

## CONVERSA DAS PALAVRAS: INFÂNCIA, EDUCAÇÃO, BRINCAR, ESCOLA

**Alessandra de Barros Piedras Lopes**

*Professora do Colégio Pedro II – Mestranda ProPed/UERJ*

**Ana Corina Salas Correa**

*Bolsista do Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação - PEC-PG, do CNPq – Brasil*

No livro *A conversa das palavras* (Masur; Teixeira 2009), as palavras vão se apresentando, conversando, e ao escutarem umas às outras, algumas se tocam e se propõem diferentes. No NEFI (Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância), o movimento é similar, vamos nos apresentando – às nossas pesquisas, ideias, questões, ao que estranhamos, ao que nos encanta e nos arrebatam –, dando-nos forma e reinventando-nos nas conversas que marcam nossos encontros. Neste texto, propomos uma conversa entre duas dessas pesquisas. Uma estuda as relações entre arte e educação em uma escola de educação infantil; a outra estuda as relações professor-alunos no projeto de extensão universitária, desenvolvido pelo próprio núcleo, *Em Caxias a Filosofia en-caixa?! A escola pública aposta no pensamento*. Falamos em “conversar”, e logo a palavra nos convida a dar voltas juntos. Um girar, uma brincadeira que nos faz assumir posições *con-juntas*, e, assim, nos deslocar a cada encontro. Brincando, propomos a procurar o que o brincar nos possibilita: libertar-nos de restrições e expandir nosso campo de ação (NACHMANOVITCH, 1993). Brinquemos! Imaginemos as palavras se percebendo ditas e ouvidas por nós ao mesmo passo que nós nos percebemos ditos e ouvidos pelas palavras. A **Infância**, mexida pelo que dela dizem: *ausente de palavra* (KOHAN, 2007), movimenta-se, buscando outros sentidos. Ela se reinventa como um olhar, uma atenção, uma atitude sensível a *experiências* (BONDIA, 2002) que, ao nos transformarem, criam e renovam o mundo. Uma infância que aproxima crianças e adultos dos *mundos* (DELEUZE, 1988-1989) uns dos outros. A palavra **Educação**, ao sentir a **Infância** sair de seu lugar, se vê puxada por ela. O **Brincar** resolve convocá-las a dar voltas na **Escola**. Ficamos intrigadas. O que pode essa conversa? Achamos interessante pensar nas possíveis formas em que essas quatro palavras se atravessam, se interrompem, se habitam, se relacionam. Em discurso direto, neste texto, brincamos de buscar sentidos nas experiências lúdicas com crianças, que nos passaram nas escolas pelas quais passamos. Questionamo-nos se da pesquisa em grupo, assim como do filosofar, faz parte um com-partilhar e um estar junto que nos oferecem não só encontros possíveis, mas uma experiência particular de mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Parcerias e encontros que comportam tanto a sensibilidade aos signos que um outro emite quanto a escolha por uma experiência que se faz no coletivo, onde somos atravessados, interrompidos, complementados, potencializados por tudo que encontramos em nosso caminho, por tudo que encontramos no mundo e que passa, então, a nos habitar a partir de movimentações incessantes que nos fazem necessariamente sair de nós mesmos e ir ao mundo (DELEUZE, 1988-1989).

**Palavras Chaves:** Infância; Brincar; Escola.

\*\*\*

*As crianças retiravam panos e roupas velhas de nossa sacola do “teatro” e os espalhavam pela sala buscando aquilo que daria contorno a seus personagens para a história que criaríamos naquela tarde. Elas gostavam de brincar livremente com as roupas e os objetos,*

*mas gostavam mais ainda de dramatizar as histórias que eu criava a partir dos personagens que inventavam. Havia, acredito, um sabor especial em ser surpreendido pelo desenrolar das histórias ao mesmo tempo em que a faziam acontecer. Eram tramas que eu nunca criava sozinha, contudo, pois elas iam sugerindo, aceitando, negando, e preenchendo os vazios e silêncios que eu deixava, e todos, de fato, conduzíamos aquelas histórias inventadas nas tardes em que brincávamos de “teatro”. Naquela tarde, após alguns dias falando sobre a “Cuca”, não foi uma grande surpresa quando ela surgiu como um dos personagens. Uma criança cobriu-se com um pano preto, e logo mais três a seguiram. Cortamos quatro buracos no pano e nossa Cuca – diferente do bicho amarelo de cabeça grande que lemos na tela de Tarsila do Amaral, ou do jacaré que passeava pelas páginas e pelo vídeo nas histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo – ganhava vida como um bicho de quatro cabeças e corpo preto. Mais a frente colariamos tiras coloridas de pano no “corpo” da Cuca, mas naquele momento isso tudo ainda não nos preocupava pois ali, naquele instante, improvisávamos nossa história, criando personagens e tramas, acontecimentos e eventos. De tudo um pouco tivemos: risos e grunhidos; transformações e reviravoltas surpreendentes; magia e palavras mágicas; cavernas escuras e perseguições; cantigas e brincadeiras de roda. Ao final todos riam e batiam palmas, guardamos nossos panos, roupas e apetrechos, e essa história, como tantas outras, poderia ter ficado somente em nossas lembranças. No dia seguinte, todavia, resolvemos escrever nossa história da Cuca, guardar as imagens e as palavras que a descreviam em uma folha de papel para que pudéssemos fazê-la de novo, para que pudéssemos apresentá-la depois para nossos amigos, para mães e pais. Sentamo-nos em roda, cada um foi lembrando, inventando e, no final, acabamos reinventando nossa história, a qual deram o título depois de “Uma História de Graça”. Título que me pareceu mais que perfeito, afinal, não deve toda brincadeira ser “de graça”?*

Alessandra Lopes

*Atividade com uma turma de crianças de 4 anos em uma escola de educação infantil*

**Cori:** Ale é muito lindo o teu relato. Obrigada por (se) compartilhar. Uma questão que fica em mim, ao ler o escrito por você, é o brincar. Parece ser inegável a importância do brincar para as crianças, nos processos educativos, na escola... ao ponto que dizer “é importante brincar” tem virado quase um clichê. Palavras mortas. Parece que só se afirmam mas não se pensam mais nelas. Pensando nisso... eu me pergunto: o que é o brincar? O que faz uma brincadeira ser uma brincadeira? Deve ser mesmo “de graça”?

Stephen Nachmanovitch (1993), um músico improvisador, no seu livro *Ser Criativo, o poder da improvisação na vida e na arte*, diz que “brincar é libertar-se de restrições arbitrárias e expandir o próprio campo de ação”(p.50). Para esse autor, “brincar” e “jogar” são questões diferentes. “Brincar é ter o espírito livre para explorar, ser e fazer por puro prazer. O jogo é uma atividade definida por um conjunto de regras, como no beisebol, na composição de um soneto, de uma sinfonia, na diplomacia” (1993, p.50). Desde a perspectiva colocada por esse autor o brincar parece não ter nenhuma utilidade. Ao brincar as fronteiras que nos foram impostas – ou que talvez nós impomos – são atravessadas, deixam de existir. Para mim, é muito interessante isto. Pensar nisto. Porque socialmente falamos “brincar é coisa de criança”, o que sempre chama a minha atenção. O que afirmamos quando dizemos isto? Qual é a ideia de brincar, de criança e de não-criança que se esconde atrás dessa expressão? Para a criança parece ser permitido “ter o espírito livre”, “expandir o seu campo de ação”, mas e para nós adultos? Você, no seu relato, parece estar brincando mesmo junto com as crianças. O que me faz te perguntar: o que te faz pensar tudo isto? Como é para você esse assunto de “brincar” ou “brincar de teatro” junto com as crianças dentro da sala de aula? Você brinca mesmo?

**Alessandra:** Brinco mesmo! Como narradora nessas histórias, que vão praticamente se criando enquanto as criamos, não estou ali – penso, e sinto – como uma observadora externa, que media, organiza e/ou direciona. Cuido para que a brincadeira possa seguir sendo, da mesma forma que todos aqueles que brincam ali. Como narradora sou parte da brincadeira, sou praticamente a história tomando forma nas palavras das quais precisa para tanto. Vou juntando as palavras e os gestos que vão fazendo a brincadeira, mas sem que isso seja uma imposição, algo externo, mas intrínseco, parte constituinte desse brincar.

Nesse sentido, penso nisso que você traz sobre as diferenças entre brincar e jogo. Pergunto-me se essa diferença não seria bem mais sutil. Diferenças que não coloquem essas duas atividades em polos positivos e negativos. Não precisaria o brincar de regras também? E não seriam as regras “arbitrárias” dos jogos criadas e recriadas por aqueles que brincam? Brougère (1998) chama nossa atenção para o caráter social da brincadeira, sobre como aprendemos em contato com uma cultura lúdica, e nesse aprender e fazer a constituímos. Essa cultura e esse aprender se constituem em certas regras – compartilhadas –, algumas negociações, para que o próprio brincar possa acontecer, para que uma criança diferencie um soco de verdade e um de faz-de-conta, por exemplo. Isso não exclui ou impede o caráter espontâneo, ou “gratuito” do brincar, não o transforma, necessariamente, em um meio para um fim, mas nega uma certa “naturalidade” do brincar, a criatividade de uma individualidade completamente livre, isolada

do tempo e do local onde se faz e faz sua cultura. Chama atenção, assim, à relação do brincar com a cultura, à existência de regras preexistentes, e outras, que vamos criando na hora, para que brinquemos juntos.

Da mesma forma, essa ideia de que brincar e trabalho não se confundem e seu posicionamento em polos opostos é algo que foi se constituindo e apresenta, a meu ver, uma simplificação, operada para tentar compreender e representar, característica de uma certa maneira de ver as coisas; “[...] nossa cultura parece ter designado como 'brincar' uma atividade que se opõe ao 'trabalhar' [...] caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério”, nos diz Brougère (1998, p.2). Talvez possamos afirmar que “trabalhar” e “brincar” nos apresentam diferentes formas de nos relacionarmos com o mundo, mas poderíamos dizer que suas diferenças identificam e separam de forma tão definitiva essas duas atividades, separando e colocando crianças e adultos em polos opostos?

**Cori:** É bonito isso que você traz, e eu não tinha percebido... o chamado a colocar minha atenção nessa forma de distanciar ou diferenciar o jogar do brincar. Lendo você me pergunto: não poderíamos brincar ao jogar? Ou brincar ao trabalhar? De ser assim, estaríamos pensando, como você parece dizer, o brincar e o trabalhar como estados, como formas de estar no mundo, de nos relacionar com o mundo. O Adulto trabalha. A criança brinca. Agora, motivada por tua pergunta, brincando ou pensando, poderia um adulto brincar? Uma criança trabalhar? Brincar no trabalho? Trabalhar no brincar? É claro, não estou me referindo ao chamado trabalho infantil, senão, por exemplo, àquela criança que carregada de “dever ser”, de restrições, parece ir desabitando o brincar, ou vice-versa, aquele adulto que olhando as restrições atreve-se a brincar, permite-se ampliar o seu próprio campo de ação. Nesse sentido, não poderíamos dizer que existem crianças que sem deixar de ser crianças se tornam adultos e adultos que sem deixar de ser adultos se tornam crianças? O que nos levaria a pensar: o que é ser adulto? O que é ser criança?

**Alessandra:** Questiono, como você, Cori, justamente esses limites tão precisos e determinantes que parecem organizar o mundo, e tudo que nele está, colocando cada coisa em um lugar fixo, como se qualquer movimentação trouxesse um caos indesejável, uma bagunça impensável a impedir qualquer compreensão. É a compreensão das coisa que buscamos, contudo? Como se um adulto se definisse pelo trabalho e pela seriedade, e a criança pela futilidade e pelo brincar. Como se adultos não brincassem e crianças não trabalhassem, brincadeiras não fossem sérias e trabalhos fúteis. Como se o brincar só nos falasse de

liberdade e o trabalho de restrições e impedimentos. Desconfio, ainda, de afirmações que buscam juntar tudo isso que separado foi mantendo a lógica que as separa, como vemos em afirmações como “brincar é o trabalho da criança”. Talvez possamos brincar de trabalho, trabalhar brincando, brincar trabalhando... Pode ser que nosso trabalho seja brincar, ou simplesmente seja atravessado por ele, pode ser que brincar e trabalhar se relacionem de diversas formas, pensadas e impensáveis. De que forma, todavia, seria interessante colocá-los em relação?

Se pensarmos na etimologia das palavras, brincar<sup>1</sup>, do latim *vinculum*, laço, algema, que, por sua vez, se deriva de *vincire*, prender, seduzir, encantar parece nada ter a ver com trabalho<sup>2</sup>, também do latim *tripaliu*, um instrumento de tortura formado por três (*tri*) paus (*paliu*). O trabalho, função de escravos e pobres desde a antiguidade até meados da idade média, era associado à tortura, e só posteriormente foi relacionado ao prazer, à realização de algo nobre. Se brincar é criar vínculos, poderia ser o trabalho uma forma de brincar? Não faria parte do trabalho criar laços, vínculos, relações entre coisas e pessoas? Brincar<sup>3</sup>, ainda, pode ter sua derivação do germânico *blinken*, brilhar e do céltico *blngim*, saltar. Juntando laços, sedução e encantamento, brilho e saltos, como poderíamos pensar o trabalho como uma forma de criar vínculos que se aproxima do brincar? Que restrições impedem a criança e o adulto de brincarem ou trabalharem? Será que são tão arbitrárias assim?

Quando uma criança de 3 anos afirma enquanto desenha que faz a escola e complementa dizendo que sua mãe disse que tem que ir à escola para estudar, crescer e trabalhar, ela não parece falar do mesmo trabalho que uma outra que, concentrada enquanto desenha, afirma que está trabalhando, ou, ainda, o mesmo que uma outra, em uma brincadeira de faz-de-conta, afirma quando se despede da “filha” enquanto a deixa na escola e diz que tem “que ir trabalhar”. E, de toda forma, tudo isso talvez se traduza no brincar e, envolvidos neste, no ato de criar e recriar o mundo, construindo sentidos e significações, expandindo nosso campo de ação.

Se o brincar nos abraça a todos, crianças ensinando adultos e adultos ensinando crianças; se não define crianças e exclui adultos, colocando cada qual em seu “lugar”, então o que distancia e aproxima adultos e crianças? Retorno à pergunta que você faz, Cori, e tento pensar contigo: o que fala uma criança diferente de um adulto? A infância teria algo a ver com isso?

---

1 Disponível em <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/searchController.do?hidArtigo=2F35AE7D641B6F1FCCE3C61346B0F49A>> acesso em junho de 2014  
2 Disponível em <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/searchController.do?hidArtigo=2E396FAABE8D6F214CB9A445DEC29156>> acesso em junho de 2014  
3 Disponível em <<http://etimologias.dechile.net/?brincar>> acesso em junho de 2014

**Cori:** Sinto-me nas tuas palavras. Ao início, você relatou o teu brincar com as crianças na escola. Enquanto você brincava com elas você estava trabalhando. Você é professora, poderíamos dizer que esse é o teu trabalho, não é? Eu também, quando participo, por exemplo, das experiências filosóficas com crianças e adultos que compõem o projeto de extensão *Em Caxias a filosofia en-caixa? A escola pública aposta no pensamento*<sup>4</sup>, desenvolvido pelo NEFI/UERJ (Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância / Universidade do Estado do Rio de Janeiro), na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, poderia se dizer que eu estou trabalhando, e, sim, estou mesmo, mas também estou brincando. Dentro dos limites da escola, da universidade, e também os nossos, nos entregamos – crianças e adultos – à experiência de exploração e criação de possibilidades, nas quais parecemos ir nos esquecendo dos limites, e nos encontramos num espaço-tempo onde ainda sendo a “tia” é possível ser de outras maneiras, estabelecer outros vínculos entre nós e o mundo, encantar-nos, saltar...soltar-nos...

Ao brincar parece se abrir um espaço-tempo onde se torna impossível a distinção de quem brinca. Dentro da brincadeira, quem brinca não se pensa como criança, nem se pensa como adulto... entregue a brincadeira é só mais um... “brincante”? “brincador”? Mas, quando nos separamos em crianças e adultos o que acontece em nós?

A palavra infante em sua etimologia latina “(...) está compuesta del prefijo privativo *in-* y el verbo *fari*, ‘hablar’, de modo que literalmente, *infantia* significa ausente de palabra”<sup>5</sup> (KOHAN, 2007, p.10). Isto dá sentido à vida do infante na *polis*, as crianças como aqueles que não podem falar dentro dos tribunais, os que não podem participar ainda da “coisa” pública (KOHAN, 2007). Mesmo que, na atualidade, as crianças sejam sujeitos de direito, a sua participação e seu lugar na nossa sociedade parecem estar muito limitados. “La infancia es asociada a la inmadurez, a la minoridad, y sería un estado del cual habría que emanciparse para volverse dueño de sí mismo. La infancia es una metáfora para una vida sin razón, oscura, sin conocimiento”<sup>6</sup>(KOHAN, 2004, p. 266). Dentro dessa lógica, a relação criança-adulto – e também professor-aluno – costuma ser desigual. O adulto parece possuir a palavra, o saber, e com ele um lugar destacado, e mais importante, do que o lugar da criança na nossa sociedade. Mas voltando a nossa conversa sobre o brincar, e ainda que pensando que tanto crianças

---

4 Para conhecer mais sobre o projeto de extensão “Em Caxias a filosofia en-caixa”: Kohan, Omar; Olarieta, Fabiana (orgs.). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2012.

5 “Está composta do prefixo privativo *in-* e o verbo *faria*, “falar”, de maneira que, literalmente, infância, significa ausente de palavra” (tradução minha)

6 “A infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual teria que emancipar-se para tornar-se dono de si mesmo. A infância é uma metáfora para uma vida sem razão, escura, sem conhecimento” (tradução mi nha)

quanto adultos podemos brincar, não pensa você que é muito mais fácil para uma criança do que para um adulto se entregar a uma brincadeira? E se for isto assim, não teria mais a infância alguma coisa a nos dizer sobre o brincar que a maioridade? Ou, em outros termos, para brincar não seria preciso habitar de algum modo a infância, acolher a infância – a nossa infância –, mesmo adultos?

**Alessandra:** No documentário *Tarja Branca – A Revolução que Faltava* (RHODEN, 2013), Lydia Hortélio se refere ao brincar como um “território sagrado da infância”. Fala sobre resgatar “o menino” que vive dentro dos adultos. E o que “menino” gosta de fazer senão brincar? Resgatar a criança que vive no adulto, possibilitar-lhe habitar o “território sagrado da infância” brincando... penso nisso e volto à uma questão que você, Cori, colocou lá atrás: “não poderíamos dizer que existem crianças que sem deixar de ser crianças se tornam adultos e adultos que sem deixar de ser adultos se tornam crianças?”. Habitamos e desabitamos esses territórios: de crianças e de adultos, do brincar e da infância. Crianças e adultos desabitam seus próprios mundos para habitar os mundos uns dos outros, e nesse movimentar-se sem deixar de ser crianças e adultos, tornam-se um e outro (DELEUZE, 1988-1989). E tornam-se ambos brincantes nesse território do brincar onde a infância, como nos sugere Tunga (2014), “[...] é estar próximo ao momento que se descobre algo. [...] achar um sentido novo, uma coisa que talvez já estivesse ali, mas se descobre com uma outra luz”.

Talvez essa infância que se habita na sensibilidade de um olhar atento, que busca novos sentidos nos mundos por onde nos movimentamos se misture ao brincar que cria e renova o mundo, que nos transforma e transforma, assim, os mundos que habitamos. Uma infância e um brincar pelos quais parecem ter mais afinidade as crianças. Elas, que não veem no brinquedo futilidades, mas coisas sérias, que brincam com a seriedade a que nos chama o brincar: de corpo inteiro, de corpo e alma. Mas se habitar o território do brincar nos faz brincantes, então habitar aquele da infância nos faz infantes, sejamos crianças ou adultos? E o que dizer de “professores e alunos”, ou “professores e criança”, como preferimos na educação infantil? Podemos afirmar que esse brincar, do qual se defende a importância na educação infantil, cabe em uma escola? Um brincar que nos encanta e nos agita, que faz criar vínculos, brilhar novos sentidos. Dependeria, certamente, do que, acreditamos, faz “escola”. Que vínculos, relações, conexões criamos na escola, ou com a escola, ou entre a escola e a sociedade? Poderíamos pensar, talvez, em uma relação de potencialidade: na escola habitaria o potencial de renovar o mundo ( MASSCHELEIN; SIMMONS, 2012).

**Cori:** Penso agora na ideia de devir-infante de Deleuze, que o Walter traz em algumas das escritas dele. A infância assim pensada se nos apresenta como uma minoria, “(...) las minorías no tienen modelos, no son numerables están siempre en proceso”<sup>7</sup> (KOHAN, 2007, p. 94). Pensar uma infância assim, pensar-nos devir-infante, é pensar-nos sem modelos, sem possibilidade de nos moldar ou que nos moldem. Isso tem a ver com o devir, do qual diz Deleuze: “(Devir) nunca es imitar, ni hacer como, ni adaptarse a un modelo, ya sea el de la justicia o el de la verdad. Nunca hay un término del que se parta, ni al que se llegue o deba llegarse”<sup>8</sup> (DELEUZE; PARNET, 1980, p.6). Ao ler e re-ler essa ideia de Deleuze, eu me pergunto se é possível não devir ou, quer dizer, se é possível realmente imitar, adaptar-nos, ter ponto de chegada? E entendo sim, por exemplo, que dentro de nossas escolas existem padrões ou certos modelos aos quais nós adultos queremos adaptar as crianças e, a nós mesmos, mas eles se adaptam, nós nos adaptamos? Ou talvez a pergunta seja: é possível não ser outro, no sentido de que é possível não ser diferente? E ainda que possamos querer cumprir com modelos ou chegar a determinados pontos de chegada... existem pontos de chegadas para o viver, a vida tem pontos de chegadas ou/e de saída?

Perguntas que me faço e que me fazem me atrair ainda mais por essa ideia de devir-infante. Devir-infante, dirá Walter,

“(...) no es volverse un niño, infantilizarse, ni siquiera retroceder a la propia infancia cronológica. Devenir es encontrarse con una cierta intensidad. Devenir infante es la infancia como intensidad, un situarse intensivamente en el mundo, un salir siempre de “su” lugar y situarse en otros lugares, desconocidos, inusitados, inesperados; es algo sin pasado, sin presente o futuro”<sup>9</sup> (KOHAN 2007, p.95)

Se pensamos assim, que a infância tem a ver com uma ausência de modelos e de lugares possuídos, que é uma certa intensidade... não teríamos que re-pensar o que até aqui viemos pensando? No sentido que não seria insuficiente dizer que a infância é um “território” ou como eu mesma disse, uma espécie de lugar por habitar? E volto a me perguntar: o que poderia nos dizer a infância do brincar, o brincar da infância e – por que não?– o que poderia

---

7 “(...) As minorias não têm modelos, não são numeráveis, estão sempre em processo” (tradução minha)

8 “(Devir) é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja da justiça ou da verdade. Não há um termo do que se parta nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar” (tradução minha)

9 “(...) não é tornar-se uma criança, se infantilizar, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é encontrar-se com uma certa intensidade. Devir-infante é a infância como intensidade. Um situar-se intensivamente no mundo, um sair sempre do “seu” lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados; é algo sem passado, sem presente ou futuro” (tradução minha)

nos dizer a infância e o brincar da vida?

E quando penso na tua pergunta sobre se o brincar cabe em uma escola... lembro da tua experiência brincando de “teatro” na escola e do meu brincar também na escola... assim sentindo que brinco e sentindo que você brinca, e que muitos outros brincam ainda que nem sempre brinquemos, se faz difícil afirmar que não cabe o brincar na escola. Mas, ao mesmo tempo, sinto entender a tua pergunta, e fico pensando: quão abertas estão as nossas escolas para o brincar? Elas são espaços que potencializam e possibilitam ampliar o nosso campo de ação, criar vínculos? E se nos perguntamos também pela infância, entendida como minoria, acolhe a escola – e/ou nós nas escolas – o devir?

Masschelein e Simons (2013), no livro *Em defesa da escola*, afirmam que a escola abre o mundo. Quando eles se propõem a defender a escola não estão defendendo as instituições que nós conhecemos, senão a potência de *scholè* (tempo livre) que existe nessas instituições. Na escola-*scholè* (que seria algo assim como o que faz de uma escola uma escola) torna-se possível para os alunos estabelecer novos vínculos com o mundo, suspendendo-se aqueles estabelecidos pelas gerações anteriores, pela sociedade, pela família. Na escola-*scholè*, a sociedade oferece à nova geração a possibilidade de renovar o mundo, oportunidade de um novo começo, torna possível o “eu posso” (MASSCHELEIN;SIMONS, 2013). E surge a pergunta: poderia escola-*scholè* nos dizer algo sobre a infância? Sobre o brincar? E o brincar e a infância poderiam nos dizer algo sobre a escola-*scholè*?

**Alessandra:** Parece-me que em uma escola que tem resguardadas suas “características escolásticas” (MASSCHELEIN;SIMMONS, 2012), que existe e se afirma como um tempo-espaço que materializa tempo livre, poderiam sim caber o brincar e a infância, como os falamos até aqui. Uma infância, que não se apresenta como um território constricto a um certo tempo no espaço, mas sim como um olhar, uma intensidade que nos faz redescobrir o mundo ao passo que o recriamos, que o inventamos.

Quanto à concretude dessa escola... Rancière (1988) nos diz que a escola moderna – como a conhecemos e entendemos –, e a *scholè* grega – que se caracteriza por criar tempo livre para aqueles que comumente não o teriam – tem em comum tão somente sua forma. O filósofo fala de uma forma-escola. Como forma simbólica ela não pode ser definida como um lugar. Representa uma norma de separação que diferencia aqueles que desfrutam de um tempo de ócio, livre das ocupações produtivas da sociedade, daqueles que imersos estão na ordem produtiva. Oferece a todos os que dentro da escola estão uma experiência de igualdade.

Masschelein e Simons (2012), todavia, acreditam que a forma concreta da escola moderna,

com suas salas e parques, e outros mais, favorecem a criação de tempo livre, fazendo um tempo-espaco onde a ordem social é suspensa e as relações dadas por essa ordem são profanadas. Nessa escola cabe ao professor abrir o mundo – como você falou, Cori –, torná-lo público, favorecer a criação de novas relações.

Pensamos uma escola, talvez, onde a infância e o brincar possam possibilitar que crianças e adultos aconteçam, que saltem na indefinição de um instante, de um *entre-tempo* (ZOURABICHVILI, 2004) que os faz movimentar-se entre diferentes planos, que provoca um corte não no tempo propriamente, mas no sentido que acompanhava um determinado tempo. Uma movimentação que nos faz sensível a um sentido que em outro plano não existia, que muda o sentido, que faz surgir um novo sentido, que cria diferenças, que renova o mundo.

Talvez falar de “território do brincar” e “território da infância” possa parecer contrário às imagens que trouxemos deles. Contudo, mesmo considerando ambos como devires, tais territórios poderiam ainda existir, mas sem pontos de chegada e partida, sem definições delimitadas por demais, pois são forças, estímulos específicos que acontecem contínua e constantemente, sem início e sem fim, que assumem formas e encontram sentidos em interrupções e rupturas que darão vazão a outras formas e outros sentidos. Se são territórios, seriam territórios vastos, imensos como o universo? Talvez nosso desafio, em meio a essa indefinição seria determinar – se é que isso é possível, ou mesmo tão interessante assim – o que é próprio da infância e do brincar e como se tornam um e outro ao se confundirem. Como se determinam nos cruzamentos onde se encontram, e, ainda, o que criam quando se encontram e se habitam.

Há que se pensar também, que se o brincar não cabe nos momentos em que impera o clamor pela adaptação, de professores e/ou crianças, talvez ele faça simplesmente expandir tais limites, negando o imitar, o adaptar-se, pois o brincar, tanto como a criança na seriedade com que brinca, são subversivos, recriam regras, criam novos vínculos, novas maneiras de relacionar as coisas no mundo. Talvez por isso há tanta preocupação em pensar o brincar e a educação das crianças, e nas tantas e diversas maneiras que ele pode se tornar – e acaba se tornando – meio para um fim e não fim em si mesmo.

Há que se pensar em todas essas forças que puxam as coisas de um lado para o outro, e nas tantas formas que se criam nos encontros e nos atravessamentos que acontecem. A infância pode ser ao mesmo tempo um território da cronologia e da intensidade, ela pode falar de crianças e pode ser devir-infância, pode ser feita somente de continuidades, de rupturas ou de ambos.

**Cori:** Acho que uma questão que fica clara para mim ao longo dessa conversa é que

brincamos. Brincam as crianças, e brincamos nós adultos. Essa foi a nossa proposta inicial... nos permitir, dentro da academia, brincar de pensar e pensar o brincar. Então, talvez aqui ele não esteja em perigo de morte, ele não seja uma palavra morta como eu disse no início. E me pergunto, contudo, se pensar, afinal de contas, não é uma brincadeira?

**Alessandra:** Certamente há muitas proximidades entre pensar e brincar. Ora, consideremos que brincar é criar vínculos, dar saltos inesperados, fazer brilhar novos sentidos... Não seria isso o que buscamos em nossas experiências de pensamento no grupo de pesquisa?

Quanto à importância do brincar virar ou ter virado um clichê, talvez de fato, muitas vezes se faça uma determinação repetida sem que se considere o que é, e toda a sua potência. O brincar parece ter, contudo, um algo subversivo, que não se deixa conter, que acontece inesperadamente, que nos leva a lugares inesperados ...

### *Uma História de Graça*

*Uma menina veio e a Cuca viu ela, que disse: “O que é uma banana?” E a Cuca falou: “Eu não sei”. A menina então disse: “É uma bananeira!”, e a Cuca grunhiu. Depois, a menina riu. E depois, quando o moço morava no sítio, a Cuca viu ele. Depois, fechou os olhos dele assim. Depois, ele se transformou em uma Cuca vermelha. E aí, apareceu um porco comilão. Aí, o porco comilão, ele pegou algumas frutas da Aninha. Ela 'tacou' uma vassoura nele, e ele foi embora correndo. Aí, a Cuca vermelha, ela se transformou em um gato – “Sinsalabin, eu quero que eu se transforme em um cachorro!” –, e ela se transformou. Aí, a mãe da Emília fez um monte de bolo, e a Cuca comeu tudo, e falou que não queria mais falar com ninguém e se mandou. E também, ela voltou pra sua caverna escura, onde tinha muito pernilongo, e morcegos. E duas pessoas entraram na caverna da Cuca escondidas da Cuca. E, depois, a Cuca viu os dois. Aí, eles saíram correndo e se esconderam, e a Cuca não achou eles, e voltou de volta pra sua caverna. Aí, depois, muito caracol entrou dentro da caverna dela. Mas, na verdade, não eram caracóis. Eram crianças disfarçadas de caracol. Elas fizeram uma roda em volta da Cuca e começaram a cantar: “A Cuca entrou na roda, ô pião. A Cuca entrou na roda, ô pião. Roda, pião; bambeia, pião. Roda, pião; bambeia, pião.” A Cuca ficou tonta e caiu no chão. E as crianças fugiram da caverna, e acabou a história.*

*História criada a partir de um improviso, uma  
“brincadeira de teatro” em uma turma de crianças de 4  
anos*

## BIBLIOGRAFIA

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Rev. Bras. Educ.* SP, n.19, pp. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo , v. 24, n. 2, July 1998 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em junho de 2014.

DELEUZE, G; PARNET, C. *Diálogos*. Valencia: Pre-textos, 1980.

DELEUZE, Giles. *O Abecedário de Deleuze*. França, TV Arte, 1988-1989. Entrevista concedida a Claire Parnet.

KOHAN, W. *Infancia entre Educación y Filosofía*. Buenos Aires: LAERTES. 2004.

\_\_\_\_\_. *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del estante editorial. 2007.

NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo. O poder da improvisação na vida e na arte*. Tradução de Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. In defense of school: a public issue. E-ducation, Culture & Society Publishers, Leuven, 2012.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, no prelo.

RANCIÈRE, Jacques. *Escuela, Producción, Igualdad*. 1988. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/64406811/Ranciere-Escuela-produccion-igualdad>> Acesso em fevereiro 2013.

RHODEN, Cacau (diretor). *Tarja Branca – A Revolução que Faltava*. Produção: Estela Renner, Luana Lobo, Marcos Nisti. Documentário (80 minutos). Brasil: Maria Farinha Filmes; Instituto Alana., 2013.

TUNGA. *Arte Brasileira*, Rio de Janeiro: GNT, 30 de março de 2014. Programa de TV

ZOURABICHVILI, François . *O Vocabulário de Deleuze* . Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004.