

“CICATRIZES QUE ME TRAZEM FELICIDADE”: MEMÓRIAS DO BRINCAR E FORMAÇÃO INICIAL

■ ROSIANNY CAMPOS BERTO

<https://orcid.org/0000-0003-3143-3258>

Universidade Federal do Espírito Santo

■ LUCAS BORGES SOEIRO

<https://orcid.org/0000-0002-1818-7411>

Universidade Federal do Espírito Santo

■ LEDIMARA DE REZENDE SANTOS

<https://orcid.org/000-0002-3771-2429>

Prefeitura Municipal de João Neiva

RESUMO

Este texto objetiva identificar e compreender relações entre memórias de infância e processos de formação inicial ao tematizar jogos e brincadeiras como conteúdos de ensino-aprendizagem. Para isso, busca-se interrogar o lugar das brincadeiras nas vidas dos sujeitos da formação e em suas experiências infantis e escolares, com vistas a problematizar as potencialidades dessas memórias no processo de tornar-se professor(a). Nessa direção, o texto toma como fontes relatos memorialísticos produzidos por estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, analisados a partir da abordagem compreensivo-interpretativa proposta por Souza (2014). No exame das fontes, considera-se que a produção, o compartilhamento e a análise de memórias de infância durante a formação inicial, possibilita que os estudantes envolvidos se vejam como sujeitos de seus processos formativos, abrindo-se para o futuro exercício de uma docência mais investigativa e problematizadora e para uma reflexão sobre a escola como espaço/tempo potente para a inventividade e a diversidade que as brincadeiras comportam.

Palavras-chave: Memória. Formação inicial. Brincadeiras. Narrativas (auto)biográficas.

ABSTRACT

SCARS THAT BRING ME HAPPINESS: MEMORIES OF PLAYING AND INITIAL TRAINING

This study aims to identify and understand relationships between

childhood memories and initial training processes by thematizing games and plays as teaching/learning content. For this, we seek to interrogate the place of playing in the lives of the education subjects and their children’s and school experiences, to problematize the potential of these memories in becoming a teacher. In this sense, the text takes as sources memorialist reports produced by undergraduate students in Physical Education, analyzed from the comprehensive-interpretative approach proposed by Souza (2014). In the examination of the sources, it is considered that the production, sharing, and analysis of childhood memories during the initial training allows the students involved to see themselves as subjects of their formative processes, opening up to the future exercise of a more investigative and problematizing teaching and to a reflection on the school as a powerful space/time for the inventiveness and diversity that the games entail.

Keywords: Memories. Teacher training. Games. Autobiographies.

RESUMEN

CICATRICES QUE ME TRAEN FELICIDAD: MEMORIAS DEL JUEGO Y LA FORMACIÓN INICIAL

El objetivo de este trabajo es comprender e identificar la relación entre los recuerdos de la infancia y los procesos de formación inicial, abordando los aspectos de juego y actividades lúdicas como contenidos de la enseñanza/aprendizaje. Al respecto, se cuestiona el lugar de los juegos en la vida de los sujetos en formación y en sus experiencias infantiles y escolares, con el fin de problematizar el potencial de estos recuerdos en el proceso de formación de un profesor/a. Con esta orientación, el presente texto se fundamenta en los relatos memorialísticos realizados por estudiantes de Licenciatura en Educación Física, analizados a partir del abordaje comprensivo-interpretativo propuesto por Souza (2014). Al examinar las fuentes, se considera que la producción, el intercambio y el análisis de memorias de la infancia durante la formación inicial, permite que los estudiantes que participaron se vean a sí mismos como sujetos de sus procesos formativos, abriéndose para ejercer a futuro la docencia de manera más investigativa, problematizadora y reflexionando sobre la escuela como un espacio/tiempo significativo para la creatividad y diversidad incluida en el juego.

Palabras clave: Memorias. Formación inicial. Juegos. Narrativas (auto) biográficas.

Introdução

Pensar o humano, a vida, as histórias individuais e o intercâmbio das experiências tem se configurado como um caminho profícuo para a reflexão sobre a formação docente. Os estudos¹ que focalizam narrativas (auto)biográficas indicam que a formação docente não é um processo separado da vida, que prepara para um exercício isolado e mecânico, para uma atuação que seja possível apenas pela via da aplicação de um programa.

A formação é parte da própria vida e a docência é um exercício profissional que requer sensibilidade. Não é missão ou vocação, no sentido religioso que esses termos carregam (Hansen, 1995), mas um exercício profissional que requer do sujeito algo que não pode ser apreendido apenas nos bancos universitários. Assim, a repetida assertiva segundo a qual “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor [...]” (NIAS apud NÓVOA, 1995, p. 25) continua a fazer sentido.

Por essa razão, temos buscado conferir à formação espaços de reflexão sobre essa vida que integra o trabalho docente, propondo aos sujeitos da formação inicial a reconexão com suas memórias, como estudantes que foram, como crianças que foram, como estudantes que são, como pessoas adultas que são nos vínculos possíveis com os professores e as professoras que estão se tornando. De modo mais específico, temos trabalhado com as problematizações sobre a infância e o brincar em unidades curriculares que promovem a relação com os jogos e as brincadeiras como conteúdos de ensino na escola, tomando como ponto de partida o exercício narrativo de memórias de infância.

Diante disso, este texto propõe identificar e compreender relações entre as memórias de infância e os processos de formação para

o exercício da docência, por meio das aproximações dos estudantes de um curso de licenciatura em Educação Física com as temáticas “brincadeiras” e “infância”, pela via de suas memórias. Nesse processo, buscamos interrogar o lugar da brincadeira na vida dos sujeitos e na instituição escolar, apostando em uma escola que se abra à inventividade e à espontaneidade das crianças e em uma docência mais investigativa e problematizadora.

Nesse percurso, a partir de uma análise compreensivo-interpretativa (Souza, 2014),² assumimos como fontes textos narrativos produzidos por estudantes de quatro turmas em duas unidades curriculares³ que tematizam os jogos e as brincadeiras. Esses textos compõem-se de reminiscências – elaboradas nas primeiras semanas de aula com o foco nas memórias de infância dos estudantes compartilhadas nas aulas seguintes. O tempo de escrita e compartilhamento é o tempo de preparação do olhar para a produção das etapas subsequentes, de aproximação com escolas e

2 Na análise compreensivo-interpretativa das narrativas, busca-se “[...] evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas” (SOUZA, 2014, p. 43). A proposta é partir da singularidade das histórias e das experiências individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos em processos de pesquisa e formação. Para isso, Souza (2014) propõe uma leitura das fontes em três tempos: a) pré-análise, como tempo de organização e leitura das narrativas, indicando caminhos para a leitura cruzada; b) leitura temática, feita em busca de unidades de análise; e c) leitura interpretativa-compreensiva dos relatos. Esse foi o caminho metodológico adotado como orientação do olhar para o *corpus*.

3 Trata-se das unidades Atividade Interativa de Formação (ATIF) da Docência em Jogos e Brincadeiras (30h) e da Oficina de Docência em Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Infantis (30h), ofertadas simultaneamente às turmas dos segundos períodos do curso de Educação Física – licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), nos semestres letivos dos anos de 2016 e 2017. As memórias produzidas abrangem um conjunto de 101 relatos.

1 Nova (1995), Josso (2004) e Passeggi et al. (2014).

projetos sociais, tomando brincadeiras e jogos como conteúdos.⁴

Ao analisarmos memórias de infância e de brincadeiras, estamos em busca dos significados que podem ser produzidos nesses registros por pessoas adultas que se tornarão professores e interrogamos: qual é o sentido de registrar e compartilhar essas memórias no processo de formação inicial? Como elas podem nos ajudar a pensar a infância? Que reflexões elas nos possibilitam produzir sobre o trato pedagógico com as brincadeiras na escola, em geral, e nas aulas de Educação Física, em particular? Como nos ajudam a compreender processos constitutivos do brincar na contemporaneidade e na escola?

Na aproximação com os jogos e com as brincadeiras como conteúdos de ensino, buscamos discutir, antes de tudo, o modo como essas práticas se fizeram/se fazem presentes nas vidas dos estudantes da licenciatura. O convite a cada semestre é para que os estudantes tomem o registro como meio de lembrar e contar o modo como as brincadeiras atravessaram/atravessam suas histórias de vida: na infância, na adolescência, em outros momentos de sua trajetória; em casa, na rua e, também, na escola.

Buscamos, por meio do registro e do compartilhamento dessas lembranças, explorar, nas entrelinhas, o modo como o (re)conhecimento da experiência acumulada quando criança produz reflexões sobre as articulações pedagógicas em torno dessa prática e no pró-

prio processo de tornar-se professor e professora, pois, como lembra Josso (2004, p. 25):

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Depois de escritos, esses textos passam a ser compartilhados, em voz alta, por cada um dos estudantes e, também, pela professora e pelos monitores. Trata-se de momentos significativos, não somente pelo prazer de conhecer a história do outro e vê-lo mais humano, mas, especialmente, porque as histórias dos outros ajudam a ressignificar as nossas. Nas histórias das vidas dos outros, encontramos elos que nos constituem como sujeitos da diferença, mas também da coletividade. É o que Benjamin propõe como o “movimento infinito da memória”, porque “Cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta etc.; essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outros textos” (GAGNEBIN, 1994, p. 13).

Seguindo esse movimento de intercâmbio, as memórias contadas individualmente encontram nexos e se conformam como memórias coletivas, demarcadas, especialmente, pelos traços culturais que unem aqueles que narram. Esses relatos de infância não são intactos nem se apresentam como fatos do passado, mas são elementos dos processos de vida dos sujeitos que, ao serem revisitados e recontados na relação com suas experiências atuais, contribuem para a construção de uma identidade com o que é aprendido nas unidades curriculares em questão que tematizam os jogos e as brincadeiras – tão presentes nas vidas das crianças, de modo peculiar em cada

4 O propósito deste texto não é narrar as experiências desenvolvidas nas unidades curriculares mencionadas, mas produzir análises e reflexões sobre o papel da memória e das histórias de vida na formação docente em relação às brincadeiras. Sobre o processo de construção das unidades curriculares, cabe dizer que, a partir da escrita e do compartilhamento das memórias, os professores em formação começam a unidade curricular com um olhar para si como as crianças que foram e terminam com um olhar para o outro (criança), com o qual se relacionam na escola, o que não deixa de ser, também, um olhar para si, mas, agora, como docente em processo de formação.

tempo histórico e em cada sociedade – e uma identificação com as possibilidades de ensino que tenham como via esse tema. A ideia é que, a partir das experiências compartilhadas, se possa problematizar, também coletivamente, a docência em Educação Física na relação com as brincadeiras e o próprio processo de tornar-se professor(a).

Assim, ao analisarmos as memórias, não pretendemos, como alerta Vago (2012, p. 17), retirar as experiências dos tempos e espaços nos quais foram vividas, mas pensar essas práticas “[...] em sua presença na história de pessoas e de lugares, sua produção e fruição, compreendendo-as como manifestação da subjetividade humana, considerando-as como linguagem não só de crianças, mas também de adultos”.

Os tempos e espaços do livre brincar nas memórias de licenciandos(as)

[...] o que consegui de verdade são as lembranças da minha infância que estarão para sempre marcadas no meu corpo; cicatrizes que me trazem felicidade. (BOLHA DE SABÃO,⁵ 2017/2).

Ao problematizar as memórias em seus múltiplos sentidos, Aleida Assmann chama a atenção para “as escritas do corpo”, aquelas que, de diferentes maneiras e em diferentes momentos da história, remontam ao passado. As memórias inscritas nos corpos podem indicar a violência sofrida, os traumas experienciados, mas também as dores e as alegrias da infância. Para a autora, “A memória corporal de feridas e cicatrizes é mais confiável do que a memória mental. Embora esta se esfale na velhice, o que é de esperar, aquela nada terá

perdido de sua força” (ASSMANN, 2011, p. 265).

Estes são, talvez, os elementos mais palpáveis nas narrativas dos estudantes: os rastros e as marcas deixados em seus corpos. Marcas que podem ainda hoje ser vistas e sentidas e que atuam como elementos ativadores de suas memórias de infância. Ao narrarem as aventuras brincantes, os professores em formação falam de cicatrizes, machucados, tombos, quedas, peripécias que deixaram consequências ainda visíveis em seus corpos e que remetem a lembranças de escaladas em árvores e paredes, descidas em morros a alta velocidade, pisões em pregos, cortes e tropeços, como indicam seus escritos. Essas histórias vêm, geralmente, acompanhadas das reflexões sobre os aprendizados proporcionados e da nostalgia apesar da dor sentida:

[...] era amarelinha, pique-esconde, pique-alto. Lembro que certa vez até trinquiei o dedo mínimo ao tropeçar em um degrau enquanto tentava ir até o outro local alto e, além desta vez, enquanto também brincava de pique-alto, poquei o queixo e levei vários pontos. (PIQUE-ALTO, 2017/2).

Então, resumidamente, essa foi a minha infância, foi maravilhosa e proveitosa, com várias cicatrizes no joelho e sorriso estampado no rosto. (PASSA-ANEL, 2017/1).

As topadas, os joelhos ralados, dedos pocados, dentre outros eram constantes nas brincadeiras, mas eram, de certa forma, marcas que porventura proporcionaram cicatrizes no corpo, sendo, assim, importantes para as construções sociais de cada indivíduo que ali estava envolto. (CARRINHO DE ROLIMÃ, 2017/2).

Entre as marcas deixadas nos corpos individuais e a prática do brincar como elemento universal que constitui as infâncias, seguimos as pistas das narrativas em busca da pluralidade que envolve os modos diversos de ser criança e que falam da especificidade das regiões em que os estudantes residiam no período da infância, do contato com outras crianças

5 Ao longo do texto, os autores das narrativas, licenciandos do curso de Educação Física da UFES, serão identificados pelos nomes dos brinquedos e das brincadeiras que relatam terem experienciado quando crianças e que estão registrados em suas memórias.

e com adultos, das configurações familiares, de questões religiosas, de gênero, de condições socioeconômicas em que viviam e, também, de relações com a escola e com as comunidades a que pertenciam.

O primeiro aprendizado que essas memórias nos possibilitam acessar é a compreensão de que cada criança é uma e “[...] nenhuma criança teve a mesma infância que a outra” (BOLHA DE SABÃO, 2017/2) de modo que, na construção dos espaços espontâneos das brincadeiras de infância, apresentadas pelos professores em formação, “[...] não [importa] sua crença, sua raça, seu poder financeiro ou qualquer outro aspecto. O importante [é] brincar, se divertir e fazer novas amizades” (PETECA, 2017/1).

O espaço/tempo do brincar é o espaço/tempo do múltiplo, do diverso, de infâncias vividas em diferentes regiões, estados, cidades, bairros, localidades: nas ruas da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro (RJ); num condomínio em Vitória da Conquista (BA); sob o sol escaldante de Ipatinga (MG); nos brejos de Vila Velha (ES); nas ruas de Nova Almeida (ES); nas áreas verdes de Itabuna (BA); nas praias de Guarapari (ES); no quintal em Manhuaçu (MG); na praça da Igreja Matriz em Cariacica (ES); em meio à floresta, em Cruzeiro do Sul (AC); na zona rural de Domingos Martins (ES); e até em um parque na Itália. Trata-se de uma diversidade geográfica que interfere na multiplicidade do brincar, “[...] enquanto linguagem de um povo [que] incorpora as diferenças e diversidades de significações e das pessoas provenientes da cultura que reflete nas ações, hábitos e práticas cotidianas” (KISHIMOTO, 2014, p. 82).

Se os espaços são marcos importantes, também o são os tempos em que se vivem as infâncias. A maior parte desses estudantes nasceu entre finais da década de 1990 e começos dos anos 2000, com algumas exceções. Por um lado, narram uma infância com pou-

cos irmãos, em contato com a televisão e com brinquedos industrializados; por outro, contam das brincadeiras em espaços abertos e de forma coletiva.

Em quase todos os relatos, é possível observar as duas experiências, o que nos faz pensar sobre as questões geracionais que envolvem esses sujeitos, nascidos e criados em um tempo histórico no qual a tecnologia ganha espaço e se insere em nossas vidas, influenciando as produções infantis, uma vez que impõem mudanças nas relações familiares e cotidianas: menos filhos, mais trabalho e menos tempo. Junto disso, uma crescente presença de aparelhos tecnológicos e de brinquedos industrializados que passam a se configurar como artifícios possíveis para os cuidados e a educação das crianças, tendo em vista um melhor aproveitamento do tempo. Essas são tendências “[...] encorajadas por uma democratização generalizada nos relacionamentos familiares e no relaxamento da autoridade paterna e materna”, como lembra Buckingham (2007, p. 122).

Os reflexos dessa nova condição sobre as crianças implicam menor contato com outras: no brincar mais e mais solitário, o distrair-se na relação com as imagens e com os objetos ganha espaço. Não são poucos os relatos de maior contato com a televisão, por exemplo: “Em casa eu assistia muita televisão” (ADEDONHA, 2017/1); “[Ficava] sozinho assistindo televisão” (CULTINHO, 2017/1); “[...] acordava sonolenta, ligava a TV e fazia todas as refeições na frente da TV” (VIDEOGAME, 2016/1); “[...] comecei a ficar todos os dias apenas dentro de casa, assistindo televisão durante horas” (TAZO, 2017/2); “Assistia a todos os programas de TV” (BAMBOLÊ, 2017/2); “[...] quando chegava da escola, almoçava assistindo desenho animado na televisão” (PIQUE-BANDEIRA, 2017/2).

A televisão, no período em que os estudantes citados viveram a infância, era meio pelo qual boa parte das informações circulavam;

era, no caso das crianças, um dispositivo que colaborava, mais do que qualquer outro, para mantê-las distraídas, paradas e comportadas. Como uma tecnologia recente – mas não tão nova quanto a internet, os *smartphones* e os *tablets* – era, pelo menos, mais acessível e funcionava.

Ao tratar do brincar contemporâneo, em diálogo com Walter Benjamin, em seu lamento a respeito dos avanços tecnológicos e do declínio das experiências, Meira (2003, p. 76) compreende a televisão como um meio da “artificialização da existência”. Por meio dela, imprime-se um “[...] excesso de estímulos [que] acaba por gerar uma fragilização que revela-se no próprio tecido do brincar, que passa a comportar-se de minúsculas cenas, rápidas, velozes, nas quais as crianças ensaiam metáforas incipientes” (p. 76), na relação com as quais diversos papéis sociais vão sendo engendrados: como consumidores, como homens, como mulheres, pela via dos desenhos animados, das propagandas nos intervalos e até das novelas.

Na esteira dessa reflexão, está a relação com os brinquedos industrializados, incluindo os aparelhos eletrônicos e os jogos. Entre os diversos relatos, o de uma menina cuja infância foi vivida no interior de Minas, entre os anos 1990 e 2000, indica a forte presença desses dispositivos nas vidas das crianças:

[...] começou a entrar o mundo eletrônico em minha vida, os *Tamagotchi* [...]. Eram um tipo um chaveirinho com um bichinho virtual – creio que o meu era um dinossauro. Lembro que o meu morria direto de fome ou ficava doente porque eu esquecia ele sujo. Posteriormente, surgiram os videogames: ia para a casa das amigas jogar *Alex Kidd* e *Super Mario* no *Super Nintendo*. (TAMAGOTCHI, 2016/1).

No relato de outra estudante, outro tipo de brinquedo industrializado aparece: “[...] Tinha muitas bonecas e todos os aparatos que elas trazem: carrinhos, mamadeiras, chupetas e to-

das essas coisas fofas. Cuidava delas como se fossem meus bebês” (VIDEOGAME, 2016/1).

Também nesse caso, Meira (2003, p. 76) se coloca a pensar em como os objetos e as imagens interferem no brincar contemporâneo. Para a autora, “A fragilização da narrativa revela-se nas novas configurações do brincar, marcadas pela exigência da novidade incessante e pelas constantes rupturas que se operam em função dos imperativos do consumo”. Ancora-da nas reflexões benjaminianas, a autora retoma a ideia dos apagamentos provocados pela evolução industrial que coloca o brinquedo em uma dimensão homogeneizadora e interfere na transmissão das experiências entre as gerações. Para ela, isso resulta em uma nova configuração do brincar, na qual “Não há lugar para as palavras, o corpo, as relações, as histórias” (p. 76).

Não ter brinquedos, por outro lado, poderia significar a oportunidade para viver um modo mais artesanal e livre de brincar e inventar os próprios brinquedos, como narra a estudante:

Pelo fato de eu ter vindo de origens humildes, nunca fui agraciada com muitos brinquedos, o que eu sou grata, pois, se não fosse por isso, eu não seria uma pessoa tão criativa atualmente [...].

Quando atingi uma idade em que conseguia manipular melhor as coisas passei a fazer brinquedos, tipo: pé de lata, telefone com copos e barbante, criador de bolhas de sabão com galhas do pé de mamão, cozinhadinho (um detalhe é que fazíamos comida de verdade no fogão à lenha. Graças a isso eu sou quase uma *MasterChef* hoje em dia), *beyblade* com tampinhas de detergente, futebol de dedo com pregos e tampinha de cerveja, brinquedos de dobraduras, bonecas com palha de milho. (BEYBLADE, 2017/2).

De forma aparentemente controversa, os estudantes cujos registros são analisados foram, também, em boa parte, crianças que brincaram em ruas, condomínios, parques, praias

e áreas rurais, relacionando-se com vizinhos, primos e irmãos. Em alguns casos, são, eles mesmos, críticos da imersão das crianças no mundo da tecnologia na atualidade. As lembranças registradas, trazem à tona o sentimento de nostalgia e certas lamentações com relação ao modo como as crianças brincam atualmente:

Diferente dos dias atuais, quando as crianças estão completamente ligadas aos aparelhos tecnológicos, quando era criança, eu brinquei bastante e na rua. Acredito que hoje, por uma série de fatores, torna-se um pouco mais difícil as crianças terem vivências em brincadeiras como eu tive. Como vim de cidade de interior – Ipatinga, Minas Gerais – e nasci em 1988, tive uma infância repleta de brincadeiras coletivas e tive a oportunidade de brincar na rua. (IOIÔ, 2017/2).

Observamos, assim, que muitos desses sujeitos foram crianças que conciliavam a relação com brinquedos e tecnologias disponíveis com as brincadeiras livres, populares, tradicionais, compartilhadas, inventadas, que requeriam maior disponibilidade corporal. Entre elas, estão aquelas que se constituem na relação com o outro e com a natureza:

Com sete anos de idade, minha família se mudou aqui, para o Espírito Santo. Viemos para uma comunidade chamada Riviera da Barra, em Vila Velha, bem pertinho da Barra do Jucu. Na época me lembro que o bairro era um imenso charco, uma espécie de mistura de pântano e brejo. Quase não havia vizinhança e as poucas casas que havia nem tinham muros. Me sentia um verdadeiro pantaneiro durante o dia, cuidando das criações (porcos, cavalos, galinhas etc.), correndo nas trilhas que fazíamos nos terrenos baldios e negociando (de brincadeira, entre nós, crianças) mudinhas de uma planta chamada onze-horas, que tem uma variação enorme de cores e formatos nas flores. Adorávamos plantar e trocar aquelas plantas e como os amiguinhos haviam se resumido aos meus primos que aqui moravam e aos poucos filhos de um ou outro vizinho, nossas brincadeiras

eram bem sistematizadas. Mudávamos as regras dos jogos, criávamos situações e aproveitávamos ao máximo o espaço, pois o fato de haver quase ninguém nas ruas nos dava uma sensação maravilhosa de liberdade. Nos sujávamos no barro, na areia e no brejo, pulávamos cerca, ‘roubávamos’ frutas, nadávamos nos pequenos lagos que surgiam nas épocas de chuva. O que mudou do Rio de Janeiro pro Espírito Santo foi o horário da brincadeira, pois, aqui não tinha iluminação pública e ficar na calçada batendo papo era um programa nada atrativo pros adultos. Nosso horário de brincar era durante o dia, lógico, depois de cumprir com nossas obrigações, mas era certo estar de banho tomado pouco antes das 18h, pra não sentir tanto frio na hora do banho e para estar pronto na hora do TV Cruj, meu programa de TV preferido dessa época. (FIGURINHA, 2017/2).

Além das relações com a geografia do lugar onde viveu – um espaço ruralizado –, o estudante aborda elementos da cultura que atravessavam a construção das brincadeiras de sua infância: a mobilidade, a relação com objetos e animais, com adultos, com o trabalho doméstico e, especialmente, com a natureza, que também aparece em outros relatos:

Quando eu era mais nova, morava em meio rural e minhas brincadeiras sempre foram em contato com a natureza e, na maioria das vezes, brincava com os pés na terra. [...] fazíamos algumas bonecas com plantas. Sim, com plantas. E era bastante divertido [...] sem contar as comidinhas e diversas obras de arte feitas com barro e com lama. (BONECA DE PLANTA, 2016/1).

Minha infância foi vivida em Biriricas/DM, ou seja: morava na roça [...]. O que eu gostava era de apostar corrida de bicicleta, lutinha, descer barranco de terra com papelão, fazer represa no rio, construir acampamento no mato [...] subir em árvores. Eu amava subir em árvores e ainda amo. Me balançar nos galhos... pulava do galho para dentro do rio. (BICICLETA, 2016/1).

Como lembra Guerra (2009, p. 44, grifo da autora), essa relação com a natureza estabelecida no processo de produção das brincadei-

ras é permeada pelas espacialidades, temporalidades e sazonalidades. Assim, a natureza

[...] interfere diretamente na prática lúdica, seja como provedora dos elementos necessários para a fabricação do brinquedo, ou como provedora de condições favoráveis para sua realização. De outra forma, sabe-se que as *bonecas de milho* não serão fabricadas fora da safra, a *pipa* não voará sem vento e o *pião* não rodará em solo molhado. Para obter êxito em suas brincadeiras, as crianças precisam associar informações extraídas da *coisa em si* (materialidade do objeto) e das condições do ambiente físico e social.

Também dialogam com essas marcas dos tempos e dos espaços na produção do brincar as ruas, como zonas privilegiadas para o brincar coletivo e para o encontro. É comum que, em quase todos os relatos, elas sejam apontadas como lugar da fruição das mais diversas brincadeiras, da relação com amigos e parentes, com adultos e crianças. Nas ruas, as crianças poderiam vivenciar a diversidade das brincadeiras tradicionais e populares, que se somavam aos acervos infantis pela via das trocas e sob o olhar atento dos adultos:

Nos finais de semana, tinha uma galera pra brincar, então, brincávamos de tudo que dava vontade: todos os piques, queimada, polícia e ladrão. Andávamos de bicicleta, pulávamos elástico, brincávamos de: boca de forno, escolinha, pular cela, passa-anel, amarelinha, chocolate inglês (pisar no pé), coelho sai da toca, peteca, pião, pular corda, morto-vivo, elefante colorido... Eram muitas brincadeiras e, no dia de sexta-feira e nos finais de semana, ficávamos até de madrugada brincando na rua, e minha mãe na varanda jogando baralho [...]. (PASSA-ANEL, 2017/1).

Umás 4h da tarde eu partia para a famosa Rua 17, onde rolava carrinho de rolimã, por ser uma rua bem inclinada e bem tranquila, com pouco tráfego de carros. Quem ficava de fora estava jogando bolinha de gude. (PIQUE-LITRO, 2017/1).

Diversos relatos são ricos em exemplos sobre a relação entre a geografia das ruas e os

modos de brincar: o fluxo de automóveis, as ruas sem saída, as de chão batido, as de paralelepípedo, que proporcionam às crianças diferentes experiências. Além disso, a rua se configura como espaço privilegiado para os encontros entre as crianças vindas de diferentes lugares e aproximadas pelo parentesco, pela amizade ou por serem vizinhas. Nesse espaço também se encontram jovens e adultos responsáveis por garantir a segurança das crianças (PIMENTEL, 2015). Esses vínculos tornam as ruas espaços de intercâmbio de saberes de todos os tipos.

Os relatos indicam, assim, que as ruas onde acontecem as brincadeiras infantis configuram-se como *locus* de encontros, de trocas, de aprendizados do diferente. Para Pimentel (2015, p. 703), “A ocorrência das brincadeiras de rua nas cidades brasileiras pode contribuir para a compreensão das configurações das culturas populares por meio da convivência urbana e, ao mesmo tempo, da diversidade de saberes que circulam entre os participantes dessas brincadeiras”.

Esses espaços não eram sempre acessíveis a todos. Nos registros, o brincar se produz em casas, varandas, quintais, áreas de condomínio, escolas e, ainda, em clubes e praias. As brincadeiras que se produzem nesses espaços dependem, entretanto, de outras variáveis que envolvem questões regionais, socioeconômicas, de segurança, de acesso a determinada estrutura física e material, que envolvia, por exemplo, a liberdade dos espaços abertos, a vigilância dos condomínios, os cerceamentos da escola, as condições climáticas e a violência nas áreas periféricas, como indica o trecho a seguir:

Escurecendo, já chegava aquela multidão de criança. Logo já iam pensando qual seria a brincadeira: pique-litro, pique-esconde... Ficávamos ali até a primeira mãe aparecer procurando o filho e dando ‘esporro’ na gente, porque,

em Nova Rosa da Penha, a qualquer momento, poderia rolar umas trocas de tiros. Às vezes, quando o clima não estava legal, o pessoal partia aqui para casa para jogar aquele videogame com os nobres torneios de futebol. (PIQUE-LITRO, 2017/1).

A questão da violência e da falta de segurança é problematizada por David Buckingham (2007, p. 105), ao pensar as mudanças que interferem nas concepções de infância sob a influência das mídias. O autor lembra que,

De acordo com os historiadores, nos últimos 50 anos o tempo de lazer das crianças foi sendo cada vez mais privatizado e submetido à supervisão dos adultos. Em termos gerais, o principal lugar de lazer da criança foi deslocado dos espaços públicos (como as ruas) para os espaços familiares (a sala de estar) e daí para os espaços privados (o quarto de dormir). A ansiedade sobre ‘o perigo dos estranhos’, o tráfego e outras ameaças às crianças encorajaram pais e mães a equipar o lar (e em particular o quarto das crianças) como um local de diversão, uma alternativa tecnologicamente rica aos riscos potenciais do mundo exterior. Esse processo tornou-se possível a partir do aumento generalizado na renda para consumo e de inovações específicas como o aquecimento central; a redução no tamanho médio das famílias também entra aí, fazendo com que as crianças de hoje tendam mais a ter seu próprio quarto.

O contexto analisado pelo autor difere do nosso em muitos aspectos, mas não podemos negar que quem viveu a infância ao longo da primeira década dos anos 2000, no Brasil, também experimentou o aumento das possibilidades de consumo, a partir da implementação de políticas públicas governamentais que ampliaram o acesso às tecnologias e aos brinquedos e espaços domésticos mais bem-equipados para garantir às crianças alguma diversão com segurança.

Outro elemento que pode ser observado nas narrativas e que fala das multiplicidades das infâncias dos estudantes diz respeito

aos vínculos com as culturas e as tradições que permeiam a experimentação do brincar. Assim como acontece com a geografia dos espaços, a construção das brincadeiras pelas crianças está envolvida na dimensão da cultura que constitui as tradições locais, de modo que as práticas comuns em determinado meio interferem profundamente nas produções infantis.

Como exemplo, Kishimoto (2014, p. 88) lembra-nos daquelas brincadeiras que, historicamente, imitam as práticas religiosas, étnicas, de trabalho dos mais velhos, que nascem das “[...] práticas de adultos, de rituais religiosos, astrológicos, relações com a magia, representações sobre a natureza, os espíritos, a vida e a morte, e parte de romances, poemas e narrativas”. Nessa direção, um exemplo pode ser lido pelas memórias das contações de histórias que envolviam personagens populares comuns, ou daquelas que nascem na relação com as festas populares:

Outras tradições que eu tinha na infância envolviam os contos. Eu sempre fui fascinada por histórias. Costumava pedir sempre para minha avó contar. Ela nasceu na tribo chamada Comboios, que fica próxima à Vila do Riacho, e costumava contar histórias de personagens folclóricos, como saci e mula sem cabeça, ou sobre assombrações, depois que já havia se mudado para a Vila com o meu avô. Eu e meus primos também costumávamos nos reunir quando acabava a energia, onde os maiores contavam histórias de terror para assustar os menores (eu era do grupo dos menores) e morria de medo, mas, ao mesmo tempo, gostava muito e não abria mão de participar dessas sessões. (BEYBLADE, 2017/2).

Na minha cidade tem uma brincadeira local que se chama ‘nega’, que, basicamente, é meninos com roupas femininas e óleo queimado na mão borrando todas as crianças que se atrevam a cantar ‘nega, nega’ ou ‘nega, nega, cara de manteiga’ pelas ruas, em época de carnaval. (VIDEO-GAME, 2016/1).

Mais do que a vinculação com a cultura popular, os relatos acima indicam relações com festas ou heranças étnicas que atravessam os tempos,⁶ e que, não sendo sempre conscientes, envolvem o espaço/tempo no qual a criança cresce e as relações com uma determinada cultura. As tradições familiares também aparecem na constituição das brincadeiras, pela via religiosa. Por exemplo:

Ainda na Bahia, aprendi uma brincadeira que se tornaria a minha favorita. Minha família sempre frequentou templos religiosos e, por consequência, eu frequentava nos primeiros anos de vida. Lá fiz amizade com outras crianças, amigadas essas que foram além da igreja, e essas crianças passaram a frequentar a minha casa e eu as casas delas, e foi assim que eu conheci a brincadeira de ‘cultinho’, onde simulamos um culto com instrumentos improvisados com panelas, baldes e bacias de instrumento [...] onde eu sempre era o baterista ou o vocalista do período de louvor, pois nascia em mim um gosto grande pela música. (CULTINHO, 2017/1).

Ao tomar as brincadeiras como possibilidade de compartilhar e aprender na infância, não se pode negligenciar que cada infância é uma, que os modos de vivê-la são eivados das marcas dos tempos, dos lugares e das relações experienciadas pelas crianças. A partir da pluralidade das infâncias e das identidades que são constituídas na relação com as brincadeiras, encontramos os fios que nos conduzem, no processo de formação, à reflexão sobre o brincar na escola e até sobre a escolha da área de formação que, neste caso específico, envolve a Educação Física como caminho para a atuação docente nas relações que esse campo do conhecimento estabelece com as práticas

6 Ao distinguir brincadeiras populares de brincadeiras tradicionais, Kishimoto (2014, p. 93, grifos da autora) indica que: “Enquanto o popular caracteriza-se pela *geografia, diversidade espacial*, que influencia a forma de objetos, materiais e artesanato, o tradicional, pela temporalidade, incluindo partes de canções, poemas, contos, práticas em desuso de adultos, que se tornam continua e persistentemente objetos do brincar infantil”.

corporais, entre as quais estão os jogos e as brincadeiras.

Memórias do brincar na escola: reflexões sobre outros brincares possíveis

O menino da periferia que não tem mais nada o que perder, só tem a ganhar. Se a escola não corresponde ele vira as costas, pula a janela e não volta. Então, o que fazer com esses meninos? Se esses meninos não querem nada, hão de querer brincar. À nossa revelia. Que tal de a gente deixar?

(Lydia Hortelino, *Tarja Branca*, 2014).

Ao tomarmos as memórias de infância como ponto de partida, na formação inicial, para problematizar a relação com as brincadeiras como conteúdo, perspectivando a prática docente, temos observado que mais do que memórias capazes de colaborar na constituição de um acervo para a construção da prática como componente curricular,⁷ esses textos falam de experiências vividas capazes de lembrar e ressignificar a relação estabelecida com as brincadeiras, com a escola e com a Educação Física.

Interrogamos, então, o lugar das brincadeiras na escola e como é possível que ela contribua para um brincar que contemple a espontaneidade e a diversidade que caracterizam esse elemento tão fundamental das culturas infantis. Pelas experiências que temos vivido, tendemos a compreender os processos de re-

7 A Prática como Componente Curricular (PCC) configura-se como uma exigência em cursos de formação de professores, com base no Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 28/2001 (BRASIL, 2001), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e documentos posteriores, que a definem como atividades formativas baseadas na experimentação do exercício docente. No curso de licenciatura em questão, essa dimensão da formação está prevista sob a forma de Atividades Interativas de Formação e de Oficinas de Docência, que somam 420h na carga horária total do curso (UFES, 2014).

memorar e compartilhar memórias de infância como meios para refletir, de modo mais amplo, sobre a instituição escolar e o seu papel e, de maneira mais específica, sobre as possibilidades do brincar na escola, espaço/tempo de socialização dos sujeitos e dos conhecimentos no qual, historicamente, essa prática costuma ser secundarizada ou inferiorizada.

Os espaços e tempos produzidos na e para a escola parecem pretender educar para o controle dos corpos. O olhar apressado para a instituição escolar nos moldes atuais indica que nada parece ter sido projetado para possibilitar a liberdade e a plenitude que constitui o ato de brincar. Ao analisar narrativas de crianças sobre seus processos de escolarização, entre a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, Passeggi e demais autores (2014, p. 96) pontuam que, paulatinamente, as configurações escolares vão indicando o caminho que separa o brincar e o estudar, o ser criança e o processo – longo e árduo – de se tornar adulto. Segundo a autora, é mais ou menos entre seis e oito anos de idade que

As crianças começam a sobrepor à cultura do estudar a cultura do brincar. E à medida que a infância vai se distanciando, cada vez mais, elas vão organizando o enredo da história em que aprender e brincar são atividades diferentes, que acontecem em lugares e tempos diferentes, na escola... e, portanto, na vida.

Por outro lado, somos lembrados por Vago (2009, p. 27) que esse tempo e esse espaço podem se constituir como “[...] campos de possibilidade para [que os sujeitos exerçam] sua condição de seres de cultura, ao se relacionarem entre si, ao apreender, problematizar e usufruir os diversos saberes tratados na escola, compartilhando um patrimônio que a todos pertence”. Alguns indícios para compreender o lugar que a brincadeira tem ocupado na escola podem ser encontrados nas memórias dos estudantes, que apontam a instituição escolar

como lugar de tensões entre a astúcia infantil e o controle dos adultos:

Sempre que possível, eu acabava de copiar rapidamente ou de fazer minha tarefa, a fim de ficar à toa, porque eu tinha coisas mais importantes a serem feitas, como a famosa Adedonha Clássica ou, no papel, aquelas brincadeiras como: com quantos anos vai casar, com quem, com qual idade? E passávamos os momentos vagos assim até a 3ª série, porque ‘Ahhh Moleeeeeeee’, na 4ª série foram lançadas as famosas *Beyblades* [...]. (PIQUE-LITRO, 2017/1).

Na escola eu era um anjo, como diriam meus professores: fazia todos os deveres, tirava as melhores notas e nunca fazia bagunça. Bem... pelo menos dentro de sala, mas era só tocar o sinal do recreio que rapidamente os professores me caracterizavam como peste. Pensa numa menina que não parava quieta. Era eu! Vivia indo para a diretoria, não por causar problemas à aula ou danos à escola, mas por sempre sair machucada ou machucar alguém no famoso ‘quebra-pau’ da escola: era um futebol no qual não havia regras, apenas o chute e gol. Faltas? Só quando quebrasse algum osso, o que, por sinal, foi uma das coisas que aconteceu comigo. (BOLHA DE SABÃO, 2017/2).

Assim, a brincadeira no contexto escolar pode se caracterizar por artimanhas, escapes e subversões da lógica do cuidado e da disciplina, diante da vigilância de professores, pedagogos e outros adultos que atuam dentro dos espaços confinados das salas de aula, nos corredores, em ambientes mais amplos, como as quadras, os parquinhos e os pátios.

Sobre isso, ao analisar as memórias de *brincadeira* expressas na literatura, Vago (2012) encontra, em obras de Gilberto Freyre e Câmara Cascudo, narrações que indicam a reprodução de situações de dominação e controle e de relações hierárquicas comuns entre os adultos de suas épocas. Encontra, também, em algumas dessas obras – a dizer de *Meninos de engenho*, de José Lins do Rego – a inversão desses valores, o que o leva a pon-

derar sobre as potencialidades da brincadeira na escola:

[...] seria um exagero afirmar um ‘caráter subversivo’ nas brincadeiras? De todo modo, parece fértil perceber seu *potencial de desordenamento do real*, e penso que isto pode inspirar estudos em história da educação e da educação física, atentos a encontrar pistas deste desordenamento. Mais ainda, penso que as formas de brincar têm potencial para *desestabilizar dispositivos de normatização de escolas* — a organização dos tempos e dos espaços, por exemplo —, o que faz pensar em ousadias e inventividades. (VAGO, 2012, p. 46, grifos nossos).

Entre os espaços/tempos do brincar na escola, destacam-se os recreios e as aulas de Educação Física, que tendem a se organizar em momentos de maior liberdade de movimento para os corpos infantis. Os recreios aparecem, em boa parte das narrativas analisadas, como *locus* privilegiado da brincadeira naquele contexto, configurando-se como breve tempo de encontro e de trocas culturais, no qual crianças de diferentes idades e origens desenvolvem modos diversos de constituir e experimentar a brincadeira coletivamente:

No horário do recreio as meninas levavam um elástico e amarravam as pontas e colocavam nos pés e nós pulávamos dentro e fora do elástico enquanto cantávamos uma canção. (ELÁSTICO, 2016/1).

Na escola brincava das mesmas coisas [que fora], mas na hora do recreio a febre era ioiô e caracol. Por toda parte havia crianças rolando seus ioiôs de todas as cores. Fazíamos competições, ganhávamos prêmios e isso me deixava muito feliz. (CARACOL, 2016/1).

[...] na escola a hora mais divertida era a do recreio, porque sou filho único e em casa não era muito divertido, pois brincava sozinho com meus bonecos, mas não era a mesma coisa. [...] eu me divertia muito na escola com meus amigos. Além disso, a escola era muito grande, com vários brinquedos, brincadeiras, balanços, gangorras. (GANGORRA, 2017/1).

Na escola tanto [numa] quanto [na outra], eu brincava nos desenhos do chão do pátio na hora do recreio, com os colegas de sala: pulava caracol, amarelinha e, quando alguém levava elástico e/ou corda, brincava também. Na escola também tinham os brinquedos cantados, onde cantávamos e fazíamos gestos com as mãos, juntos: *Nós quatro; soco, soco, bate, bate; tim tim castelo...* (SOCO, SOCO, BATE, BATE, 2017/1).

Considerada em sua diversidade, a brincadeira promove, nos espaços amplos dos pátios e nos tempos reduzidos dos recreios, intercâmbios de saberes e práticas culturais permeados pelo novo, pelo antigo, pelo tradicional e pelo popular. Ao estabelecerem uma relação dos processos individuais de escolarização com esse elemento da cultura, notamos que a escola aparece nas narrativas como espaço do brincar coletivo, em diálogo com as práticas extraescolares: em casa, na rua, nos parques.

Também não é raro entre os relatos a menção às aulas de Educação Física como espaços/tempos profícuos para as brincadeiras, que aparecem ora como conteúdo tratado pedagogicamente pelo professor, ora como efeito da escolha livre das crianças que não querem participar da aula ou, ainda, como consequência de uma ausência de conteúdo ou de planejamento:

[...] na escola me divertia bastante nas aulas de Educação Física e nos recreios, com diversas atividades diferentes: além de algumas que já citei, outras como peteca, estafeta e esporte além do futebol, como handebol, basquete, vôlei e atletismo. (ESTAFETA, 2017/1).

Na escola a base dos jogos e brincadeiras era a quadra e havia um parquinho em que também brincávamos bastante. Com alta frequência jogávamos o que estávamos aprendendo nas aulas de Educação Física. Lembro muito de um baseball com regras adaptadas à idade, aos materiais e ao espaço. Ficamos semanas jogando isso. (BARALHO, 2017/1).

Na escola também brincava bastante, geralmente nos intervalos e aulas de Educação Física. (ESCOLINHA, 2017/2).

Nesse período eu já tinha Educação Física na escola, e o que era aplicado como conhecimento desta matéria é o famoso ‘quarteto fantástico’: futebol, vôlei, basquete e handebol, nada muito incomum ou motivante. Eu preferia ficar na arquibancada sem fazer nada. (VIDEOGAME, 2016/1).

No acervo das práticas corporais produzidas culturalmente a serem socializadas, problematizadas e reinventadas na escola, em aulas de Educação Física – composto por esportes, danças, ginásticas, jogos e lutas –, estão as brincadeiras. Como elemento fundante das culturas infantis, as brincadeiras terminam por ser pouco presentes no espaço das aulas, que passam a dar lugar, prioritariamente, às práticas esportivas. Isso coloca à atuação pedagógica do professor de Educação Física o desafio de

[...] organizar o ensino para que seus estudantes realizem o direito de conhecer, de provar, de criar, de recriar e de reinventar, de fazer de muitas maneiras, de brincar com essas práticas, garantindo-lhes a expansão de suas experiências com esse rico patrimônio cultural. Em outras palavras: a Educação Física tem potência para ser um tempo de fruir, de usufruir, de viver e de produzir essa cultura, um lugar de enriquecer a experiência humana, posto que essas práticas são possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de apreender e entender o mundo – e de agir nele. (VAGO, 2009, p. 35).

Sem negar os mais diversos saberes⁸ que tendem a delimitar os objetivos do ensino dos conteúdos nas aulas de Educação Física, entendemos que as brincadeiras podem se constituir na escola de outro modo, com propósitos mais abertos, que envolvam a espontaneida-

8 Trata-se de saberes oriundos da Psicologia ou que se vinculam ao desenvolvimento motor, à promoção da saúde, às questões da sociabilidade ou, ainda, que focalizam o ensino esportivo (NEIRA, 2018).

de, a alegria, o prazer e a plenitude proporcionados pelo brincar.

A brincadeira compreende, em si mesma, o desenvolvimento de habilidades, de criatividade, de atitudes, de socialização e auto-organização que prescinde de intervenção constante de um adulto. Não estamos dizendo com isso que a atuação docente é dispensável. Pelo contrário, essa ideia traz à cena a presença de um professor e uma professora que sejam problematizadores, reflexivos e pesquisadores de sua própria prática (GARCIA; ALVES, 2002), que estejam abertos a conhecer, a observar e a dialogar com as produções e invenções infantis possíveis na escola. Um professor e uma professora que estejam atentos à sua conexão com a infância e com as brincadeiras, ao longo da vida e, com isso, possam desenvolver a sensibilidade do olhar para o brincar das crianças.

Na escola e na vida, outras prioridades tomam grande parte do tempo anteriormente destinado às brincadeiras que, em geral, tendem a desaparecer do acervo das práticas cotidianas desses sujeitos ainda na infância ou na medida em que se tornam adolescentes, jovens e adultos, como também deixam ver os relatos: “Com 11 anos de idade, meus pais se separaram. Minha mãe, meu irmão e eu nos mudamos para a casa da minha avó e eu precisei vigiar o meu irmão para a minha mãe trabalhar e isso, infelizmente, marcou o término da minha infância” (Videogame, 2016/1). Em outros casos, elas permanecem de algum modo e, por vezes, desencadeiam relações possíveis com o desejo de ensinar e de tornar-se professor e professora:

Se eu pudesse voltar no tempo... era um momento ótimo. Deve ser por isso que escolhi a Educação Física. Ela tem uma aproximação com essas memórias. (PIÃO, 2016/1).

[...] então, quando descobri que gostaria de ser professor, em seguida descobri que queria ser professor de Educação Física. E foi assim que

brincadeiras vividas em minha infância influenciaram e influenciam minha vida acadêmica. (CULTINHO, 2017/1).

Ao retomarmos a questão inicial deste texto sobre o sentido de registrar e compartilhar memórias de infância durante a formação inicial, poderíamos listar um conjunto de reflexões possíveis sobre a importância desse processo. Como lembra Passeggi e demais autores (2014, p. 95):

Não é sem razão, que a utilização de escritas em si como dispositivos de formação docente, tais como memoriais, ensaios autobiográficos, narrativas de formação, permita aos professores-narradores, no exercício de reflexão sobre seu percurso escolar, se apropriarem de conhecimentos tácitos sobre a infância e por esse viés se tornarem mais sensíveis aos modos de ser criança.

No caso específico da formação em Educação Física, o exercício de registrar as memórias provoca-nos a pensar a brincadeira em seu potencial de desordenamento de uma prática que, por vezes, reproduz heranças rígidas e dicotômicas no processo de educar os sujeitos na relação com seus corpos. Refletir sobre o brincar livre e espontâneo como conteúdo da Educação Física provoca a desestabilização de imagens fixas, de modelos consagrados e de dispositivos normatizadores de escola, de Educação Física e de infância.

Esse exercício nos conduz para práticas que privilegiem os diferentes modos de ser criança e viver a infância, tendo em vista os brincares que subvertem, cotidianamente, nas escolas, os contornos das quadras, dos pátios, dos tempos cronológicos e dos currículos prescritos. A análise dessas memórias provoca-nos a fazer da Educação Física escolar – assim como de outras práticas curriculares – uma força que potencialize o ensinar, o aprender e o viver pela produção de experiências com as brincadeiras em sua multiplicidade.

Considerações finais

Ao analisarmos memórias de infância produzidas por estudantes de um curso de licenciatura, consideramos o papel (auto)formativo da narrativa. Por um lado, relatar contribui para que os estudantes compreendam a brincadeira como prática cultural marcada pelas “[...] diferenças individuais, as preferências étnicas das famílias, a cultura popular de diferentes segmentos da população, as escolhas de meninos e meninas, as geografias diversas que abrangem os lugares em que vivem as crianças que brincam” (KISHIMOTO, 2014, p. 86).

O convite aos(às) estudantes para escreverem sobre suas infâncias e compartilhar esses escritos nas aulas tem se configurado como estratégia profícua para a construção de uma unidade de ensino que tematiza a prática como componente curricular. O restabelecimento do nexos com as memórias de infância possibilita a reaproximação e a assimilação, pelos estudantes, das possibilidades que um tema, como as brincadeiras, abre para a prática docente. Isso significa aprender a ser professor e professora na relação com a reflexão sobre a própria trajetória de vida e de formação.

Assim, retomando Nóvoa (1995, p. 25), no que envolve a impossibilidade de separar a pessoa do professor, acreditamos que é preciso, nos processos formativos para a docência, “[...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”.

Narrar memórias de infância e de brincadeiras abre possibilidades para se ver de outro modo no processo formativo, para se enxergar como ser humano com amplas possibilidades, para exercitar a sensibilidade no trato com as crianças e suas necessidades. Abre, também, caminho para produzir reflexões sobre os es-

paços, os tempos, os currículos e os ordenamentos escolares que, por vezes, parecem su- focar as práticas inventivas infantis. A análise dessas memórias nos ajuda a pensar sobre o papel social dessa instituição e sobre as infinitas possibilidades que dela emergem, mesmo em sua precariedade material e espaço/tem- poral, para uma formação mais humanizada e sensível dos sujeitos que a integram.

Apostamos na escola e na Educação Física como espaços/tempos profícuos para a produ- ção e o aprendizado do múltiplo e do diverso, de modo a valorizar, cada vez mais, as poten- cialidades inventivas dos sujeitos, das infân- cias. Se a pouca segurança do espaço público impede que as crianças produzam suas brinca- deiras de forma coletiva, ao ar livre e em con- tato com a natureza; se os avanços industriais e tecnológicos produzem um brincar solitário e sem amplitude de movimento, de forma mais livre e espontânea, talvez seja o caso de, como diz Lydia Hortelio (2014), a escola proporcionar espaço/tempo para outros brincares, mais co- nectados com a natureza, com o popular, com o tradicional, com as culturas locais e com ou- tras culturas. Talvez seja o caso de a escola ser, também, espaço e tempo para a produção de novas *cicatrizes* e novas memórias que tragam felicidade e possam ser passadas adiante.

Referências

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Tradução de Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 28/2001. Dá nova redação ao Parecer

CNE/CP nº. 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Profes- sores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Profes- sores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das mídias ele- trônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Oro- fino. São Paulo: Loyola, 2007.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa so- bre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Esteban.; ZACCUR Edwiges (Org.). **Professora pesquisadora**: uma prá- xis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-125.

GUERRA, Vera Lúcia. **Temporadas de brincadeiras**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

HANSEN, David T. **The call to teach**. New York and London: Teachers College Press, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e for- mação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogos, brinquedos e brin- cadeiras do Brasil. **Espacios en Blanco**. Revista de Educaci3n, n. 24, p. 81-105, jun. 2014, Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539806007.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a in- fância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 74-87; jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/fZsqCqdWF6HRgsKq-tvBDD5d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**: ins- piração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco, 2018.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profis- são docente. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e**

sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 15-33.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação (UFES)**, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reeducacao/article/view/11345>. Acesso em: 28 out. 2021.

PIMENTEL, Álamo. Brincadeiras de rua, convivência urbana e ecologia dos saberes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 703-721, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wNRt343VDPsKrHG9wXypNNp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação (UFES)**, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 18 nov. 2021.

TARJA BRANCA. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Cacau Rhoden; Estela Renner; Marcos Nisti: Instituto Alana; Maria Farinha Filmes, 2014. 1 bobina cinematográfica.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Vitória: Colegiado de Licenciatura em Educação Física, 2014.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação física na escola:** para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 25-42, set. 2009. Disponível em: <https://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930>. Acesso em: 28 out. 2021.

Recebido em: 05/08/2022

Aprovado em: 04/12/2022

Publicado em: 15/12/2022

Rosianny Campos Berto é doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Centro de Educação Física e Desportos, na mesma instituição. Pesquisadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe). *E-mail:* rosianny.berto@ufes.br

Lucas Borges Soeiro é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). *E-mail:* luuca_borges@hotmail.com

Ledimara de Rezende Santos é licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Ensino da Dança pela UFES. Professora da Educação Básica, com atuação na Prefeitura Municipal de João Neiva (ES). *E-mail:* ledimararezende@hotmail.com