

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Rodas de Brincar: a ludicidade em memórias poéticas

 Cristina Aparecida Leite*

Resumo: O presente artigo apresenta noções abordadas em um curso de formação continuada, oferecido aos professores-formadores das Oficinas Pedagógicas do DF, em 2016. O curso recebeu o nome oficial: *Rodas de Brincar: a importância dos brinquedos cantados, cirandas e brincadeiras na escola*. Após a formação dos professores-formadores, o curso foi ministrado em dez Regionais de Ensino diferentes, evidenciando o caráter de *trabalho em rede* que emana do coletivo das Oficinas Pedagógicas. Esta formação, cuja pesquisa continua em expansão, busca suscitar reflexões sobre o brincar, além de ampliar o repertório de brincadeiras corporais dos professores. Um dos objetivos específicos é a promoção do encontro entre as pessoas, que se tocam, dançam, brincam e cantam, contribuindo para que memórias poéticas sejam despertadas em momentos simples do cotidiano.

Palavras-chave: Ludicidade. Memórias poéticas. Cantigas Tradicionais. Professor Brincante. Oficinas Pedagógicas.

* Cristina Aparecida Leite é mestranda em Artes Cênicas, especialista em Língua Portuguesa, graduada em Letras e em Dança. Professora da SEEDF desde 1993, atuando na Oficina Pedagógica de Ceilândia desde 2008. Contato: cristinaleite224@hotmail.com.

1. Giro Introdutório

Este artigo¹ expõe noções presentes em um curso de formação continuada de professores, denominado *Rodas de Brincar: a importância dos brinquedos cantados, cirandas e brincadeiras na escola*, o qual foi ministrado aos professores-formadores das catorze Oficinas Pedagógicas do DF², em 2016.

Segundo consta no documento *Cadernos Pedagógicos*, disponível no site da EAPE³, o Projeto Pré-Escolar, executado por um grupo de professores das Regiões Administrativas de Taguatinga, Brazlândia e Ceilândia, deu origem ao que hoje conhecemos como Oficinas Pedagógicas, no ano de 1986. Eram professores da Educação Pré-escolar que atendiam docentes desta mesma etapa de ensino. Consistiu em um projeto de pesquisa, confecção e utilização de materiais lúdico-pedagógicos, que subsidiassem a operacionalização do currículo da Educação Pré-escolar à época.

As origens das Oficinas Pedagógicas não estão, portanto, vinculadas a nenhum programa ou projeto de governo específico, ao contrário: surgiram a partir dos próprios professores. Talvez por isso as OPs constroem uma história de sucesso que já dura três décadas. Logo no início, esta experiência pela pesquisa de materiais de auxílio ao professor foi chamando a atenção de profissionais de outras etapas do Ensino, além da Educação Pré-escolar. Dessa maneira, as próprias Oficinas Pedagógicas e o seu atendimento foram sendo ampliados, assim como também foi se consolidando a característica de formação continuada que emerge destes espaços. Esta formação apresenta, desde o princípio, uma abordagem diferenciada: a correlação da teoria com a prática nas propostas de ensino.

Hoje, as Oficinas Pedagógicas têm um modelo de formação “amparado no lúdico, na prática e na escolha metodológica” (BRASÍLIA, *Cadernos Pedagógicos*, p. 83), oferecendo cursos e

oficinas temáticas, cujo eixo norteador das propostas é a ludicidade. Oferecem cursos como: A Arte de Contar Histórias, A Magia do Origami, Linguagem Musical, Educação Ambiental Lúdica, dentre outros; além do curso *Rodas de Brincar*, sobre o qual faço alguns apontamentos neste texto.

O curso *Rodas de Brincar* foi motivado pelo fato de as novas tecnologias estarem se tornando cada vez mais presentes em nossas vidas, colaborando para que fiquemos muito tempo parados e fisicamente sozinhos. O curso surge, então, com o objetivo de contribuir para aulas mais lúdicas e dinâmicas, em que o trabalho com a expressão corporal e rítmica seja explorado, por meio de brincadeiras, cirandas e brinquedos cantados. Um alcance importante é a promoção do encontro entre as pessoas, buscando ativar o ser brincante que todos somos. Para isso, é feita uma seleção de muitas cantigas e brincadeiras tradicionais da infância e elas são apresentadas no espaço da formação continuada. Relembrando e aprendendo novas brincadeiras, os professores passam a ter um repertório mais rico para utilizar com seus estudantes.

Em 2016, o curso foi ministrado nas Oficinas Pedagógicas de Ceilândia, Taguatinga, Samambaia, Recanto das Emas, Brazlândia, Plano Piloto, Paranoá e Núcleo Bandeirante, formando 15 turmas, com a participação de cerca de trezentos professores. Em 2017, as Oficinas do Guará e de Sobradinho também estão oferecendo o curso, cuja avaliação tem sido positiva, motivando-nos a ampliar a pesquisa e o seu alcance.

2. A Ludicidade permeia as propostas do curso

Educar crianças ludicamente é estar auxiliando-as a viver bem o presente e a preparar-se para o futuro.
Educar ludicamente adolescentes e adultos significa estar criando condições de restauração do passado,

Imagem 1 - Parte da equipe atuante nas Oficinas Pedagógicas. Filmagem do DVD – *Rodas de Brincar*, cujo lançamento está previsto para junho/2017. Praça dos Cristais/Brasília. Maio/ 2016.



Foto: Luizão Almeida.

vivendo bem o presente e construindo o futuro.
Pensando em reflexão na ação e na pedagogia da alegria
é que, aos poucos, a ludicidade vem ganhando espaço e credibilidade.
(Adriane Maroneze, 2009, p. 48)

A primeira noção conceitual a ser apresentada é a de *ludicidade*, cujo significado, em Língua Portuguesa, vem sendo construído ao longo do tempo. É uma palavra ainda não dicionarizada e, por possuir controvérsias conceituais, abordo, no âmbito deste texto, a noção apresentada por Cipriano Luckesi (2000, 2005 e 2014). Segundo o filósofo, a ludicidade relaciona-se a um estado interno do sujeito; ainda que haja atividades externas, observáveis, vai depender do sentimento de quem a vivencia, para que possamos classificar uma atividade como lúdica ou não (LUCKESI, 2014). Nesse sentido, não são apenas brincadeiras que podem vir a ser lúdicas. Qualquer atividade que envolva a pessoa por inteiro no momento, vivido com plenitude, pode ser considerada lúdica. Uma leitura, o preparo de uma receita culinária, a resolução de um problema matemático podem ser prazerosos e trazer alegria a quem está executando. Por isso, essa noção, que focaliza a pessoa e o envolvimento dela com a atividade, é significativa.

A ludicidade, tanto para Maroneze (epígrafe) quanto para Luckesi (2005), pode acontecer em qualquer idade: infância, adolescência ou vida adulta. São atividades que fazem os nossos olhos brilharem, podendo advir das mais simples às mais complexas experiências humanas, não sendo igual para todos, pois nem sempre algo que é prazeroso e alegre para uma pessoa sê-lo-á, necessariamente, para outra (LUCKESI, 2005).

Propostas feitas para participação em grupo potencializam a vivência da ludicidade, pois há uma espécie de energia emanada no grupo capaz de *contagiar* o outro, envolvendo-o, por meio do convite, do estímulo ou mesmo da alegria compartilhada. Ainda assim, a vivência só será plena se o sujeito se permitir participar. Caso contrário, será apenas uma atividade funcionalmente executada e, não, pelas vias do prazer; portanto, não lúdicas.

2.1 Atividades lúdicas?

Pautando-me nas leituras de Luckesi (2000, 2005, 2014), acredito que as atividades lúdicas vão além dos jogos, brincadeiras e dinâmicas (tendo sido esta última categoria proposta por SANTOS, 2014), não sendo, necessariamente, divertidas. Uma vez que ludicidade é uma experiência interna capaz de nos levar a um estado de inteireza, podemos afirmar que diversas atividades podem ser lúdicas ou não. Tudo depende do envolvimento de quem vivencia a situação.

Neste sentido, não podemos afirmar, a priori, que determinada atividade é lúdica, mesmo sendo algo acreditado tradicionalmente. Existem atividades que são *potencialmente* lúdicas e dialogam, portanto, com a noção de brinquedo, em que se acredita que o fato de ser um brinquedo não garante a brincadeira (BENJAMIN, 2012, p. 266 e BROUGÈRE, 2010, p. 78). Esta só será garantida a partir do momento que o brincante dê vida ao brinquedo. Há, portanto, uma potência lúdica no

brinquedo, que só será ativada mediante o encontro com a escolha subjetiva de alguém.

Existem atividades que, por sua natureza, têm o potencial de promover uma vivência lúdica a uma quantidade maior de pessoas ao mesmo tempo do que outras. Por exemplo: participar de uma brincadeira pode ser *lúdico* para uma quantidade maior de pessoas do que a resolução de um problema de Matemática. Por uma afinidade pessoal, portanto, uma questão subjetiva. Reforço aqui o que já defende Luckesi (2014): nem sempre uma brincadeira será lúdica. A pessoa pode não gostar de participar dela ou, mesmo gostando, pode não estar no *espírito do jogo* (BROUGÈRE, 1998), em determinada ocasião. Neste sentido, será lúdica a atividade que envolve o participante por completo, integrando-se o pensar, o sentir e o agir. Dessa forma, as dimensões do humano se apresentam sem hierarquias, mas em uma complementariedade.

Quando praticadas coletivamente, que foi o caso das vivências propiciadas no curso *Rodas de Brincar*, as atividades potencialmente lúdicas adquirem mais força. Esse encontro com o outro, além de tornar mais sólidas as relações, propicia a vivência de significativos momentos estéticos, desenvolvendo uma sinergia no grupo, em busca do alcance dos objetivos coletivamente traçados.

Imagem 2 - Participantes do *Rodas de Brincar*, em pesquisa coletiva. EAPE, março/2016.



Foto: Acervo pessoal.

3. Da cisão à integração: o adulto e o brincar

Por ser uma atividade que potencialmente promove prazer e alegria, a brincadeira pode ser considerada uma atividade lúdica, em grande parte das vezes. No entanto, sua vivência se restringe mais especificamente à idade infantil. Difícilmente vemos um adulto que se permite brincar, o que é compreensível, se formos considerar o processo histórico que exigiu que fôssemos pessoas funcionais e produtivas. O “homem-feito”, além de não brincar, condena o adulto que se permite à brincadeira. Portanto, existe um preconceito social, que julga ser ridículo um adulto brincando.

Na escola, fomos preparados para sermos alguém no futuro, como se, quando éramos crianças, não fôssemos ninguém ainda. Só passaríamos a ser alguém depois que tivéssemos sucesso no mercado de trabalho e contribuíssemos produtivamente para a sociedade capitalista. Assim a história se repete

por décadas, por séculos, especialmente após a Revolução Industrial. Neste sentido, vamos como que internalizando que o trabalho é oposto à brincadeira. Por ser sério, o trabalho seria destinado aos adultos e a brincadeira, algo “não sério”, seria apenas para as crianças. Será que esta “crença” se justifica? Será que não é possível o adulto se divertir enquanto trabalha e nem a criança levar a sério a brincadeira da qual participa? Talvez seja o momento de revermos algumas questões. Para aprofundar estas reflexões sugiro a leitura dos textos *O que é brincar* (2005b) e *Brincar e seriedade* (2005c), do professor Cipriano Luckesi.

Rubem Alves (2014) traça uma analogia, que se adequa ao texto que ora apresento, entre duas caixas que carregamos. Uma delas, segurada pela mão direita, seria a *caixa de ferramentas*, representando o lado prático, prosaico da vida, a realidade, a utilidade. Do lado esquerdo, o lado do coração, teríamos a caixa dos brinquedos. Nesta caixa, estariam os nossos sonhos, o lado poético da existência, a fruição, as coisas que, não levando a lugar algum, justificam-se apenas pelo prazer e pela alegria que promovem. Ainda segundo o autor, “a vida não se justifica pela utilidade. Ela se justifica pelo prazer e pela alegria” (ALVES, 2014, p. 15). Nesse sentido, o que legitima nossa existência seriam exatamente os elementos guardados na *caixa dos brinquedos*. Mas será que conseguimos *acessá-los*, após tanto tempo entendendo que a *caixa* das ferramentas é a mais importante? Há quem julgue inclusive que a *caixa de brinquedos* possa ser jogada fora, pois é desnecessária, já que não tem utilidade para a vida prática. Dessa maneira, muitos de nós vamos admitindo uma postura automatizada frente à existência, cumprindo apenas os deveres, deixando os prazeres em segundo plano, quando não ficam relegados. A *caixa de brinquedos* só se justifica ser acessada, então, pelos infantes. Mas, sobre a infância, Patrícia Corsino esclarece:

Infância: uma construção histórica e cultural. A noção de infância não é uma categoria natural, mas sim histórica e cultural. A diferenciação entre crianças e adultos vai depender do contexto e das condições sócio-históricas e culturais em que vivem. Numa perspectiva histórica sobre a infância na Europa, os estudos de Philippe Aries (1986) no seu livro *História Social da Criança e da Família*, revelaram que a ideia de infância, no sentido de diferenciação do adulto, é uma construção da modernidade, começando a surgir nos finais do século XVII, nas camadas superiores da sociedade, e se sedimentando no século XVIII (CORSINO, 2008, p.14).

Tendo em vista que a infância é, como defende a autora, uma construção social, recente inclusive, poderíamos refletir: quando deixamos de ser crianças e nos tornamos adultos? Onde foi parar a criança que fomos um dia? Estaria adormecida no adulto que somos hoje? O quanto do que somos hoje, na vida adulta, já se fazia presente na idade em que éramos considerados crianças? Certamente, as respostas não seriam únicas nem conclusivas.

Havemos de nos lembrar de que, quanto mais os adultos se distanciam das atividades lúdicas, mais difícil fica o reconhecimento da sua importância para a vida, esta vida que pulsa, que é vibrante, que acontece hoje, aqui, neste momento. Continuamos anestesiados. Muitas vezes, até incomodados pela

vivacidade das crianças que brincam, correm, gritam, divertem-se. No geral, seguimos a vida, de domingo a domingo, buscando cumprir as obrigações. Nesse sentido, participar de um curso de formação continuada que coloque o professor frente à sua criança interior torna-se uma experiência visceral e emancipatória. É como defende Bemvenuti (2009):

Brincando se aprende, porque o prazer e a descoberta estão envolvidos nessa relação (visceral). Quem brinca age, coloca-se, vivencia situações que lhe expõe a conflitos, a evoluções, ou à conservação de valores. Nós, educadores, devemos tomar cuidado em deixar que o brincar se faça, na sua “inutilidade”, na sua gratuidade, na sua graça. Cuidarmos do brincar é atuarmos de forma com que ele não seja um dever ou uma série de ordenações automáticas que devem obedecer a determinado objetivo, mas que ele se crie na inventividade da criança, e com a intervenção, quando necessária, de um adulto que também sabe brincar (BEMVENUTTI, 2009, p. 182).

Precisamos encontrar em nossos planejamentos pedagógicos o espaço do brincar livre, sem intenções pedagógicas previamente definidas. O brincar apenas pelo prazer de brincar. Pela troca. Pela convivência com o outro. Pela alegria. Neste sentido, as cirandas e os brinquedos cantados podem ser propostos em qualquer momento da aula e por professores de quaisquer disciplinas e etapas de ensino, pelo simples objetivo de congoçamento.

Imagem 3 - Participantes do Curso *Rodas de Brincar*. EAPE, março/2016.



Foto: Acervo pessoal.

Se, na infância, tudo gira em torno do lúdico, a educação precisa aproximar-se dessa realidade para ser eficaz. Nesse sentido, como aproximar o professor, adulto, já formado e, muitas vezes, *formatado*, imbuído de conceitos e pré-conceitos a respeito da ludicidade? É neste momento que se consolida o espaço da formação continuada, em que é possível repensar a prática, construindo e desconstruindo saberes. Uma formação pautada na ludicidade, de modo a propor situações vivenciais aos professores, pode auxiliar na sensibilização sobre o assunto. Estando experiencialmente convencido de sua importância, será mais efetivo que o professor tenha uma preocupação com a ludicidade em sala de aula. Vale lembrar ainda que, em nossa formação inicial, poucos foram os professores que tiveram contato com atividades efetivamente lúdicas na escola. Como não reproduzir a educação escolar inicial que recebemos?

Segundo Luckesi, as atividades lúdicas, para o adulto,

podem ser um caminho real, ao mesmo tempo para o inconsciente reprimido assim como para a criatividade e, consequentemente, para a criação de uma individualidade mais saudável. A educação passa a ser também um processo de cura, seja no sentido de cuidar do futuro, seja no sentido de restaurar o passado (LUCKESI, 2000). Partindo da minha prática na formação continuada, observo a importância das vivências potencialmente lúdicas para o professor. Alguns chegam a verbalizar o valor terapêutico desses momentos.

Temos hoje uma geração que se difere das anteriores. A nova forma de organização social, em que as famílias tendem a possuir menos filhos e que os pais precisam trabalhar fora o dia inteiro contribuem para que as crianças fiquem muito tempo expostas às novas tecnologias, como entretenimento e ocupação. Luiz Carlos Oliveira (2011), por exemplo, defende que temos uma *nova infância*, em que:

(...) há um aspecto que os torna quase uma nova espécie: a comunicação entre si e com o mundo. É uma geração de crianças que viveu uma infância confinada, repleta de medos de sair de casa. Por conta da violência, tem carência de liberdade e desenvolveram uma relação estreita com a tecnologia. Esse novo modo de viver, embora escondendo riscos como qualquer outro, não pode ser encarado como necessariamente ruim. Isso faz parte de uma nova infância (OLIVEIRA, 2011, p.2).

Por ser uma construção histórica, conforme já vimos, temos a constituição social de uma nova infância que chega à escola. São crianças que têm boa desenvoltura para lidarem com as tecnologias, mas, ao mesmo tempo, possuem, no geral, um repertório limitado de brincadeiras corporais, já que, como Oliveira (2011) ressaltou, são crianças que vivem “confinadas”. No geral, elas possuem poucos irmãos, não vão para as ruas brincar como acontecia em gerações anteriores. Em alguns casos, por mais paradoxal que possa parecer, torna-se importante que se ensine a criança a brincar. Não afirmo, com isso, que as brincadeiras de que elas participam não sejam importantes, nem que as brincadeiras a serem ensinadas pelos professores sejam melhores. Não é isso. Defendo a importância de que professores e estudantes possam ter seu repertório de brincadeiras enriquecido uns com os outros. Em um sentido de educação escolar mais amplo, podemos entender que o professor possa aprender brincadeiras com os estudantes e vice-versa. Nesse sentido, temos a necessidade de que os professores, além de reconhecerem o valor das brincadeiras para as pessoas, possam se tornar, também, brincantes.

4. Despertando o ser brincante do professor...

A apropriação, pelo professor, do conhecimento/sentimento da importância da brincadeira para as crianças, não se dá integralmente se esse tema é abordado apenas teórica e cognitivamente. É essencial que isso seja feito de forma vivencial para que os professores possam dá-se conta, por intermédio das suas mãos, dos seus olhos, dos seus ouvidos, do seu corpo, dos seus valores morais e educativos, que o brincar é importante para que a criança possa desenvolver-se, tendo um rico contributo não só no aspecto psicológico, como sócio-cultural e, ainda, no aspecto pedagógico. Para isso, é necessário que, além de conhecer o significado do brincar para o desenvolvimento da criança, o professor brinque. (PORTO, 2002, p. 13)

“É importante que o professor brinque” defende Bernadete Porto na epígrafe. Mas como contribuir para que isso, de fato, aconteça? Como auxiliar o professor a libertar-se de suas amarras e de suas crenças, muitas vezes, limitantes? Como desaprender o que foi amplamente incorporado na nossa experiência que separou, cartesianamente, brincadeiras da vida “séria”? Sugerimos que comecemos a lembrar de que a nossa *caixa de brinquedos*, por tanto tempo esquecida, permanece conosco e pode ser ativada a qualquer instante. Há, portanto, uma possibilidade de solução a ser sugerida: uma gradativa reeducação do professor, pessoa fundamental para qualquer mudança que se queira ver no âmbito educacional.

Os estímulos externos são importantes para que tenhamos consciência desse universo encantador que brota a partir da brincadeira. Afinal, existe a questão do *contágio*, que acontece nas atividades grupais. Nesse sentido, a formação continuada oferecida nos espaços das Oficinas Pedagógicas constitui uma postura vanguardista frente a essa questão. São três décadas de pesquisas e defesa do lúdico na educação. Considero inclusive como uma experiência personificada de ludicidade, concreta e real, por buscar integrar, em suas atividades, o pensar, o sentir e o agir. A recepção das propostas costuma ser positiva, tendo em vista as avaliações dos professores-cursistas. Tomando-as como base, podemos inferir que as vivências conseguem propiciar momentos de inteireza e plenitude entre os participantes, que costumam sugerir ampliação de carga horária dos cursos.

Assim, participar de um curso em uma Oficina Pedagógica do Distrito Federal é algo visceral, pois as propostas são executadas seguindo-se os princípios da aprendizagem vivencial, em que a educação dos sentidos se torna importante. É pegando com as mãos, vendo com os olhos, escutando com os ouvidos, sentindo com o coração... não da forma automática como estamos acostumados, mas de uma maneira poética, atenta, sensível. A formação continuada surge como uma possibilidade de descobertas. Nesse aspecto, a experiência lúdica dos professores participantes dos cursos é sempre um objetivo a ser alcançado. Entendemos que, ao perceber, de maneira integrada (corpo, mente e sentimento), será mais significativo para o professor transpor essa postura em suas próprias aulas, tornando-as mais prazerosas.

Para aguçar o professor brincante que somos em potencial, as atividades lúdicas contribuem para que o docente amplie o seu olhar entendendo que, além de ensinar os conteúdos programáticos, ele também pode propor brincadeiras, aprendendo com os estudantes e a eles ensinando. Com essa proximidade, poderemos estar mais perto daquilo que deveria ser um dos objetivos das instituições escolares: a alegria de aprender e ensinar. Além do efeito junto aos estudantes, alcançado de forma indireta, existe outro, talvez mais significativo, que diz respeito ao próprio professor. Ao abrir-se ao ser brincante que é, pode perceber-se envolto com sua criança interior, refazendo vínculos e resgatando memórias junto a suas experiências culturais, sejam negativas ou positivas. Quando o professor se permite brincar, torna-se mais animado com sua prática docente. Isso porque a brincadeira relaciona-se ao emocional e ao psicológico. *Anima*, em sua raiz etimológica⁴, vem do latim *animus*, que significa a alma, os pensamentos. No latim, o *animus* estava ligado ao conceito de alma, que era a força que dava vida a

todo ser. Em português, *anima* seria o espírito. *Anima*, também significava o ar, a respiração, o sopro de vida. A experiência nos mostra que as atividades lúdicas têm o potencial de apresentar esse “sopro de vida” à prática docente, conforme podemos perceber nas avaliações e relatos dos participantes dos cursos nas Oficinas Pedagógicas. Nesse sentido, dialogamos com o que defende Bernadete Porto (2002):

Um professor que não goste de jogar, que não goste de expressar-se pela arte, dificilmente poderá incrementar uma educação onde a ludicidade seja elemento presente. Investir numa educação de qualidade passa, então, por permitir e estimular a expressão do professor, da sua linguagem interior, exterior, sensível e artística, onde a brincadeira se expande à medida que as crianças aprendem (PORTO, 2002, p. 12).

Nas Oficinas Pedagógicas, o espaço é aberto constantemente à expressão do professor-cursista, por meio de várias linguagens artísticas, como a contação de histórias, o desenho, a dobradura, os jogos teatrais, a música, a dança...

Imagem 4 - Atividade: Esculturas ao vento. Gravação do DVD do curso. CCBB, maio/2016.



Foto: Eliane Amorim.

É preciso que o professor encontre, ele próprio, prazer na atividade proposta. Como poderemos ensinar aquilo que não sabemos? Soa, no mínimo, paradoxal. Portanto, é como defende Santa Marli Pires dos Santos (2014): Para trabalhar com atividades lúdicas, o educador precisa investir em sua formação pessoal, de modo que seja estimulado a criar, experimentar, conhecer as possibilidades do jogo para si próprio no momento presente e, não como se fosse voltar à infância. “O jogo na escola precisa ser visto como atividade do aluno e do educador. Assim, não é possível que o educador desenvolva um jogo com os alunos sem nunca ter vivenciado” (SANTOS, 2014, p. 26). Além de serem propostas para as crianças, as atividades lúdicas são oportunidades para que o educador possa descobrir-se brincante. Nas Oficinas Pedagógicas, o discurso sobre a teoria acontece de forma prática, concreta, vivencial, em todas as propostas experienciadas, em diálogo com o que defende Paulo Freire (1996):

Como professor num curso de formação docente, não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto (FREIRE, 1996, p.25).

A metodologia vivencial presente nos cursos ministrados pelas Oficinas Pedagógicas tem o objetivo de criar as condições para a experiência da alegria no espaço escolar, buscando acessar a *caixa de brinquedos* que todos carregamos, tornando-nos, tanto professores-formadores quanto professores-cursistas, mais brincantes; conseqüentemente, mais animados e positivos frente à vida e às adversidades que se nos apresentam na função docente.

5. Cantigas da infância: as minhas, as suas, as nossas memórias

Como o homem nasce, cresce e vive em relação com outros homens, a nossa comunidade afetiva, a memória individual tem suas raízes nas relações coletivas. As nossas lembranças nunca são só nossas. Nelas estão envolvidos os nossos parentes, amigos, lugares, coisas, enfim, tudo o que nos marcou afetivamente. Não controlamos as nossas lembranças. O que nos parece desimportante ao lembrarmos hoje significou muito, para ser retido em nossa memória. (JOSÉ, 2012, p.42)

Memórias. Lembranças que se relacionam ao coração e nos aquecem a alma. Apresento a etimologia⁵ da palavra recordar: “trazer de novo ao coração”. A expressão “saber de cor” também vem diretamente do latim: “saber de coração”, isto é, de memória, mas não uma memória prosaica, funcional; trata-se de uma memória ativada pelo afetivo, pelo coração. Como explicar o fato de algumas lembranças se fazerem presentes e outras não? Reportando-me à epígrafe, destaco que algo recordado é porque foi significativo o suficiente para ficar registrado em nossa memória. O que torna algo significativo? Segundo Rubem Alves, a memória é uma função da vida, do corpo que, sendo inteligente, esquece aquilo que não faz sentido. A memória “viaja leve. Não leva bagagem desnecessária” (ALVES, 2014, p. 72). Ele ainda defende que a memória guarda o que deu prazer, pois é o que oferece alegrias, dando sentido à existência. “Somente as coisas amadas são guardadas na memória poética, lugar da beleza” (ALVES, 2014, p. 89). Memórias poéticas constituem, pois, a próxima noção conceitual que apresento neste texto. São lembranças que, aguçadas, mexem com campo afetivo, levando a lugares do nosso passado, permeados de boniteza.

São memórias de infância, cheiros, lugares, pessoas, canções, momentos, situações, vivências, sentimentos. Essas lembranças podem ser motivadas por várias situações, dentre elas as cantigas tradicionais de infância. Quando ouço: *Oh, alecrim, alecrim dourado/ Que nasceu no campo/ sem ser semeado/ Foi meu amor/ Que me disse assim/ Que a flor do campo/ É o alecrim*, com olhos rasos d’água, vem-me à memória a lembrança de uma estudante aos cinco anos, balançando um chocalho feito de grãos de arroz, sentada em uma apresentação escolar. Sou eu. Cabelos amarrados em um rabo de cavalo com uniforme vermelho e branco. Lembranças de um tempo bom, com cheiro de eucalipto, um tempo mágico repleto de sonhos e de esperanças.

As cantigas povoam o imaginário cultural e fazem com nossas memórias deixem de ser individuais e passem a ser coletivas, pois são cantigas que se fizeram presentes na infância da maioria dos atuais professores. Umamarcam-nos com maior

intensidade, outras com menos força, mas em algum momento, elas se encontram e dialogam.

De repente, quando alguém começa a cantar: *Se essa rua, se essa rua fosse minha...* basta chegarmos ao fim do primeiro verso para que tenhamos a companhia, em coro, dos presentes. A cantiga, que começa solitária e fria não demora a se tornar coletiva e cheia de energia. Que magia é essa? Que lembranças estão envolvidas nestas memórias que, partindo de uma pessoa, dialoga com as outras, constituindo o que podemos entender como memória coletiva?

Ao propormos essas atividades aos professores, buscamos conectar o adulto que somos com a criança que fomos, em um diálogo relacional, enfatizando, como postula Madalena Freire (*apud* ANDRADE, 2008), que as memórias são muito mais que importantes, são a nossa essência:

Histórias que entram em cena mediadas por suas lembranças. Tais lembranças necessitam ser faladas, escritas, lidas, assumidas, afirmadas, escutadas, para poderem assim ganhar 'status' de memória, serem lapidadas. (...) Outra descoberta é conhecer a si próprio e aos outros, não só como sujeito cognitivo, mas também afetivo. Emocionar-se com as próprias lembranças e com as dos outros, avermelhar e chorar (...) Todos esses instantes de nossas lembranças, quando coletivizados, nos comprovam que não temos só memória, mas 'somos memória', somos autores de nossa história pedagógica e política (ANDRADE, 2008, p. 59).

Lembranças são, pois, palavras, escritas ou faladas. É por meio delas que nossas memórias revivem. As cantigas que cantamos, as brincadeiras que brincamos também nos constituem enquanto o adulto que somos hoje, pois deixaram marcas em nossos corpos e em nossas memórias. Ter a oportunidade de entrar em contato com essas lembranças pode promover o avivamento do ser brincante que fomos e que ainda podemos ser.

A oralidade é fundamental para perpetuar tanto as cantigas quanto as brincadeiras tradicionais da infância. No entanto, na contemporaneidade, as crianças estão cantando menos, conforme constatou a pesquisadora Lydia Hortélio⁶ em suas andanças pelo Brasil. Segundo ela, o repertório de cantigas tem ficado mais pobre com o passar do tempo. Nesse sentido, a presença de um professor que possibilite essas vivências em sala de aula se torna fundamental.

É importante, pois, que o professor tenha condições de ampliar o repertório de brincadeiras, conhecer e recordar os jogos tradicionais dos quais ele mesmo participou, propor essas atividades em sala, bem como descobrir e aprender as brincadeiras que atraem os estudantes, mesmo que sejam tecnológicas. Afinal, a ludicidade também pode se fazer presente junto às tecnologias; a única ressalva é que elas sejam a única opção. Enquanto educadores, precisamos ampliar os horizontes, aumentar as possibilidades também no que se refere às brincadeiras que podem ser executadas em grupo, no espaço escolar.

Conforme defendem Maristela Loureiro e Sônia Lima:

Esta união do passado com a realidade presente demonstra as transformações que são próprias de todas as culturas, povos e etnias. Mikhail Bakhtin (2008) dá a este fenômeno o nome de circularidade cultural, que em síntese, quer dizer as trocas culturais entre os diferentes grupos sociais e/ou sociedades consideradas como um todo,

congregando diversas manifestações populares com quebra de hierarquia (LOUREIRO E LIMA, p. 402).

Esta circularidade pode ser também geracional. No entanto, percebemos que atualmente, as gerações pouco conversam entre si. O processo de ensinar e aprender as brincadeiras, por exemplo, vai ficando no esquecimento, por algumas razões já elencadas neste texto. A escola passa a ser, então, um espaço fundamental de resistência. Se esse trabalho não for feito por ela, qual outra instituição social poderá fazê-lo? Daí a necessidade urgente de termos professores que também sejam brincantes. Todos estamos segurando nossa *caixa de brinquedos* com a mão esquerda. Que tal nos darmos a chance de abrir e descobrir as possibilidades que dela emergem?

6. Memórias poéticas no curso Rodas de Brincar

O curso *Rodas de Brincar* tem sido uma grata surpresa. As avaliações positivas e inúmeras sugestões de que sua carga horária seja ampliada denotam que tem sido impresso um "gostinho de quero mais". A forma geométrica circular se torna significativa, pois simboliza a integração, a plenitude. Nesse sentido, a proposta do curso busca integrar o aspecto prosaico (a dimensão da utilidade, a *caixa de ferramentas*, por se tratar de uma formação continuada, devidamente certificada e com todas as cobranças burocráticas que aí se inserem) e o aspecto poético (a dimensão da fruição, *da caixa de brinquedos*, que se relaciona com o prazer proporcionado durante os momentos vivenciados).

As propostas do curso convidam o professor a despertar o próprio corpo, ampliando sua percepção sensível, de modo a notar seus limites e possibilidades. Brincadeiras de mãos, de pés, percussão corporal, desafios rítmicos colaboram para alcançar os objetivos estabelecidos. Estas atividades desbloqueiam resistências, afloram emoções e, ao mesmo tempo, instrumentalizam o professor com atividades que possam ser inseridas em suas aulas, favorecendo para que o docente se torne ainda mais autônomo em suas propostas potencialmente lúdicas. Um relato recorrente é de que a formação foi significativa, tanto para o aspecto profissional quanto para o pessoal dos participantes, que se percebem mais brincantes em sua própria vida, junto aos seus estudantes e às pessoas de suas famílias.

Por serem executadas coletivamente, as atividades lúdicas vivenciadas no curso contribuem para que o grupo se torne coeso e mais próximo, estabelecendo-se relações de maneira horizontal, pois, na roda, não há hierarquias. Essa convivência grupal favorece, também, para que as memórias poéticas sejam ativas, por meio de várias vivências, como a contação de histórias, os brinquedos cantados, as cirandas. O exemplo de uma atividade que colabora para a experiencição coletiva dessas memórias poéticas é o *desafio das cantigas de roda*. Nele, dois participantes vão ao centro da roda. Cada um precisa cantar duas cantigas tradicionais da infância e desafiar outros dois participantes a darem sequência à brincadeira. Não é permitido que sejam cantadas canções repetidas. É neste momento que presenciamos os professores-cursistas viajarem no tempo em busca de suas memórias. As cantigas começam a ser entoadas individualmente e, mais que depressa, inicia o coro. O mesmo ritmo, a mesma melodia se insere no círculo.

Imagem 5 - Filmagem do DVD. Praça dos Cristais - Brasília. Maio/ 2016.



Foto: Luizão Almeida.

Já aconteceram vezes em que havia mais de trinta professores na roda, permitindo-nos relembrar mais de sessenta cantigas tradicionais, o que comprova a riqueza deste repertório. Algumas vezes, o participante que iniciou a cantiga vai tão longe em suas lembranças que se torna impossível conter a própria emoção. Lágrimas saltam aos olhos e o canto começa a embargar. São momentos em que fazemos pausas na correria do cotidiano, humanizando, coletivamente, o momento presente.

7. Considerações Giratórias

As noções conceituais que apresento neste artigo estão visceralmente associadas ao curso *Rodas de Brincar*, oferecido pelas Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal. A primeira noção refere-se à importância da *ludicidade* que, neste texto, relaciona-se a experiência interna do sujeito, conforme apresenta Luckesi (2000, 2005, 2014). Sob este ponto de vista, nem toda atividade categorizada tradicionalmente como lúdica o será de fato; irá depender do sujeito que a vivencia. Neste sentido, não podemos afirmar que dada atividade seja lúdica; podemos dizer que há uma potência de ludicidade nela, a ser ativada pelo encontro com o sujeito.

A noção de *ludicidade* não só é fundamental no trabalho

desenvolvido pelas Oficinas Pedagógicas em seus 30 anos, como também é norteadora de todas as ações de formação continuada oferecidas por elas no Distrito Federal.

Refletir sobre a formação continuada e a *ludicidade* nos leva ao encontro do adulto que participa da formação. Buscamos, portanto, ativar a criança interna do professor, tornando-o um profissional e, se possível, uma pessoa mais brincante, por meio da sensibilização e das propostas vivenciais sugeridas.

No curso *Rodas de Brincar*, são revisitadas várias cantigas e brincadeiras tradicionais da infância, que colaboram para que sejam construídas memórias poéticas entre os professores. São lembranças que, embora pareçam individuais, ao serem compartilhadas no grupo, acabam fazendo ressonância entre as pessoas, evidenciando sua natureza coletiva.

O curso tem contribuído para suscitar reflexões sobre o brincar na contemporaneidade bem como para ampliar o repertório de brincadeiras corporais dos participantes.

Geralmente executadas em roda, as brincadeiras afloram o humano que há em nós. Por meio do toque, da cantoria executada coletivamente, dos desafios propostos e superados em grupo, as Oficinas Pedagógicas têm contribuído para que o professor acesse a sua *caixa de brinquedos*, conectando-se ao lado poético da existência. ■

Notas

- ¹ Este é um recorte da pesquisa que venho desenvolvendo em nível de Mestrado na Universidade de Brasília, sob orientação da professora doutora Luciana Hartmann – PPG- CEN - UnB.
- ² Espaços de formação continuada dos professores, vinculados à EAPE (Centro de Formação dos Profissionais da Educação) e à CRE (Coordenação Regional de Ensino). Em algumas passagens deste texto, usarei a sigla OPs, referindo-me a estes espaços.

³ https://issuu.com/eapegpav/docs/caderno_pedagogicos

⁴ Conforme dicionário etimológico disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/animos/> Acesso em 10/04/2017.

⁵ <http://www.dicionarioetimologico.com.br/coracao/>

⁶ Lydia Hortélio é musicista e há mais de trinta anos pesquisa a cultura musical infantil no Brasil. Essas informações foram fornecidas em uma oficina ministrada por ela em 2016, na UNICAMP, por ocasião do evento IX Encontro de Educadores Musicais, do qual participei.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas, SP: Verus Editora, 2014.

ANDRADE, Cyrce. **A formação lúdica do professor: Jogos e Brincadeiras, Desafios e Descobertas.** Salto para o futuro. 2ª Ed., Ano XVIII, boletim 7, programa 5, maio de 2008.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BEMVENUTTI, Alice. O jogo na história: aspectos a desvelar. In: **O lúdico na prática pedagógica.** ULBRA – Curitiba: Ibpex, 2009, p. 18 – 32.

BRASÍLIA. **Cadernos Pedagógicos da EAPE.** Disponível em: <http://goo.gl/DeMNNd>. Acesso em 09/04/2017, às 12h25.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** 8 ed. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Jogo e Educação.** 1. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORSINO, Patrícia. **Pensando a infância e o direito de brincar.** Salto para o futuro. 2ª ed. Ano XVIII, boletim 7 – maio de 2008.

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

JOSÉ, Elias. **Memória, cultura e literatura: o prazer de ler e recriar o mundo.** São Paulo: Paulus, 2012.

LOUREIRO, Maristela e LIMA, Sônia. As cirandas brasileiras e sua inserção no ensino fundamental e nos cursos de formação de docentes. In: **Revista Todas as Musas.** Ano 04, nº 02 – jan/jul- 2013. Disponível em: http://www.Agbook.com.br/book/139923--Todas_as_Musas_Ano_4_Numero_2 Acesso em 10/04/2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas.** Publicado no site em 2005 (a). Disponível em: <https://goo.gl/nFrDVw>. Acesso em 09/04/17.

_____. **Ludicidade e Formação do Educador.** Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, jul-dez/2014. Disponível em: <https://goo.gl/UKVwbA>. Acesso em 17/10/16.

_____. **Educação, Ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese.** II Congresso Internacional de Biossíntese. Salvador, 2000. Disponível em: <https://goo.gl/kNoymo>. Acesso em 13/10/16. Escrito em 2000.

_____. **Brincar: o que é brincar.** Publicado em 2005 (b). Disponível em: <https://goo.gl/UKVwbA>. Acesso em 17/04/17.

_____. **Brincar II: Brincar e seriedade.** Publicado em 2005 (c). Disponível em: <https://goo.gl/UKVwbA>. Acesso em 17/04/17.

MARONEZE, Adriane Maso Da Silva. **A ludicidade como dimensão humana na formação de professores.** Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

OLIVEIRA, Luiz C. Carvalho. Homo zappiens: as representações sociais da nova infância na sociedade digital. In: **Revista Hiper-texto.** Volume 1, Número 1, Rio de Janeiro, Janeiro/Junho de 2011. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=hipertexto&page=issue&op=view&path%5B%5D=18>. Acesso em 10/04/2017, às 9h.

PORTO, B. S. UMA PIRUETA, DUAS PIRUETAS. BRAVO! BRAVO! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. In: **Educação e Ludicidade.** Ensaios, Salvador-Ba, v. 2, p. 133-154, 2002.

SANTOS, Santa Marli P. dos. **O brincar na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas.** RJ: Vozes, 2014.