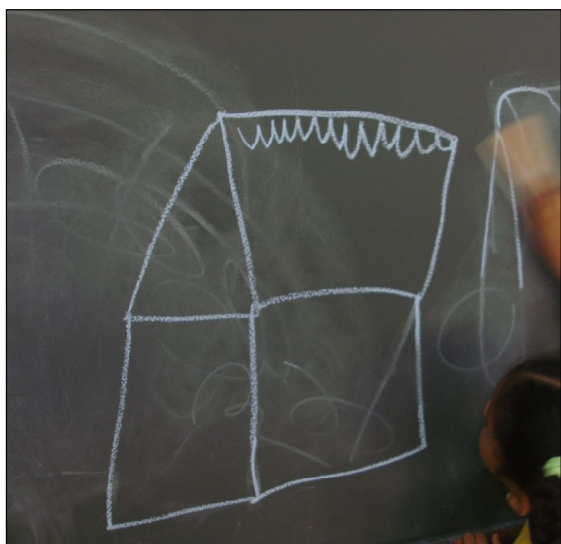
4.2.4 Em uma folha qualquer eu desenho um sol amarelo: o cantinho da arte

O canto da arte é o espaço menos utilizado na brinquedoteca da UEB Reino de Oz. Segundo a brinquedista, devido ao tempo na brinquedoteca ser breve, são poucas as crianças que optam por esse cantinho, preferindo os brinquedos e o faz-de-conta. Usualmente, as crianças que o escolhem pedem para desenhar, solicitando a brinquedista papel e lápis de cor ou giz de cera. Algumas crianças pedem giz para desenhar no quadro negro instalado na brinquedoteca ou numa pequena prancheta denominada lousa e giz.

Esses momentos em que as crianças procuraram o cantinho da arte e desenharam foram observados e registrados. Durante todo o período da pesquisa de campo, das 15 crianças envolvidas neste estudo, apenas 4 desenharam espontaneamente no cantinho da arte, sendo 3 meninas e 1 menino.

A partir das observações realizadas e da contribuição da brinquedista da escola é possível destacar alguns elementos frequentes nos desenhos realizados pelas crianças, tanto nos desenhos em papel A4, quanto nos desenhos realizados no quadro negro e no brinquedo “lousa e giz”. Dentre esses elementos sobressaem-se a casa e o sol.

Figura 2 – Desenho da casa, de Jasmine.



Fonte: A autora.

Figura 3 – Desenho da casa, de Polegarzinha.



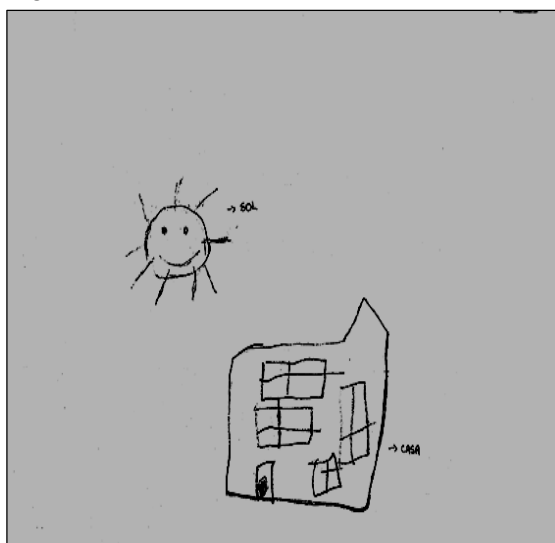
Fonte: A autora.

Figura 4 – Desenho do sol, de Rapunzel.



Fonte: A autora.

Figura 5 – Desenho da casa e do sol, de Thor.



Fonte: A autora.

A imagem da casa remete ao “arquétipo da intimidade” (DURAND, 2002, p.245) ou da “concha inicial” (BACHELARD, 2008, p.16), indicando conforto, refúgio e aconchego, elementos estes sempre almejados pelo homem, pois que acenam a necessidade de segurança, abrigo e proteção, como ratifica os registros históricos da humanidade, nos quais é possível perceber a evolução das moradas ao longo do tempo. Por isso, a casa é figura recorrente no imaginário humano, como profere Bachelard (2008), ao afirmar que mais do que apenas no dia-a-dia ou no curso de nossa história, a casa está presente também nos sonhos e devaneios, refletindo o ser interior, em que as diversas moradas de nossa vida guardam os tesouros das antigas moradas.

A casa, tanto a material quanto a onírica, é um elemento importante na vida e no cotidiano humano, independente da cultura à qual pertença. Até os animais tem seu habitat específico, quer seja um ninho, uma concha ou carapaça, que os guarda, protege e confere identidade. Da mesma forma, o ser humano tem uma casa como referência, não necessariamente, uma construção com dependências e telhados, pode ser um barco, uma oca, uma barraca, ou um *trailer*, mas sempre há um local de referência, um lugar para voltar ao fim do dia, para descansar, relaxar, ter sua intimidade resguardada, numa simbiose entre homem e morada.

Essa relação entre a casa e o homem é cunhada através dos desenhos, como evidencia Bachelard (2008, p.93) ao afirmar que “a casa empreende com o mundo um intercâmbio de imensidade. Também a casa dos homens, como gosta de dizer o metafísico, se abre para o mundo”.

A casa traz os valores da intimidade. É uma imagem reveladora dos contornos do próprio ser que a desenha. Contudo, é importante lembrar que não é pretensão deste trabalho enveredar no campo da Psicologia Analítica, pois a intenção é compreender o simbolismo, a partir de uma leitura durandiana, presente nas atividades lúdicas infantis.

Para Durand, a casa simboliza a relação entre o cosmo e a intimidade do ser humano:

A casa constitui, portanto, entre o microcosmo do corpo humano e o cosmo, um microcosmo secundário, um meio-termo cuja configuração iconográfica é, por isso mesmo, muito importante no diagnóstico psicológico e psicossocial. Pode-se dizer: “diz-me que casa imaginas e dir-te-ei quem és”. E as confidências sobre o habitat são mais fáceis de fazer do que sobre o

corpo ou sobre um elemento objetivamente pessoal (DURAND, 2002, p.243).

A repetição da imagem da casa nos desenhos das crianças demonstra a pregnância simbólica desta. Toda criança sonha com uma casa, por mais simples que seja, desde que seja sua casa, seu lar, seu canto no mundo. A imagem da casa, portanto, reflete a afetividade, intimidade e identidade da criança, sendo a imagem do seu próprio mundo, pois como menciona Chevalier e Gheerbrant (2009, p.196) “a casa está no centro do mundo, ela é a imagem do universo”. Além da intimidade, a casa oferece proteção, evidenciada na imagem do telhado, que simboliza a coberta da casa, o abrigo, o amparo e a segurança.

Constelando com a imagem da casa, é possível perceber a chaminé desenhada no topo da moradia, que remete à respiração da casa, logo, vida no ambiente, conferindo a comunicação entre o interno e o externo, uma abertura para o mundo.

Ela liga os dois mundos entre si: a fumaça que dela se evola é um testemunho da existência de uma respiração e, portanto, de uma vida dentro da casa; e, mesmo quando a casa está inteiramente fechada, o vento que vem do alto penetra célere, a cantar, pela chaminé (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.232).

Uma casa que tem uma chaminé é um lar, com gente, com calor humano, com afetividade, com respiração, com vida. Por isso, Bachelard (2008, p.85) afirma que “quando a casa é feliz, a fumaça brinca delicadamente acima do telhado. Se a criança é infeliz a casa traz a marca das angústias do desenhista”.

Outro símbolo universal, que também aparece nos desenhos das crianças é o sol, símbolo espetacular que se contrapõe às trevas, pela luminosidade e elevação. O sol denota luz e vem constelar com o dourado, o branco, o puro, o vertical, o brilhante, a coroa e o gládio, elementos estes típicos do regime diurno da imagem.

Tal como o esquema da ascensão se opõe ponto por ponto, nos seus desenvolvimentos simbólicos, ao da queda, também aos símbolos tenebrosos se opõem os da luz e especialmente o símbolo solar. Um notável isomorfismo une universalmente a ascensão à luz. (DURAND, 2002, p.146).

O sol, por ser fonte de luz, também é fonte de vida, servindo “para caracterizar, não só o brilhante e o iluminado, mas tudo que é belo, amável e esplêndido” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.839). Novamente se depara com a afetividade presente nas produções das crianças, que expressam o sentimento de luz, de alegria, através do desenho do sol e por esse motivo aparece um largo sorriso nas imagens do sol, simbolizando a exultação do dia, do ser e da vida. Os traços em sua volta simbolizam os “raios de ouro do sol” (DURAND, 2002, p.146), que iluminam e fornecem o calor necessário para a vida.

A criança desenha o sol como um personagem amigo, benevolente, com o qual ela se identifica. O sol simboliza o amanhecer, o novo dia, a claridade, a bondade, afastando a escuridão e a morte. A iconografia mostra a tristeza, o medo e as catástrofes durante a noite, de madrugada, às vezes em meio à tempestades ou durante um eclipse ou sol negro, em que o sol “desaparece”, contudo, quando nasce o dia e o sol desponta, tudo acaba bem, pois o sol significa fulgor, lucidez e a supremacia da vida. O sorriso no sol é o sentimento de afeição da criança, que reconhece no sol a alegria de um novo dia.

Além dos desenhos livres, decidiu-se por aplicar uma heurística que se denominou “a hora do desenho”, em que foi solicitado que fizessem um desenho sobre a brinquedoteca e o descrevessem, propondo-se, então, o tema “Eu e a brinquedoteca”¹⁷, cujo objetivo foi compreender o olhar das crianças sobre tal espaço.

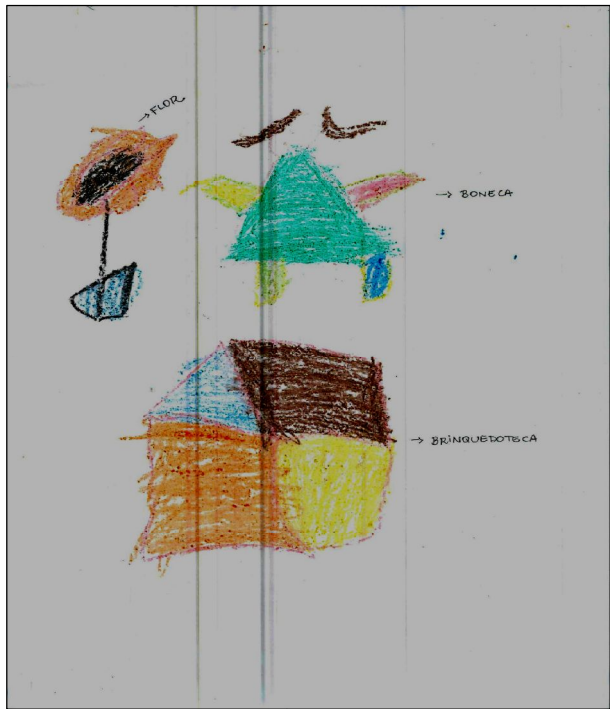
As crianças realizaram os desenhos e descreveram o que significava cada imagem para a pesquisadora, que anotou as falas das crianças no próprio desenho, ao lado de cada figura. Essas anotações foram importantes para posterior análise e compreensão das imagens contidas nos desenhos das crianças.

Dos 15 alunos, 7 desenharam a casa como representativa da brinquedoteca, indicando a relação de afetividade, conforto e aconchego que sentem em tal espaço. As crianças ao desenharem a brinquedoteca mostraram que neste ambiente se sentem em casa, pois o brincar pertence à natureza da infância e permite que os pequeninos se expressem de forma espontânea em toda sua

¹⁷ Heurística inspirada nas pesquisas da professora Iduína Mont’ Alverne Chaves. Ver: Cultura e Imaginário de uma instituição educativa: o olhar das crianças. In: MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman (Org). **Culturas contemporâneas, imaginário e educação**: reflexões e relatos de pesquisa. São Carlos: RiMa Editora, 2010.

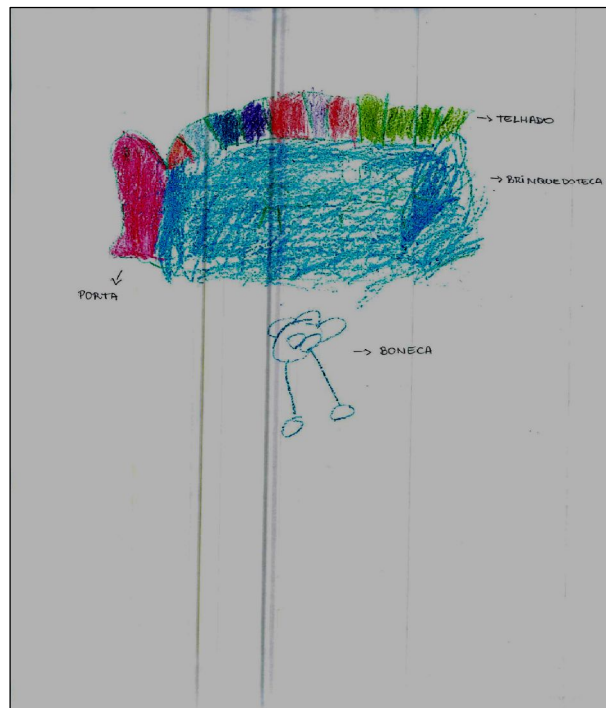
intimidade e subjetividade, fazendo da brinquedoteca um lugar reconfortante e acolhedor. As imagens abaixo ilustram tal assertiva:

Figura 6 – Desenho de Rapunzel



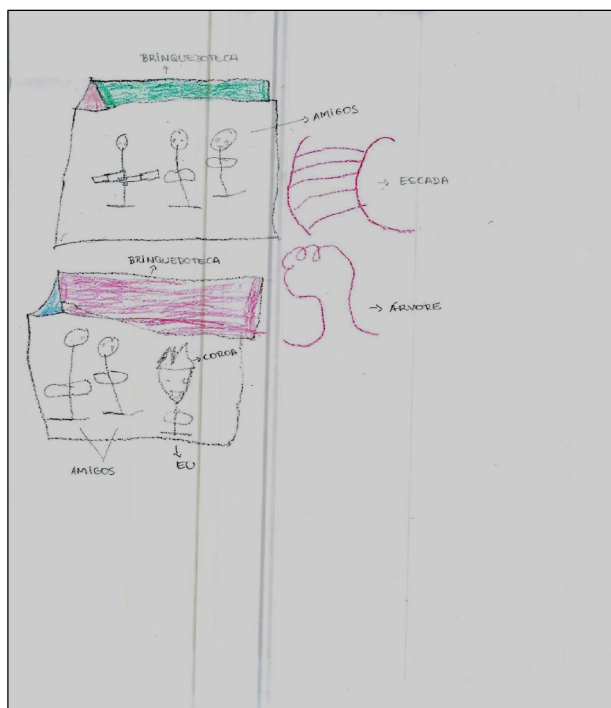
Fonte: A autora.

Figura 7 – Desenho de Pequena Sereia



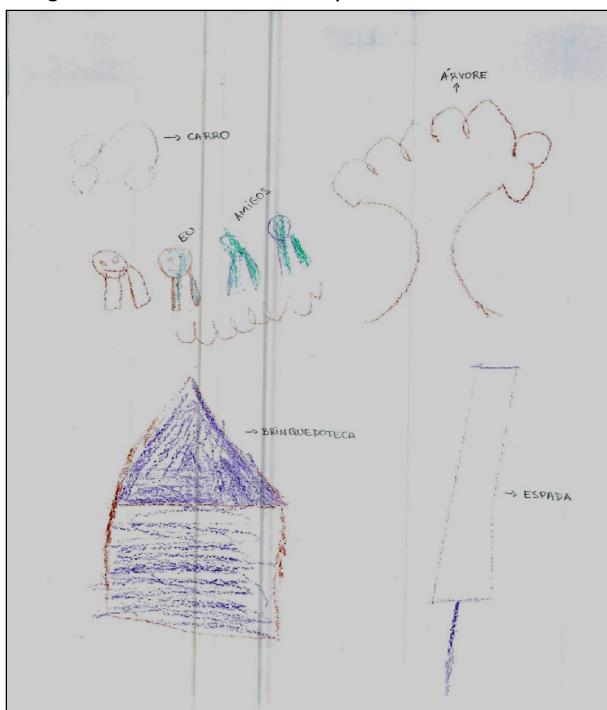
Fonte: A autora.

Figura 8 – Desenho de Bela Adormecida



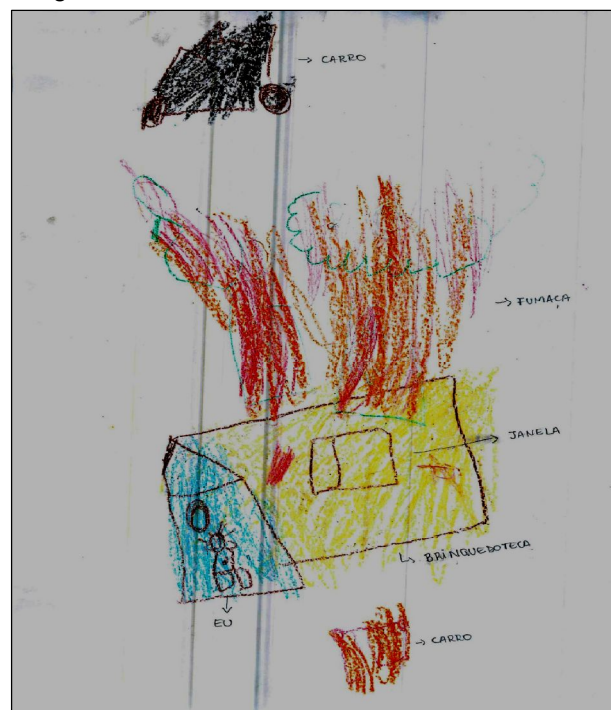
Fonte: A autora.

Figura 9 – Desenho de Super-homem



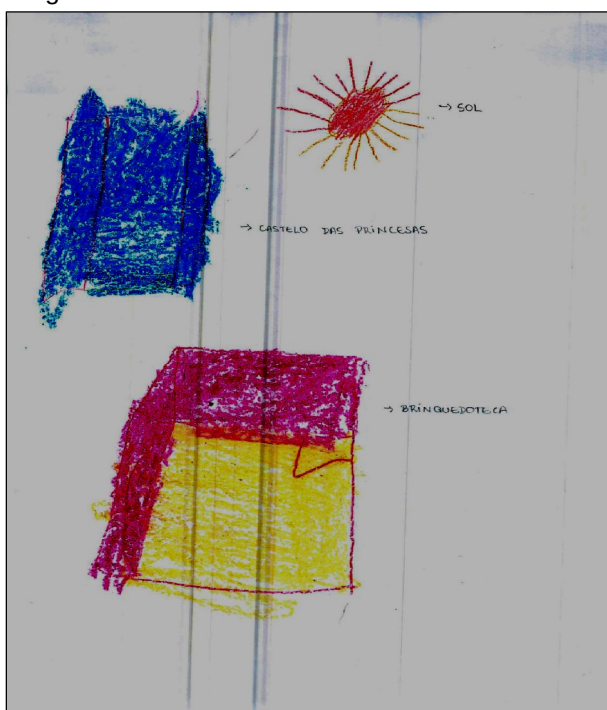
Fonte: A autora.

Figura 10 – Desenho de Homem-aranha



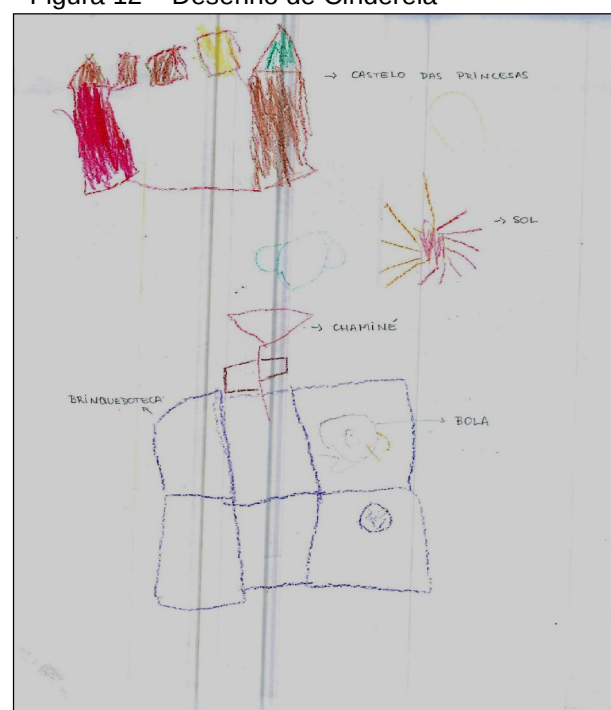
Fonte: A autora.

Figura 11 – Desenho de Branca de Neve



Fonte: A autora.

Figura 12 – Desenho de Cinderela



Fonte: A autora.

Além da casa, alguns desenhos trouxeram o sol, símbolo espetacular, ratificando o apreço das crianças por esse símbolo, como já mencionado anteriormente, bem como a chaminé e a fumaça.

A fumaça é um símbolo que sugere a elevação, pois que sobe em direção ao céu, sendo a coluna da fumaça, pela sua verticalização, uma “saída para o cosmo” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.453), mas também “a respiração da casa e, mais geralmente, a respiração de um ser” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.454).

Os desenhos das crianças, ao destacarem o sol, a casa, bem como as imagens da chaminé e da fumaça, simbolizam uma brinquedoteca que respira, que ilumina, que irradia vida e alacridade.

A árvore também se fez presente em alguns desenhos, que, assim como o sol, também é símbolo da vida, “cosmo vivo em perpétua regeneração” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.84). O sol aponta a alegria de um novo dia e a árvore indica a exultação de uma nova estação, um novo ciclo, pois nada morre e finda, mas regenera e recomeça.

A árvore, como símbolo cíclico, sugere o devir, indicativo do regime noturno da imagem. Esse sentido de mudança, do devir, do reinício, está diretamente relacionado à infância, como fase da vida humana, que está em constante mudança e renovação, uma fase que findará para que outra se inicie, a adolescência, que dará vez à juventude e, posteriormente, à velhice, etapas indomáveis do tempo. Tal constatação pode ser percebida nas diversas cantigas de roda, que exprimem histórias de vida, sentimentos, desejos, sonhos, perdas, acontecimentos cotidianos e elementos do imaginário. As brincadeiras de roda também simbolizam agregação, união de pessoas em torno da ludicidade, que as vinculam no mesmo cosmo da música e do movimento.

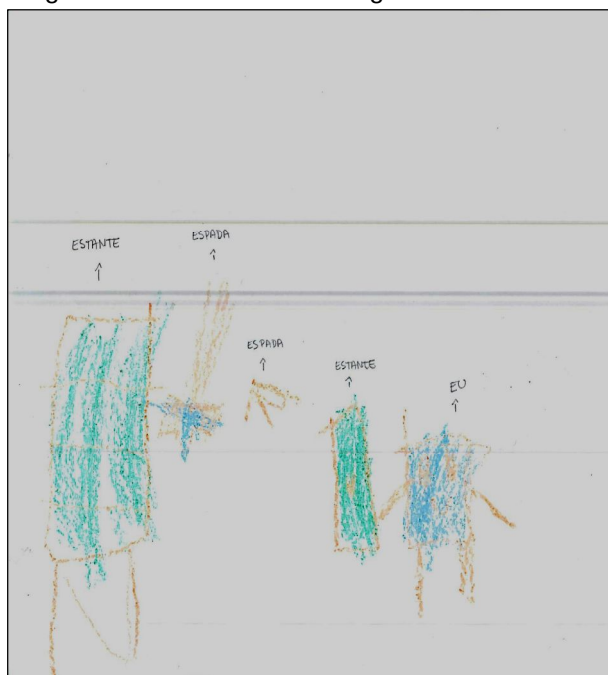
Constaram ainda várias imagens que, assim como o sol e a fumaça, constelam em torno do regime diurno de imagem: o jarro de flor, a escada, a janela e a estante.

O jarro de flor e a escada, símbolos ascensionais inseridos no arquétipo da verticalização, visto que se trata de uma flor ereta e a escada sempre leva para o alto, para um lugar desejável, um “lugar hiper ou supraceleste” (DURAND, 2002, p.128), que, nesse caso, é propiciado pela brinquedoteca. Daí o aluno associar a brinquedoteca com o desenho da escada, um meio para alcançar esse desejável lugar.

Constelando com a escada, a estante também se fez presente em vários desenhos, sempre na forma vertical e com prateleiras que lembram degraus,

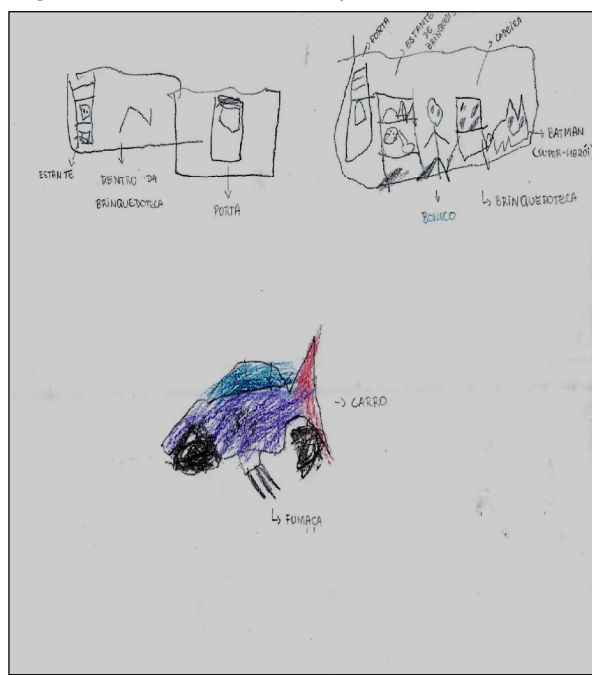
indicando altura ou elevação. Esses objetos são chamativos para as crianças em decorrência de sua própria estatura de tamanho pequenino, fazendo com que as estantes da brinquedoteca se transformem em verdadeiras torres intransponíveis, que demandam um poder ou capacidade de alcance que lhes foge, tendo que recorrer a um adulto “poderoso” que consegue alcançar o desejado brinquedo.

Figura 13 – Desenho de Polegarzinha



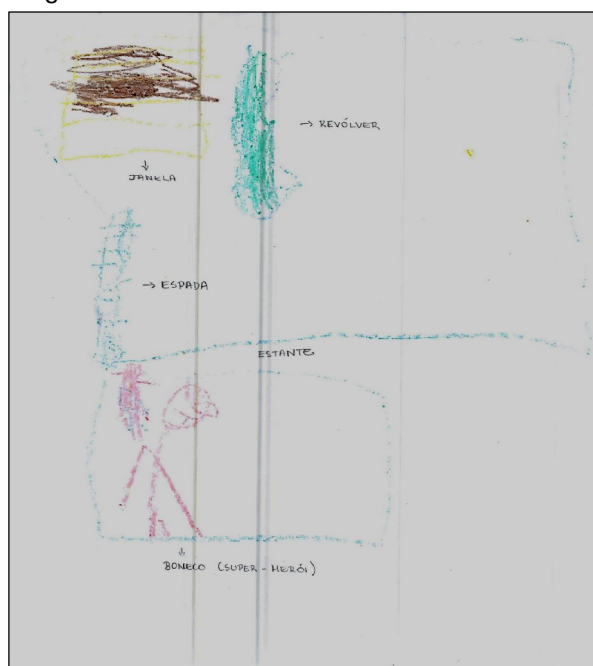
Fonte: A autora.

Figura 14 – Desenho de Capitão América



Fonte: A autora.

Figura 15 – Desenho de Thor

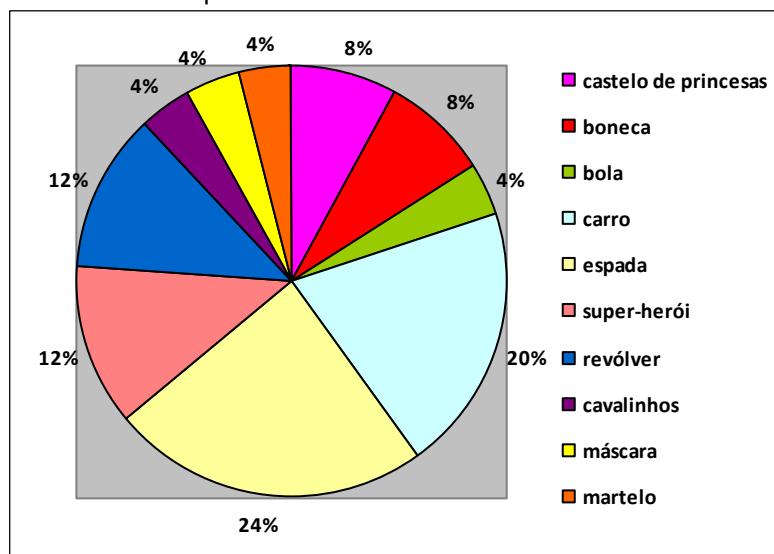


Fonte: A autora.

A janela, símbolo diairético, também se insere, nesta conjuntura, no regime diurno de imagem, pois, como já mencionado outrora, simboliza a abertura, a separação entre interior e exterior, entrar e sair, abrir e fechar. A brinquedoteca assinala essa relação entre eu e mundo, interior e exterior, histórico-cultural e psíquico, uma vez que, neste espaço, a criança tanto se apropria, através da abertura da janela, do universo “lá fora” (realidade objetiva), quanto expressa seu mundo “de dentro” (subjetivo).

Outros desenhos não enfocaram elementos da natureza, nem a brinquedoteca ou seu mobiliário, mas os brinquedos que mais lhes despertam interesse. São eles: castelo de princesas, boneca, carro, espada, revólver, boneco super-herói, máscara, cavalinhos e martelo.

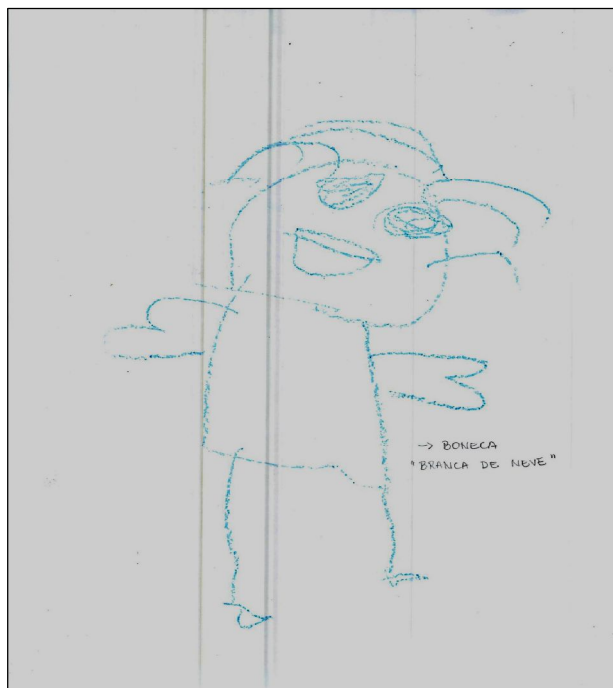
Gráfico 4 – Brinquedos desenhados



Fonte: A autora.

Os brinquedos que mais apareceram nos desenhos das meninas foram o castelo de princesas e a boneca, confirmando o que já havia sido evidenciado no cantinho dos jogos e brinquedos.

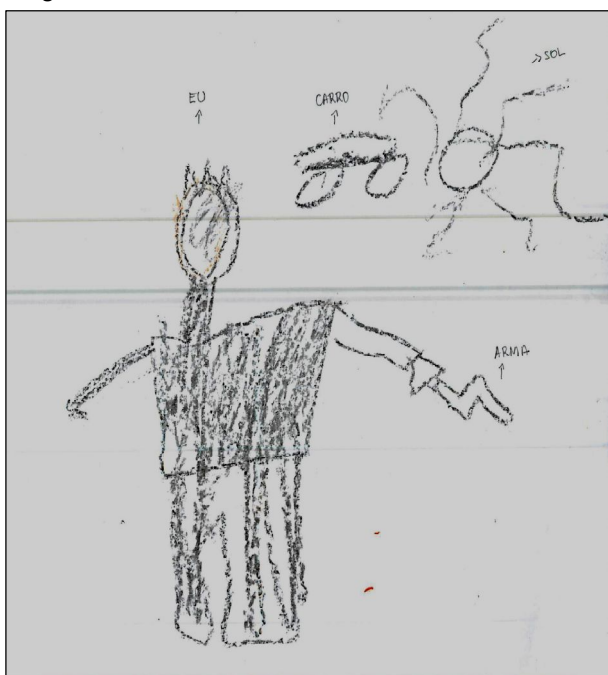
Figura 16 – Desenho de Jasmine



Fonte: A autora.

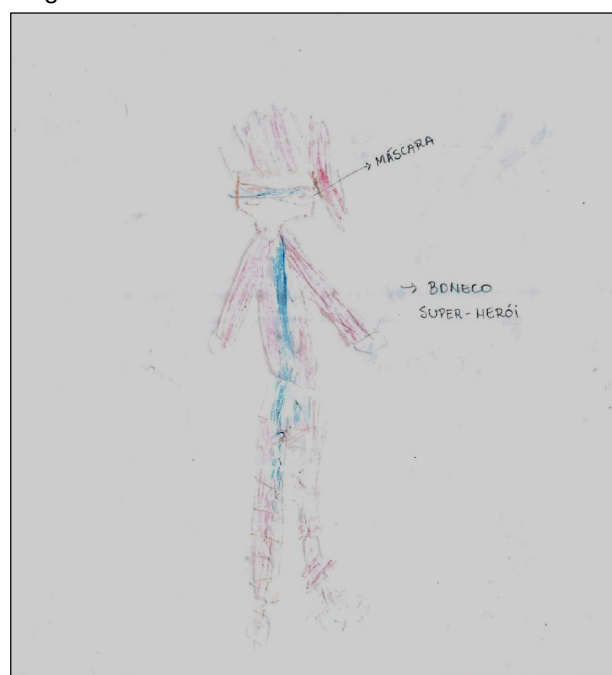
Entre os meninos, a heurística aplicada no cantinho da arte, através dos desenhos, também ratificou elementos marcantes explanados no cantinho dos jogos e brinquedos e do faz-de-conta: o fascínio pelos super-heróis, pelas armas, em especial, a espada e o revólver, e também pelos cavaleiros e carrinho de pedal, brinquedos muito disputados entre os meninos na brinquedoteca.

Figura 17 – Desenho de Lanterna Verde



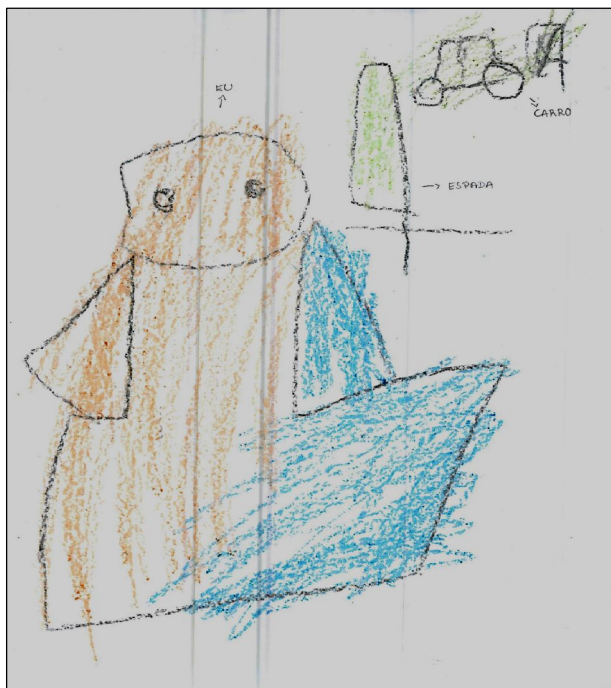
Fonte: A autora.

Figura 18 – Desenho de Hulk



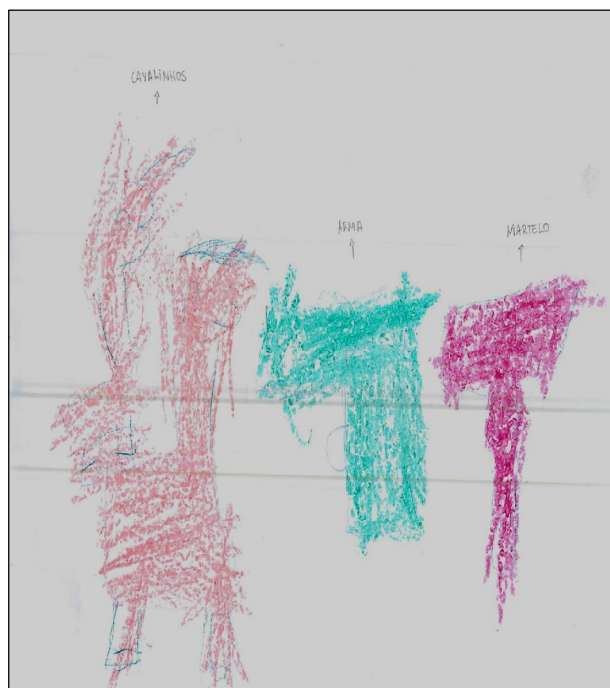
Fonte: A autora.

Figura 19 – Desenho de Wolverine



Fonte: A autora.

Figura 20 – Desenho de Batman



Fonte: A autora.

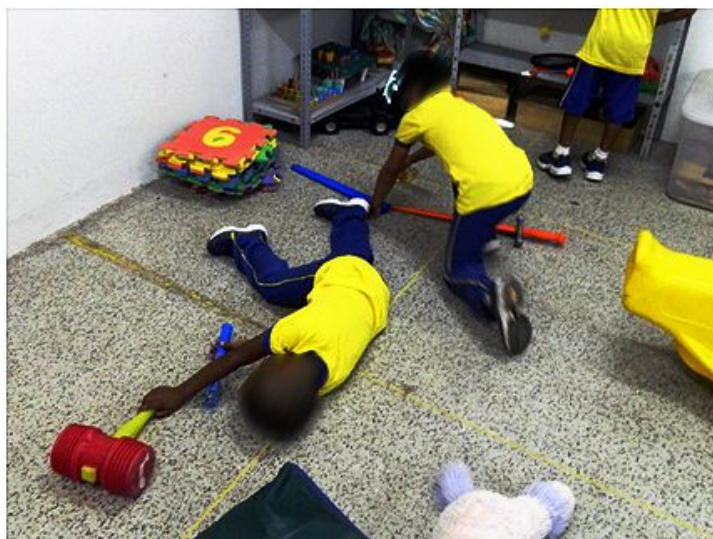
A imagem mais desenhada pelos meninos da UEB Reino de Oz foi a espada, símbolo diairético, arma cortante que vence o inimigo, “arquétipo para o qual parece orientar-se a significação profunda de todas as armas” (DURAND, 2002, p.165). As crianças, ao brincarem com a espada, simulam a luta, o combate e acordam entre si que um vence e o outro é derrotado, pois o inimigo precisa ser vencido, como se vê no diálogo e na imagem a seguir, em que dois meninos estão “duelando”:

Wolverine e Hulk: lá, iá, iá...

Hulk: Agora tu morre!

Wolverine se deita no chão e simula derrota.

Foto 24 – Criança simulando morte



Fonte: A autora.

A brincadeira de luta é marcante não só na brinquedoteca, mas no próprio recreio das crianças, que aproveitam o pátio da escola para brincarem de luta, de super-heróis ou de polícia e ladrão, explicitando a visão dialética entre bem e mal.

A partir dos desenhos, depreende-se que, no cantinho da arte, embora se façam presentes elementos do regime noturno de imagem, como a casa e a árvore, há um predomínio de imagens do regime diurno, tais como as armas, a espada, a luta, o herói, a princesa, a escada, a janela, a estante, a verticalidade e o sol.

Além dos brinquedos, é interessante mencionar que algumas crianças desenharam a si mesmas e seus amiguinhos, com quem compartilham as conversas e brincadeiras. A imagem dos colegas ressalta o valor da interação, da socialização, da referência do grupo, pois o homem é um ser social, que precisa do outro para estabelecer relações, vínculo e identidade.

Durante o tempo em que estavam na brinquedoteca foi notório o diálogo que as crianças estabeleceram entre si nos momentos lúdicos, convidando o colega para partilhar a mesma brincadeira, as situações de faz-de-conta, mostrando o desenho que fez, o quebra-cabeça montado, contando uma novidade, pedindo para o colega ceder o brinquedo, cantando uma música de propaganda política, perguntando como se brinca com determinado brinquedo, entre outras situações, como elucida o diálogo a seguir:

Polegarzinha: Ei , Jasmine, vamos brincar de telefone?

Jasmine: Como é?

Polegarzinha: Eu fico com esse e tu fica com esse.
Jasmine: Ah tá!
Polegarzinha: Alô? Jasmine, preciso falar contigo!
Jasmine: Fala!
Polegarzinha: Tu precisa vir aqui em casa mais tarde!
Jasmine: Tá bom, tchau!
Jasmine: Vamos montar esse?
Polegarzinha: Ah, isso é chato! Vamos pular corda...
Jasmine: Tá!

As duas colegas pegam as cordas e iniciam outra brincadeira. Após alguns minutos, Polegarzinha sugere que brinquem de panelinha e Jasmine a acompanha.

Polegarzinha: Eu vou fazer arroz, ovo e bolo;
Jasmine: Eu vou fazer um bife!
Polegarzinha: Jasmine, tu sabia que minha avó me deu uma sandália das princesas?
Jasmine: Cadê?
Polegarzinha: Tá lá em casa.
Jasmine: Thor, tu quer ser o pai?
Thor: Eu não! Quero esse ovo.
Polegarzinha: Tu não vai comer, só se for comprar a farinha...
Thor: Mas eu tô com fome...
Polegarzinha: Mas não vai comer...
Thor: Ah é? Tu não é mais minha amiga...

É possível perceber que Polegarzinha tem um perfil de liderança e sempre quer decidir qual a brincadeira mais interessante e Jasmine, por gostar de brincar acompanhada, aceita as sugestões de Polegarzinha. Porém, nem sempre o diálogo entre as crianças é amigável, como demonstra a conversa entre Polegarzinha e Thor, que por não aceitar participar da brincadeira, teve seu pedido negado por Polegarzinha e não quis ser mais seu amigo.

Através dessa interação no cotidiano lúdico, as crianças aprendem com o colega, estabelecem relações, sorriem juntas, brigam entre si, dividem confidências, relatam acontecimentos, frustram-se, realizam escolhas, expressam descontentamentos, falam do que gostam, aprendem a ceder, a esperar, a respeitar e a dividir. E essas vivências são salutares para o desenvolvimento das crianças, que aprendem, pelas vias da ludicidade e da fantasia, a conhecer a si, o outro e o mundo.

5 ENTRE NESSA RODA, DIGA UM VERSO BEM BONITO, DIGA ADEUS E VÁ EMBORA: algumas considerações

O Reverso do Espelho

*Um brinquedo pedagógico
Habilidades desenvolver
Coordenação, numeração, contagem
Chamam-no de 'base de pinos'
A menina gosta do brinquedo
Você está contando os pinos?
Não, tia! Não são pinos!
São o quê?
Velas
Velas?
Sim, do bolo.
Bolo?
É! Da minha filha.
Qual o nome dela?
Priscila, a princesa.
Quantos anos ela vai fazer?
Não sei.
Quem você vai convidar?
Hum...todo mundo
Quem?
As princesas, as fadinhas, os bichinhos...
mas a bruxa não!
Por quê?
Ela é do mal!*

*A menina termina de encaixar os pinos
Tira-os do reino dos jogos e brinquedos
Leva-os para o reino do faz-de-conta
Não os pinos, o bolo.*

*Imaginar, simbolizar, devanear, sentir, viver...
Virtudes, desejos, medos, alegrias.
Inquietudes, objeções, predileções, valores.
Habilidades.
Humanidade.*

(Anízia Nunes)

A roda, presente tanto na cantiga escolhida para a dinâmica realizada no cantinho dos jogos e brinquedos, quanto na cantiga parafraseada no título deste capítulo, é um símbolo do ciclo que, neste estudo, iniciou-se com a identificação do sujeito com o objeto de pesquisa e se “encerra” nestas considerações. Contudo, é necessário destacar a palavra “encerra”, pois está se falando em ciclo, portanto, não há um fim, mas recomeço, mudança, devir, de novas possibilidades investigativas e educacionais, tendo a ludicidade e o imaginário como alternativas neste processo.

O início do ciclo parte da experiência acadêmica e profissional, na qual se sentiu a necessidade de uma proposta educacional mais leve e menos engessada a

programas e referenciais curriculares, um ensino que pusesse em primeiro plano as necessidades, interesses e expressões do sujeito aprendiz, que compreendesse o que a criança diz em sua própria lógica e coerência.

Refletindo sobre o início dessa trajetória, conclui-se que tal ímpeto tem raízes no fascínio despertado pela literatura, que propiciou o encontro com as **imagens**, com o **simbólico** e com a **ludicidade**. No livro *O Pequeno Príncipe*, Saint-Exupéry (1979) narra através das imagens, ensina pelos símbolos e faz refletir pelo onirismo, inspirando de forma singular, o repensar a educação, ao mostrar que as crianças têm muito a dizer aos adultos, mas nem sempre estes compreendem sua forma peculiar de expressão, como bem ilustra a passagem a seguir:

Quando a gente lhes fala de um novo amigo, elas jamais se informam do **essencial**. Não perguntam nunca: Qual o som da sua voz? **Quais os brinquedos que preferem?** Será que ele coleciona borboletas?" Mas perguntam: "Qual a sua idade?", "Quantos irmão tem ele?", "Quanto pesa?", "Quanto ganha seu pai?". Somente então é que elas julgam conhecê-lo. Se dizemos às pessoas grandes: "Vi uma bela **casa** de tijolos cor-de-rosa, gerânios na **janela**, pombas no **telhado**..."elas não conseguem, de modo nenhum, fazer uma ideia da casa. É preciso dizer-lhes: "Vi uma casa de seiscentos contos". Então elas exclamam: "Que beleza!". (SAINT-EXUPÉRY, 1979, p.20, grifo nosso).

Saint-Exupéry (1979) evidencia a diferença entre o que é essencial para as crianças e para os adultos. Destaca as imagens como a casa, a janela e o telhado. Situa os brinquedos como elementos essenciais para os pequeninos. Analisa que os números, os conteúdos da matemática e da geografia, embora sejam importantes, costumam ser super estimados pelos adultos, em prol do que de fato é capital para as crianças: o sentir, o experimentar, o brincar, o fantasiar. Faz uma crítica à visão financista de conceber a realidade, como se tudo só tivesse valor ao ser produtivo ou mensurável.

Talvez, por isso, a ludicidade e o simbolismo não tenham a valorização e reconhecimento necessário no meio educacional, como foi demonstrado nesta pesquisa, ao explicitar a desvalorização das brinquedotecas como espaços da infância, muitas vezes vistas como passatempo, não possuindo uma produtividade palpável, pois não há provas e testes para avaliar a nota da ludicidade, nem índices de produtividade sobre o simbólico, e "as pessoas grandes adoram os números" (SAINT-EXUPÉRY, 1979, p.19). Portanto, para os adultos é mais racional substituir a brinquedoteca por mais uma sala de aula ou por um depósito de materiais

escolares, desativando os espaços que já haviam sido organizados e não criando novos espaços lúdicos nas escolas.

Se escutássemos o que as crianças têm a dizer sobre a brinquedoteca, será que elas concordariam? Ou será que demonstrariam afetividade e apreço por este espaço cuja principal finalidade é brincar... só brincar, sem ter que fazer um relatório ou registro no qual demonstrem que aprenderam um determinado conteúdo? O que será que elas diriam?

Foi exatamente a isso que esta pesquisa se propôs: dar voz a este *infante*, ou melhor, falante, ouvir o que ele tem a dizer, através do brincar, dos desenhos, da literatura, do faz-de-conta, aspectos privilegiados no espaço da brinquedoteca.

Portanto, essa necessidade de compreensão da criança em sua própria expressão guiou esta pesquisa até os referenciais da ludicidade e do imaginário, pois se percebeu que as imagens revelam o que as palavras nem sempre conseguem explicar.

Por meio do lúdico, as crianças se manifestam de forma espontânea, pela linguagem universal entre elas: o brincar. E brincando a criança deixa fruir sua imaginação, seus desejos, interesses, curiosidades, medos, inseguranças, entre outros aspectos que dizem muito de si e da realidade em que vive. É pelo faz-de-conta que a criança se apropria, de forma simbólica, da realidade complexa e multifacetada em que está aprendendo a viver.

Era preciso, então, um espaço em que a criança tivesse liberdade sobre suas escolhas e iniciativas, quer fosse para brincar, dançar, fantasiar, desenhar, pular, correr, se esconder, ler, pintar, conversar, cantar, etc. O objetivo era compreender o que a criança revelava nas imagens, no faz-de-conta e nas brincadeiras.

Não foi visualizado na sala de aula um espaço propício para adentrar nesse universo simbólico da criança em toda sua riqueza e especificidade. Entretanto, percebeu-se na brinquedoteca, com seus quatro cantinhos: jogos e brinquedos, arte, faz-de-conta e leitura, um *locus* privilegiado da ludicidade e do simbolismo infantil.

O desafio foi encontrar uma brinquedoteca na qual a criança tivesse a possibilidade de explorá-la livremente, a seu próprio modo e escolha. Desafio superado, pôde-se compreender muito do que as crianças dizem através dos seus

desenhos, de sua literatura preferida, dos brinquedos prediletos, das fantasias eleitas, dos diálogos estabelecidos. É o desenvolvimento do ciclo, a pesquisa realizada na UEB Reino de Oz.

A pesquisa evidenciou o fascínio das meninas pelas princesas, imagem evocada nos quatro cantinhos da brinquedoteca. Constatou-se tanto na literatura sobressaída no cantinho da leitura, como na escolha do castelo de princesas como brinquedo preferido no cantinho dos brinquedos. No cantinho do faz-de-conta, a fantasia de princesas foi a mais disputada, bem como as coroas e as joias, e nos desenhos realizados no cantinho da arte novamente deparou-se com o castelo de princesas.

Conclui-se que as princesas fazem parte do imaginário infantil, trazendo em sua essência os ideais de beleza, bondade e pureza. Da mesma forma que a bruxa também é elemento recorrente da imaginação da criança, pois é a mãe terrível que simboliza a maldade.

Os meninos, por sua vez, inclinaram-se às brincadeiras de luta, de combate, em que se antagonizam heróis e mocinhos, polícia e ladrão, *cowboy* e bandido. Acordam entre si até quando um morre e o outro vence. Elegem como brinquedos preferidos as armas, como a espada e o revólver, símbolos diairéticos que denotam separação, distinção.

A partir das imagens reveladas nos quatro cantinhos da brinquedoteca, compreende-se que, entre meninas e meninos, há o predomínio da visão antitética do mundo, entre princesa e bruxa, herói e vilão, que simboliza o eterno embate entre o bem e o mal, vencer e perder, bonito e feio, luz e escuridão. É a partir dessas vivências, que as crianças constatarem a existência de conflitos e frustrações, devendo a educação auxiliá-las a superar e a equilibrar tais questões.

Além das princesas e heróis, percebeu-se que muitas brincadeiras e brinquedos infantis remetem para elementos como céu, ouro, dourado, luz, vôo, heroísmo, elevação, superação, poder, vencer – indícios do predomínio da estrutura heróica na infância.

No cantinho da arte, os desenhos revelaram imagens como o sol, a fumaça, o jarro de flor, a escada, a janela, a estante, a verticalidade, as armas, a espada, o revólver, o herói e a princesa, que também constelam em torno do regime diurno da imagem.

Essa visão antitética, bem como os símbolos ascensionais, espetaculares e diairéticos, identificados nas brincadeiras, brinquedos e desenhos infantis, sinalizam para o predomínio do regime diurno da imagem, pois constatou-se nos quatro cantinhos da brinquedoteca, através das diversas heurísticas aplicadas em cada um deles, um isomorfismo que une os diversos símbolos num regime de imagem específico, tendo constelações simbólicas situadas em torno dos esquemas diairético e ascensional.

Contudo, apesar do predomínio do regime diurno da imagem, não significa que não fizeram parte elementos do regime noturno de imagem, como a casa e a árvore, pois que é necessária para a saúde do homem e da sociedade a presença dos dois regimes, o diurno como regime das antíteses, lutas e conquistas e o noturno com os esquemas do ciclo, da intimidade, da quietude e do bem estar.

Destacou-se também a natureza anímica da criança, sua propensão para o movimento, a agitação, na medida em que estes fazem parte da natureza e do imaginário humano, clarificando o porquê do homem sempre criar alternativas lúdicas para explorar a vertigem, a velocidade e a emoção. Daí o interesse das crianças pela gangorra, pelos cavalinhos, pelo carrinho de pedal, pelo velocípede e por apostar corrida.

Em todo o desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se na brinquedoteca, através das atividades lúdicas, a relação intrínseca entre o biopsíquico e os condicionantes socioculturais. Nas brincadeiras de boneca, por exemplo, as meninas tanto revelaram o arquétipo da mãe, quanto expressaram a realidade de seu tempo e espaço histórico e cultural, em que a mãe não apenas cuida da casa e dos filhos, mas tem uma carreira profissional, que, com seu *laptop* em mãos, deixa o filho na escola e vai trabalhar, para ajudar no sustento da família e garantir sua independência financeira.

Isso porque o homem, enquanto ser cultural, se apropria e reproduz os códigos transmitidos ao longo do tempo na sociedade a qual pertence. E, como ser simbólico, manifesta uma riqueza de imagens, símbolos, mitos, que não são produções aleatórias do psiquismo, mas correspondem a uma necessidade intrínseca do ser.

Nesse sentido, a cultura e o imaginário devem estar presentes na educação, que longe de ser instrumentalista, deve garantir a humanização, ou seja, contemplar o ser humano em sua inteireza, o que pressupõe a síntese entre razão e

simbolismo, biológico e cultural, objetividade e subjetividade. A brinquedoteca, com seus “carros-chefes” da ludicidade e do simbolismo, propicia esse equilíbrio, pois permite a criança vivenciar o que para ela é essencial, como evidenciaram os desenhos realizados no cantinho das artes, em que as crianças desenharam “Eu e a brinquedoteca”.

Longe de ver a brinquedoteca como simples espaço de passatempo ou de distração, as crianças vêm a brinquedoteca como espaço afetivo, aconchegante, um espaço seu, que protege e resguarda a infância naquilo que lhe é mais característico: o brincar.

Ao desenhar a brinquedoteca, a criança revela que neste espaço se sente “em casa”, o telhado indica proteção e a janela sua relação com o mundo. A identificação com os brinquedos e com as brincadeiras também se destacou nos desenhos, bem como a importância da interação com os colegas nas atividades lúdicas. Portanto, se perguntassem às crianças se a brinquedoteca deveria ser desfeita em prol de uma sala de aula ou de depósito, a resposta provável seria “não” e pela vivência na brinquedoteca, tomando por base as corriqueiras falas das crianças, a justificativa seria “porque eu gosto de brincar”.

Os desenhos, bem como as demais heurísticas aplicadas, conjugadas com a opinião da brinquedista, apontaram que dentre os quatro cantinhos da brinquedoteca, os preferidos das crianças são o do faz-de-conta e dos jogos e brinquedos, pois essas atividades não são tão constantes na sala de aula como são os livros (leitura) e os desenhos (registros), que costumam ser utilizados rotineiramente pelos professores.

Outra análise cabível neste contexto refere-se à falta de interesse pelos brinquedos pedagógicos, pois mesmo quando estes são utilizados é num contexto simbólico, em que as argolas viram pulseiras, os pinos viram velas, as formas geométricas são utilizadas para fazer um castelo, entre outras significações atribuídas pelas crianças.

Tal conjuntura ratifica a imagem que as crianças têm da brinquedoteca como um local da infância, portanto, do brincar e do faz-de-conta, em que elas se apropriam dos objetos e das situações de acordo com sua própria lógica. A criança não vê a brinquedoteca como um apêndice da sala de aula e nem os brinquedos como materiais pedagógicos. A imagem da brinquedoteca para as crianças da UEB

Reino de Oz é uma casa protetora da infância, pois abriga o que para elas é essencial: os brinquedos, o brincar, o faz-de-conta, a fantasia.

A UEB Reino de Oz tem um atendimento diferenciado às crianças da educação infantil, pois permite que o simbolismo possa ser vivenciado na escola, através da brinquedoteca e das atividades lúdicas desenvolvidas, que ao explorar a literatura, os contos de fadas, os brinquedos, as brincadeiras, o faz-de-conta, as expressões artísticas e culturais, possibilita que as crianças aprendam a compreender a realidade, o outro e a si mesma, de forma sensível, lúdica, dialógica, contribuindo para o desenvolvimento infantil, afinal, brincando a criança também aprende, e muito!

Portanto, o simbolismo e a ludicidade devem ser contemplados numa proposta educativa que se queira mais sensível e humanizadora, uma vez que permite a expressão do humano em suas mais variadas e facetadas dimensões que compõem sua complexidade.

Compreender as expressões simbólicas presentes nas atividades lúdicas infantis significa valorizar o que a criança tem a dizer. E ouvir o que a criança tem a dizer significa reconhecer que a criança tem sim o que dizer, em sua própria linguagem. E compreendendo o que têm a dizer, pode-se optar por uma educação cuja diretriz seja a própria criança. É necessário que o educador esteja atento e receptivo para observar, notar, intuir, sentir, os gestos, as imagens, as situações, as falas, os olhares, o brincar, a fantasia, os devaneios. É preciso sensibilidade, lentes diferenciadas para enxergar o universo infantil, e o imaginário permitiu esse alcance. As imagens e expressões simbólicas revelaram aspectos que nenhuma entrevista com crianças conseguiria captar, que foram evidenciados ao longo das vivências nos quatro cantinhos da brinquedoteca, compreendidas à luz da teoria do imaginário.

No cantinho da leitura, percebeu-se como os contos de fadas são profundos e educativos. Despertam nas crianças sentimentos de afeição, de medo, de insegurança, de esperança, de alegria. Ensinam a lidar com situações complexas por meio do simbolismo. Espelham conflitos vividos e possíveis soluções. Acalmam e reconfortam como o final feliz. A importância dos contos está na imaginação que fortalece o intelecto da criança, ajudando-a compreender suas emoções, a adaptar-se às suas ansiedades e a reconhecer suas limitações.

Os heróis, as princesas, as bruxas, a mãe, as fadas, o caçador, a maçã, os anões, as borboletas, entre outros elementos simbólicos, possibilitam à criança, carregada de inquietações sobre si mesma e sobre o mundo, compreender a realidade através do simbolismo e da fantasia. Através do simbolismo dos contos de fadas aborda-se questões como medo, ansiedade, amor, afetividade, animosidade, gostos, anseios, perdas, coragem e expectativa. Os personagens e o enredo fazem a criança reagir emocionalmente, revelando muito de sua subjetividade.

No cantinho do faz-de-conta deparou-se com um arsenal de artefatos simbólicos como o espelho, as máscaras, coroas, chapéus, bolsas, pulseiras, óculos, espadas, varinhas de condão, revólveres, gravatas, leque, plumas, maquiagem, perucas, asas de borboleta, tiaras, entre outros.

O imaginário infantil que circunda as princesas manifesta o arquétipo da donzela, o ideal de beleza e poder, presente em diversas culturas, bem como o fascínio pelas fadinhas, ser mágico que simboliza a capacidade da criança de imaginar, de alcançar, na imaginação, os desejos que não consegue realizar. A varinha de condão, símbolo do poder das fadas, significa para as crianças esse poder de realizar o que almejam e nem sempre é possível.

Para os meninos, o imaginário da luta, das armas, do herói, da força e do poder exprime a possibilidade de superação de sua característica situação passiva, dependente, e transformarem-se capazes, poderosos, vencendo os monstros do medo, do escuro, da angústia, da opressão e da insegurança.

O cantinho do faz-de-conta evidenciou símbolos que constelam em torno de poderio, do heroísmo, da luminosidade contra as trevas e o escuro, tão temíveis pelas crianças. E ao mesmo tempo, possibilidades de elevação, de superação, como as capas dos super-heróis e as asas das borboletas, que simbolizam a capacidade de voar, tão desejada pelas crianças.

No cantinho dos jogos e brinquedos, percebeu-se nitidamente a relação entre simbolismo e ludicidade, mediante a capacidade simbólica que a criança possui, que lhe permite transformar os objetos e atribuir-lhes sentido, construindo a brincadeira, os brinquedos e o faz-de-conta.

Durante a pesquisa foi possível conhecer mais profundamente cada criança, através das brincadeiras simbólicas. A brincadeira de boneca, por exemplo, possibilita à criança revelar muito de si, despontando pensamentos, sentimentos,

vontades, angústias e até repulsa e indignação. Projetam, através da boneca, situações de afeto, aconchego e proteção, mas também de censura e punição.

O cantinho da arte, por sua vez, evidenciou a casa, que enquanto imagem recorrente no imaginário humano, costuma aparecer nos desenhos infantis, pela importância que exerce na vida e no cotidiano humano, pois simboliza a necessidade de abrigo e proteção, resguardando a intimidade e identidade de quem a habita. O sol sorridente mostra a afetividade presente nas produções da criança, que expressa o sentimento de luz e de alegria.

Quanto à imagem da brinquedoteca, os desenhos das crianças, ao destacarem a casa e o sol, bem como as imagens da chaminé e da fumaça, delineiam uma brinquedoteca que respira, que ilumina, que vive.

Os desenhos dos brinquedos tais como o castelo de princesas, a boneca, o carro, a espada, o revólver, o super-herói, a máscara, a bola, os cavaleiros e o martelo, expressaram a importância dos brinquedos para a vida dos pequeninos, ratificando o apelo pelas princesas entre as meninas e pela luta e armas entre os meninos, já identificados em outros cantinhos.

Conclui-se que os símbolos, mitos e sonhos, por fazerem parte do universo humano, estão presentes nas mais diversas criações e representações, inclusive nos brinquedos, nos contos, desenhos e brincadeiras, tornando-se significativos para o desenvolvimento de uma infância regada pela sensibilidade e criatividade.

As crianças, ao manipularem objetos, disporem de brinquedos, estabelecerem relações de afeto e diálogo com os colegas, criarem situações imaginárias, buscarem soluções, expressarem-se por meio da arte, entrarem em contato com histórias reais ou fictícias, entre outras atividades lúdicas e simbólicas, estão construindo aprendizagens ricas e significativas, tanto do ponto de vista cognitivo, emocional, social e cultural.

Nos quatro cantinhos da brinquedoteca da UEB Reino de Oz ficou em evidência o caráter simbólico que os brinquedos, brincadeiras e demais atividades lúdicas possuem, guardando um universo arquetípico e cultural que se materializa pela via da ludicidade.

Os educadores precisam compreender esse universo infantil, que é simbólico, lúdico e onírico e, portanto, rico de significados. É preciso apreender as

linguagens simbólicas, que possuem coerência para aquele que se propõe a ver, além do objeto, a consistência do sentido.

Educar qualitativamente é educar significativamente, portanto, compreender o significado do que a criança revela deve ser condição *sine qua non* para uma educação humanizadora.

Por fim, como desfecho deste ciclo, tem-se a imagem com que este capítulo é iniciado, versos que sinalizam o recomeço. O título *O Reverso do Espelho* traduz outro olhar, que não se reduz ao patente, mas ao que está latente no universo infantil, compreendendo não só o que reflete (o espelho, o objeto), mas o que é refletido (a imagem, a criança).

Tais versos trazem a imagem do que foi vivido, pesquisado e compreendido ao findar esse ciclo. O reinício do ciclo parte da compreensão das expressões simbólicas existentes nas atividades lúdicas infantis. É a forma de a criança dizer o que lhe é essencial, significativo, através das imagens e do brincar.

Por ora, se fecha este ciclo, com a esperança de que um novo se reinicie, a partir de outros olhares, no qual o aprendiz seja compreendido em sua complexidade, num cenário de novas perspectivas educacionais, que não considere apenas os conceitos, os números, as competências e habilidades que os “adultos” tanto apreciam. Mas também valorize o simbolismo, o onírico, o lúdico e o imaginário com os quais as “crianças” tanto se identificam e pelos quais se comunicam.

Tem-se consciência de que muitos só enxergarão a “base de pinos”, mas com aqueles que conseguirem ver “o bolo com velas”, reinicia-se o ciclo de novas pesquisas e possibilidades investigativas que tenham a complexidade e humanidade como bússolas, rumo a novas possibilidades educacionais, nas quais o simbolismo e a ludicidade clareiem os caminhos do conceito e da razão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N.F. SEMINÁRIO F.L.P. Cognição e emoção: a importância do imaginário para a metacognição e a educação. In: LIBÂNEO, J.C. SANTOS, A. (Orgs). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 165-186.
- ALMEIDA, Rogério de; SANTOS, Marcos Ferreira. **Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética**. São Paulo: Képos, 2012.
- ANDERSEN, Hans Christian. **A Polegarzinha**. Adaptação Revinter. Editora Revinter. 1996. (Coleção Contos Clássicos Famosos)
- _____. **A Pequena Sereia**. Ilustração de Anastassija Archipowa. Everest Editora, 2005. (Coleção Monte da Lua)
- ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. **Figuras do imaginário educacional, para um novo espírito pedagógico**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- _____. **Imaginário Educacional: figuras e formas**. Niterói: Intertexto, 2009.
- ATIHÉ, Eliana. **A Educação em busca de sua própria alma**. In: BARROS, João de Deus Vieira (Org). **Imaginário e Educação: pesquisas e reflexões**. São Luís: EDUFMA, 2008. p.47- 68.
- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. **A poética do espaço**. Coleção Tópicos. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **A poética do devaneio**. 3.ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.
- BARRIE, J. M. **Peter Pan**. Tradução de Pedro Bandeira. São Paulo: Ática, 2007.
- BARROS, João de Deus Vieira. O banquete imaginário e uma poética do devaneio na educação. In: ENCONTRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO NORTE E NORDESTE, 16., 2003, Aracaju. **Anais...** Aracaju: UFS, 2003. p. 43-51.
- _____. Arte, Imaginário e Formação Profissional. In: SOUSA, Antonio Paulino de (Org). **A formação do professor na sociedade informacional**. São Luís: EDUFMA, 2004. p.81-103.
- _____. (Org). **Imaginário e Educação: pesquisas e reflexões**. São Luís: EDUFMA, 2008.
- BATTISTEL, A.L.H.T; ROSSATO, V.M.C. LLUPED- Laboratório de Ludopedagogia. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org). **A ludicidade como ciência**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.209- 213.

BAUM, Lyman Frank. **O Mágico de Oz**. Tradução de Luciano Machado. São Paulo: Ática, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Ed. 34, 2002. (Coleção Espírito Crítico).

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** – v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE, 1999.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.104/2005**. Brasília, 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm. Acesso em: 05.09.2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia**, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais>. Acesso em: 13/11/2012.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os Homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Ed. Cotovia, 1990.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Associação Palas Athena, 1991.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice através do espelho**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

CARVALHO, Jose Carlos de Paula. **Imaginário e mitodologia**: hermenêutica dos símbolos e estórias de vida. Londrina: UEL, 1998.

CHAVES, Iduína Mont' Alverne. Cultura e imaginário de uma instituição educativa: o olhar das crianças. In: MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman (Org). **Culturas contemporâneas, imaginário e educação**: reflexões e relatos de pesquisa. São Carlos: RiMa Editora, 2010. p. 73-84

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANDT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores e números. 24 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COLLODI, Carlo. **Pinóquio**. Trad. Edith Negraes. São Paulo: Hemus, 1985.

CUNHA, Nylse Helena Silva. A Brinquedoteca Brasileira. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.13-22.

_____. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, Adriana (Org.). **O direito de Brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Abrinq, 1998. p. 35-48.

_____. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4 ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

_____. O brincar e as necessidades especiais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 29-36.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Eclipse do Lúdico. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.15, n.25, p.15-25, jan-jun, 2006.

DINIZ, Isaura de Freitas. Brinquedoteca - espaço da arte, ciência e ludicidade: um espaço plural? In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **A ludicidade como ciência**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 139-140.

DOMINGUES, Carla M.C; NIEDERAUER, Silvia H. História infantil: do imaginário ao real – desenvolve valores e desperta a criatividade. In: **Revista Disciplinarum Scientia, Série: Artes, Letras e Comunicação**. Santa Maria: v,6, n.1, p. 137-154, 2005.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DURAND, Gilbert. **A fé do sapateiro**. Brasília: Editora da UnB, 1995.

_____. **A imaginação simbólica**. Coleção Perspectivas do homem. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. 3 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FERREIRA, Shenna Rossi de Oliveira. **A importância do brincar na educação infantil: a brinquedoteca como espaço de exploração do lúdico**. Monografia de curso (Graduação)-Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

FERREIRA, I.C.F; COELHO, M.T.de Q. Formação pessoal: lúdico – espaço para pensar e aprender. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **A ludicidade como ciência**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 120-130.

FORTUNA, Tânia Ramos. O jogo e a educação: uma experiência na formação do professor. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 73-85.

_____. Por uma brinquedoteca “suficientemente boa”: alguns valores para que as brinquedotecas da América Latina nos encontrem no futuro. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 162-182.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar e crescer: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Abrinq, 1998.

_____. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para as paisagens da infância. In: CICLO DE ESTUDOS SOBRE O IMAGINÁRIO, 14., 2008, Recife. **Anais...** Recife: UFP, 2008. p. 710-713.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Branca de Neve e os Sete Anões**. Ed. Martins Fontes, 1997.

HANSEN, J.; MACARINI S.M. et al. O brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil e a partir da psicopedagogia evolucionista. In: **Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Humano**, v.17, n. 2, p. 133-143, 2007.

HILLMAN, James. **O código do ser: uma busca do caráter e da vocação pessoal**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

_____. Picos e vales. In: **O livro do Puer**. São Paulo: Paulus, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção Estudos)

JACOBS, Joseph. **Os três porquinhos**. Ilustração de Manuel Barco. Editora Estampa, 1996.

JUNG, Carl Gustav. **Símbolos da transformação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **Psicologia do inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Editora, 1994.

_____. Diferentes tipos de brinquedoteca In: FRIEDMANN, Adriana. **O direito de Brincar:** a brinquedoteca. São Paulo: Abrinq, 1998. p.49-59.

_____. **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca:** uma visão internacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 15-35.

KOHAN, Omar Walter. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel. GOUVEIA, M.C.S. (Orgs.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LEWIS, C. S. **As crônicas de Nárnia:** o leão, a feiticeira e o guarda-roupa. Tradução. Paulo Mendes Campos. Martins Fontes. São Paulo, 2002.

LUCKESI, Cipriano (Org.). Ludopedagogia. In: **Ensaio 1:** Educação e Ludicidade. Salvador: UFBA/FACED. Programa de Pós-Graduação em Educação, v.1, 2000.

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso em: 23.07.2012.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** 7 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

MONTESSORI, Maria. **Para educar o potencial humano.** 2 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido:** a natureza humana. Portugal: Publicações Europa-América, 1973.

_____. **O Método II:** a vida da vida. Portugal: Publicações Europa-América, 1980.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividades.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **O método I.** A natureza da natureza. 3. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

_____. **Ciência com Consciência.** 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3 ed. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MUNIMOS, Aída Scharf. **Seminário Nacional Brinquedoteca:** a importância do brinquedo na saúde e na educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006.

NASSER, Rita. **A Mágica da Flauta.** São Paulo: Paulinas, 1998. (Coleção Magia das Letras, Serie: Conta pra mim)

NEGRINE, Airton. Brinquedoteca: Teoria e prática – dilemas da formação do brinquedista. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 83-94.

_____. Ludicidade como ciência. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **A ludicidade como ciência.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 23-44.

_____. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b. p. 15-24.

NUNES, Anízia Araújo. **A importância da brinquedoteca na educação infantil:** um olhar sobre os espaços lúdicos nas escolas da rede municipal de educação infantil de São Luís-MA. Monografia de graduação. UFMA. São Luís: 2008.

OLIVEIRA, A. A. E.; MALFITANA, A.P.S. *et al.* A brinquedoteca como um espaço de promoção de desenvolvimento. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **A ludicidade como ciência.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 191-195.

PEREIRA, Ana Maria. Ludicidade: Indicativo para superação do Dualismo. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 11., 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: 1999. p.58-72.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Brincar e Criança. In: CARVALHO, Alysso. SALLES, Fátima. GUIMARÃES, Marília. DEBORTOLI, J.A. (Orgs.). **Brincar (es).** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. p. 17-27.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. **O medo de brincar.** São Luís: [2007?]. Mimeografado.

PERRAULT, Charles. **A Bela Adormecida.** Adaptação Taisa Borges. Editora Fundação Peirópolis, 2007. (Coleção Livro de imagem)

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1975.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand.** Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

RANDAZZO, Sal. **A criação de mitos na publicidade**: como os publicitários usam o poder do mito e do simbolismo para criar marcas de sucesso. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

ROCHA, Ruth; LORCH, Dora. **Fantasma Existe?** Ilustração de Walter Ono. São Paulo: Ed. Ática, 1997. (Coleção Os medos que eu tenho)

ROWLING, J.K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe** - com aquarelas do autor. 20 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1979.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue; BOMTEMPO, Edda. Brinquedista: reflexões sobre sua função mediadora na abordagem do imaginário infantil. In: **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v.30, n.79, jul-dez. 2010, p. 415-423.

SANT'ANNA, Vera Lúcia Lins. A literatura fantástica e a influência do imaginário religioso infantil. In: **Revista Horizonte**. Belo Horizonte: v.3, n.6, p.59-76, 1ºsem. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. Porto: Afrontamento, 1995.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a.

_____. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997b.

_____. (Org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

_____. (Org.). **A ludicidade como ciência**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

SEMED. Superintendência da Área de Educação Infantil. **Projeto de Implementação das Brinquedotecas de Educação Infantil da Rede Municipal de São Luís**. São Luís, 2003.

_____. **Coletânea de Brincadeiras**. São Luís, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Helen de Castro. A Ludoteca/Brinquedoteca na visão de alguns de seus integrantes. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 143-153.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. Niterói: Intertexto, 2011.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Prefácio. In: ARAÚJO, Alberto Filipe. ARAÚJO, Joaquim Machado de. **Imaginário Educacional: figuras e formas**. Niterói: Intertexto, 2009. p. 7-11.

_____. Culturas escolares e novas configurações culturais: de uma cultura da razão a uma pedagogia do imaginário. In: BARROS, João de Deus Vieira (Org.). **Educação e simbolismo: leituras entrelineares**. São Luís: EDUFMA, 2011a. p. 61-83.

VALE, M.C.C.; PRADO, M de L.S. *et al.* Programa Ludoteca- Uel: uma experiência na criação de espaços lúdicos em diferentes contextos. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 135-142.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WENNER, Melinda. Brincar é coisa séria. In: **Revista Mente Cérebro**. Ano XVIII, nº 216, jan.2011.

WILBER, Ken. **A união da alma e dos sentidos: integrando ciência e religião**. São Paulo: Cultrix, 1998.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, v.127).

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O imaginário**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS QUE FREQUENTAM A BRINQUEDOTECA

Termo de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis pelos alunos que frequentam a brinquedoteca

Prezado (a) Senhor(a):

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa: **“A LUDICIDADE E O SIMBOLISMO NA INFÂNCIA: um estudo hermenêutico em uma brinquedoteca escolar do município de São Luís/MA”** de autoria da estudante Anízia Araújo Nunes Marques do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a responsabilidade do Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em compreender as expressões simbólicas presentes nas atividades lúdicas desenvolvidas em uma brinquedoteca escolar municipal de São Luís-MA.

Caso você concorde em autorizar a participação seu (sua) filho (a), favor assinar ao final deste documento. A participação dele(a) não será obrigatória e você tem a liberdade de retirar seu consentimento ou desistir de que seu (sua) filho(a) participe da pesquisa em qualquer fase de sua execução. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola que sua criança estuda.

Você receberá uma cópia deste termo, no qual tem o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar quaisquer dúvidas quanto ao projeto a ser realizado e, também, sobre a participação, antes e durante a pesquisa.

Concordando que seu (sua) filho (filha) participe da pesquisa, ele (ela) será observado (a) durante o horário em que frequenta a brinquedoteca, por um período de três meses, uma vez por semana, com o objetivo de identificar as expressões simbólicas desenvolvidas nas brincadeiras de seu (sua) filho (a), ou seja, o que costumam imaginar/simbolizar no espaço da brinquedoteca.

As atividades lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca compreendem brincadeiras de faz-de-conta, atividades com diversos brinquedos; utilização de jogos variados, leitura de histórias infantis, desenho e pintura, dentre outras. Algumas vezes serão realizadas atividades lúdicas, tais como “desfile de fantasias”, em que as crianças escolherão fantasias para brincarem, “a hora do conto”, em que será lida uma história de interesse das crianças e a “hora do desenho”, em que os alunos desenharão uma imagem cujo tema será “Eu e a brinquedoteca”.

Não haverá riscos para seu (sua) filho(a), pois será realizada apenas a observação das atividades, não havendo mudanças na rotina da brinquedoteca. As atividades lúdicas são realizadas com todos os cuidados em termos de segurança e a pesquisadora estará acompanhada pela brinquedista da escola, responsável pela brinquedoteca. Quanto aos benefícios em participar do trabalho acredita-se na melhoria da qualidade do atendimento nas escolas de educação infantil, a partir da valorização da brinquedoteca como importante espaço para a exploração lúdica e imaginativa infantil, considerando que esses fatores são necessários para o desenvolvimento global da criança.

Haverá sigilo das informações fornecidas e a identidade de seu (sua) filho(a) será preservada. Todas as informações obtidas a respeito deles terão caráter sigiloso. Os nomes do seu (sua) filho(a) não aparecerão em qualquer momento da pesquisa, pois serão identificados por nomes fictícios. O consentimento para a realização de fotografias é voluntário e poderá ser retirado caso venha afetar a relação com qualquer um dos envolvidos no estudo.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu,....., RG, abaixo assinado, responsável legal pelo menor, li e/ou ouvi e entendi as informações acima e estou ciente para que serve a pesquisa a que meu(minha) filho(a) será submetido(a). Eu entendi que sou livre para interromper a participação do (da) meu (minha) filho(a) a qualquer momento sem quaisquer prejuízos para nós. Sei que o nome dele(a) não será divulgado(a), que não terei despesas e não receberei dinheiro pela participação dele (dela) nesta pesquisa.

Tendo lido e recebido explicações e entendido o que está escrito acima, permito voluntariamente que meu (minha) filho (a) participe da pesquisa.

São Luís, 30 de outubro de 2012.

Responsável Legal.

Autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa, desde que meu(minha) filho(a) não seja identificado(a). Autorizo, também, a realização de fotografias do meu(minha) filho(a) nas observações realizadas na brinquedoteca, bem como divulgar os resultados dos registros no meio científico, em forma de publicações e apresentações profissionais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()

São Luís, 30 de outubro de 2012.

Responsável Legal.

PESQUISADORES REPONSÁVEIS:

- Anízia Araújo Nunes Marques. E-mail anizia@ufma.br. Fone: 33018660. ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580.
- Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros. E-mail joaodedeusarte@yahoo.com.br. Fone: 33018660. ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO BRINQUEDISTA

Termo de consentimento livre e esclarecido do brinquedista

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **“A LUDICIDADE E O SIMBOLISMO NA INFÂNCIA: um estudo hermenêutico em uma brinquedoteca escolar do município de São Luís/MA”** de autoria da estudante Anízia Araújo Nunes Marques do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a responsabilidade geral do Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em compreender as expressões simbólicas presentes nas atividades lúdicas desenvolvidas em uma brinquedoteca escolar municipal de São Luís-MA.

Caso você concorde em participar, favor assinar ao final deste documento. A sua participação não é obrigatória e você tem a liberdade de retirar seu consentimento ou desistir de participar da pesquisa em qualquer fase de sua execução. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Federal do Maranhão.

Você receberá uma cópia deste termo, no qual tem o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar quaisquer dúvidas quanto ao projeto a ser realizado e, também, sobre a participação, antes e durante a pesquisa.

Concordando em participar da pesquisa, você terá que responder a uma entrevista. Esta constará de informações sobre as crianças que frequentam a brinquedoteca, suas principais características, seus interesses, o que gostam de brincar, de desenhar, o que costumam simbolizar e outras questões cujo objetivo é identificar as expressões simbólicas desenvolvidas nas brincadeiras das crianças, ou seja, o que costumam imaginar/simbolizar no espaço da brinquedoteca.

Serão observadas as atividades lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca, que compreendem as brincadeiras de faz-de-conta, atividades com diversos brinquedos; utilização de jogos variados, leitura de histórias infantis, desenho e pintura, dentre outras. Algumas vezes serão realizadas atividades lúdicas, tais como “desfile de fantasias”, em que as crianças escolherão fantasias para brincarem, “a hora do conto”, em que será lida uma história de interesse das crianças e a “hora do desenho”, em que os alunos desenharão uma imagem cujo tema será “Eu e a brinquedoteca”.

A pesquisa não apresentará riscos, pois será realizada apenas a observação das atividades, não havendo mudanças na rotina da brinquedoteca. Quanto aos benefícios em participar do trabalho acredita-se na melhoria da qualidade do atendimento nas escolas de educação infantil, a partir da valorização da brinquedoteca como importante espaço para a exploração lúdica e imaginativa infantil, considerando que esses fatores são necessários para o desenvolvimento global da criança.

Haverá sigilo das informações fornecidas e a identidade dos participantes será preservada. Todas as informações obtidas a respeito deles terão caráter sigiloso. Os nomes dos participantes não aparecerão em qualquer momento da pesquisa, pois serão identificados por nomes fictícios. O consentimento para a realização de fotografias é voluntário e poderá ser retirado caso venha afetar a relação com qualquer um dos envolvidos no estudo.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu,....., abaixo assinado, li e/ou ouvi e entendi as informações acima e estou ciente para que serve a pesquisa a que serei submetido(a). Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem quaisquer prejuízos. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro pela participação nesta pesquisa.

Tendo lido e recebido explicações e entendido o que está escrito acima, permito voluntariamente participar da pesquisa.

São Luís, 30 de outubro de 2012.

Participante.

Autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa, desde que não seja identificado(a). Autorizo, também, a realização de fotografias nas observações realizadas na brinquedoteca, bem como divulgar os resultados dos registros no meio científico, em forma de publicações e apresentações profissionais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()

São Luís, 30 de outubro de 2012.

Participante.

PESQUISADORES REPONSÁVEIS:

- Anízia Araújo Nunes Marques. E-mail anizia@ufma.br. Fone: 33018660. ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580.
- Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros. E-mail joadedeusarte@yahoo.com.br. Fone: 33018660. ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Termo de consentimento livre e esclarecido do especialista em educação da Superintendência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **“A LUDICIDADE E O SIMBOLISMO NA INFÂNCIA:** um estudo hermenêutico em uma brinquedoteca escolar do município de São Luís/MA” de autoria da estudante Anízia Araújo Nunes Marques do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a responsabilidade geral do Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em compreender as expressões simbólicas presentes nas atividades lúdicas desenvolvidas em uma brinquedoteca escolar municipal de São Luís-MA.

Caso você concorde em participar, favor assinar ao final deste documento. A sua participação não é obrigatória e você tem a liberdade de retirar seu consentimento ou desistir de participar da pesquisa em qualquer fase de sua execução. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Federal do Maranhão.

Você receberá uma cópia deste termo, no qual tem o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar quaisquer dúvidas quanto ao projeto a ser realizado e, também, sobre a participação, antes e durante a pesquisa.

Concordando em participar da pesquisa, você terá que responder a uma entrevista. Esta constará de informações sobre o Projeto de Implementação das Brinquedotecas de Educação Infantil da Rede Municipal de São Luís, bem como dados das brinquedotecas escolares existentes no município de São Luís.

A pesquisa não apresentará riscos, trata-se apenas de coleta de informações sobre a realidade das brinquedotecas escolares no município de São Luís/MA. Quanto aos benefícios em participar do trabalho acredita-se na melhoria da qualidade do atendimento nas escolas de educação infantil, a partir da valorização da brinquedoteca como importante espaço para a exploração lúdica e imaginativa infantil, considerando que esses fatores são necessários para o desenvolvimento global da criança.

Haverá sigilo das informações fornecidas e a identidade dos participantes será preservada. Todas as informações obtidas a respeito deles terão caráter sigiloso. Os nomes dos participantes não aparecerão em qualquer momento da pesquisa.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu,.....,

RG, abaixo assinado, li e/ou ouvi e entendi as informações acima e estou ciente para que serve a pesquisa a que serei submetido(a). Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem quaisquer prejuízos. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro pela participação nesta pesquisa.

Tendo lido e recebido explicações e entendido o que está escrito acima, permito voluntariamente participar da pesquisa.

São Luís, 08 de outubro de 2012.

Participante.

Autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa, desde que não seja identificado(a). Autorizo a divulgação dos resultados dos registros no meio científico, em forma de publicações e apresentações profissionais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()

São Luís, 08 de outubro de 2012.

Participante.

PESQUISADORES REPONSÁVEIS:

- Anízia Araújo Nunes Marques. E-mail anizia@ufma.br. Fone: 33018660. ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580.
- Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros. E-mail joadedeusarte@yahoo.com.br. Fone: 33018660. ENDEREÇO: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA / ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO DA SEMED



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa para dissertação de mestrado, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão por Anízia Araújo Nunes Marques. Contato: anizia@ufma.com.br e anizia_araujo@yahoo.com.br.

ROTEIRO DA ENTREVISTA – ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO DA SEMED

1. Dados de Identificação

Nome:

Formação:

Função na SEMED:

2. Dados das brinquedotecas escolares

- 2.1 Como surgiu a iniciativa de implementação de brinquedotecas nas escolas de educação infantil?
- 2.2 Existem quantas escolas de educação infantil municipais no ano de 2012?
- 2.3 Quantas dessas escolas têm brinquedotecas? Quais brinquedotecas estão ativas?
- 2.4 Quais são essas escolas?
- 2.5 A SEMED possui um projeto de implementação das brinquedotecas escolares? Qual?
- 2.6 Quem é o responsável pela montagem das brinquedotecas?
- 2.7 Como estão estruturadas essas brinquedotecas?
- 2.8 Quem é o responsável pelo atendimento nas brinquedotecas? A SEMED tem brinquedista? Qual é a formação dessa pessoa?
- 2.9 Quais as dificuldades enfrentadas quanto à manutenção das brinquedotecas escolares?

3 Compreensão do sujeito

- 3.1 Qual a sua concepção sobre brinquedoteca?

3.2 Em sua opinião, a brinquedoteca contribui para a vivência do simbolismo na escola? Por que?

3.3 Em seu ponto de vista, qual a relevância da ludicidade para a educação?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA / BRINQUEDISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa para dissertação de mestrado, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão por Anízia Araújo Nunes Marques. Contato: anizia@ufma.com.br e anizia_araujo@yahoo.com.br.

ROTEIRO DE ENTREVISTA – BRINQUEDISTA

1. Dados de Identificação

Nome:

Formação:

Função na brinquedoteca:

2. Dados da brinquedoteca

2.1 Histórico

Quando iniciou o atendimento nesta brinquedoteca?

Qual a proposta de criação deste espaço?

2.2 Estrutura

Como está estruturada a brinquedoteca?

Que materiais permanentes e pedagógicos compõem a brinquedoteca?

2.3 Atendimento

Quantas crianças são atendidas na brinquedoteca?

Qual o perfil do alunado atendido na brinquedoteca?

Como se dá o atendimento nessa brinquedoteca? Quantas vezes por semana as crianças frequentam a brinquedoteca? Por quanto tempo?

3. Atividades desenvolvidas

Quais as atividades realizadas na brinquedoteca?

Quais os brinquedos preferidos entre as meninas? E entre os meninos?

O que as crianças mais costumam desenhar no “cantinho das artes”?

Quais as brincadeiras mais realizadas?

Quais os livros preferidos das crianças no “cantinho da leitura”?

Quais as fantasias e objetos mais escolhidos no “cantinho do faz-de-conta”?

Quais personagens as crianças mais gostam de representar?

Qual o cantinho preferido das crianças?

4. Compreensão do sujeito

O que você entende por brinquedoteca?

Na sua opinião, qual a razão de uma brinquedoteca na escola?

Na sua opinião, a brinquedoteca contribui para a vivência do simbolismo na escola? Por que?

Em seu ponto de vista, qual a relevância da ludicidade para a educação?

ANEXO A – CLASSIFICAÇÃO ISOTÓPICA DAS IMAGENS

Regimes ou Polaridades	Diurno		Noturno			
Estruturas	Esquizomorfas (ou heróicas)		Sinéticas (ou dramáticas)		Místicas (ou antifrásicas)	
	1ª idealização e "recuo" autístico. 2ª diáretismo (Spaltung). 3ª geometrismo, simetria, gigantismo. 4ª antítese polêmica.		1ª coincidência "opositorum" e sistematização. 2ª dialética dos antagonistas, dramatização. 3ª histortzação 4ª progressismo parcial (ciclo) ou total		1ª redobramento e perseveração. 2ª viscosidade, adesividade antifrásica. 3ª realismo sensorial. 4ª miniaturização (Gulliver)	
Princípios de explicação e de justificação ou lógicas.	Representação objetivamente heterogeneizante (antítese) e subjetivamente homogeneizante (autismo). Os Princípios de EXCLUSÃO, de CONTRADIÇÃO, de IDENTIDADE funcionam plenamente.		Representação diacrônica que liga as contradições pelo fator tempo. O Princípio de CAUSALIDADE, sob todas as suas formas (esp. FINAL e EFICIENTE), funciona plenamente.		Representação objetivamente homogeneizante (perseveração) e subjetivamente heterogeneizante (esforço antifrásico). Os Princípios de ANALOGIA de SIMILITUDE funcionam plenamente.	
Reflexos dominantes	Dominante POSTURAL com os que derivados manuais e o adjuvante das sensações à distância (vista, audifonação).		Dominante COPULATIVA com os seus adjuvantes sensoriais (quinésicos, músico – rítmicos, etc.)		Dominante DIGESTIVA com os seus adjuvantes canestésicos, térmicos e os seus derivados tácteis, olfativos, gustativos.	
Esquemas "verbais"	DISTINGUIR		LIGAR		CONFUNDIR	
	Sepa – rar – misturar	Subir – cair	Amadurecer Progredir	Voltar Recensear	Descer, Possuir, Penetrar	
Arquétipos "epítetos"	Puro – Manchado Claro – Escuro	Alto – Baixo	para a frente, Futuro	Para trás, Passado	Profundo, Calmo, Quente, íntimo, Escondido	
Situação das "categorias" do jogo de Tarots.	O GLÁDIO A Espada	(O CETRO)	O PAU	O DENÁRIO	A TAÇA Copa	
Arquétipos "Substantivos"	A Luz – As trevas O Ar – O Miasma A Arma Heróica – A aladura O Batismo – A Mancha.	O Cume – Abismo O Céu – O Inferno O Chefe – O Inferior O Herói – O Monstro O Anjo – O Animal A Asa – Réptil	O Fogo – chama O Filho A Árvore O Gêrme	A Roda A Cruz A Lua O Andrógino O Deus plural	O Microcosmos A Criança, o Peq. Polegar O Animal Gigogne A cor A Noite A Mãe O Recipiente	A Morada A Flor A Mulher O Alimento A Substância
Dos Símbolos aos Sistemas	O Sol, O Azul celeste O Olho do Pai As Runas O Mantra As Armas A Vedação A Circuncisão A Tonsura, etc	A Escada de mão, A Escada, O Bétulo, O Campanário O Zigueate, A Águia, A Calhandra, A Pomba, O Júpiter, etc.	O Calendário, a Aritmologia, a Tríade, a Tétrade, a Asbiologia A Iniciação, O "Duas-vezes nascidos", A Orgia, O Messias, A Pedra Filosofal, A Música, etc.	O Sacrifício, O Dragão, A Espiral, O Caracol, O Urso, O Cordeiro A Lebre, A Roda de fiar, O Isqueiro, A Baratie, etc.	O Ventre, Engolidores e Engolidos, Kobolds, Dactilos, Osiris, As Tintas, As Pedras Preciosas, Melusina, O Manto, A Taça, Caldeirão, etc.	O Túmulo, O Berço, A Crisálida, A Ilha, A Caverna, O Mandala, A Barca, O Saco, o Ovo, O Leite, O Mel, O Vinho, O Ouro, etc.

Fonte: Gilbert Durand (2002, p.443)

Marques, Anízia Araújo Nunes

A ludicidade e o simbolismo na infância: um estudo hermenêutico em uma brinquedoteca escolar do município de São Luís-MA/ Anízia Araújo Nunes Marques. – São Luís, 2013.

192p.; il

Impresso por computador (fotocópia)

Orientador: João de Deus Vieira Barros

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Maranhão — UFMA, 2013.

1. Educação. 2. Brinquedoteca. 3. Imaginário. 4. Simbolismo. 5. Ludicidade. I. Título.

CDU 37-021.41:027.8:793.4/.7(812.1)São Luís