



DIA DE BRINCAR: ARTES E DIREITO À INFÂNCIA

Sabrina Paixão Brésio¹, Geovanna Santana de Andrade², Luciana da Conceição³ & Victor Barbosa de Oliveira⁴

Resumo

Apresentamos as ações realizadas pelas iniciativas *Dia de Brincar* e núcleo *Brincalhoda*, conduzidas por professoras-pesquisadoras, em espaço gerido pelo Movimento de Moradia na Luta por Justiça (MMLJ) na cidade de São Paulo (Brasil). As educadoras compartilham suas experiências a partir dos encontros com as crianças moradoras da Ocupação e com estudantes das diversas licenciaturas da Universidade de São Paulo, revelando o brincar como ato político em territórios marcados pela ausência do Estado, e ação cultural enquanto elo que conecta a Educação e as experiências estéticas. Entrelaçando suas práticas com as pesquisas que desenvolvem, afirmam que brincar, nesse contexto, é insistir na vida e na potência de imaginar outros mundos possíveis.

Palavras-chave: Educação; Moradia Social; Infâncias; Artes; Brincar.

Introdução

O Movimento de Moradia na Luta por Justiça (MMLJ) atua com ocupações de prédios e demais espaços ociosos na cidade de São Paulo, visando ressignificar social e estruturalmente os usos de espaços vazios como moradia social, direito social garantido constitucionalmente⁵.

Segundo dados do Observatório Brasileiro de Políticas Públicas com a População em Situação de Rua, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a cidade possui atualmente mais de 48 mil pessoas em

¹ Historiadora (FFLCH/USP), mestra e doutora em Educação (FEUSP). Prof. Dra. na Faculdade de Educação da USP. Vice coordenadora do lab_arte – Laboratório de arte- educação e cultura (FEUSP).

² Pedagoga (FEUSP), educadora e professora da rede municipal de São Paulo, mestra na área de Desigualdades e Diferenças na Educação (FEUSP).

³ Pedagoga (FEUSP), arte educadora, mestra na área de Educação, Linguagem e Psicologia (FEUSP). Coordenadora do Núcleo Brincalhoda do lab_arte (FEUSP).

⁴ Graduando de Licenciatura em Educação Física (EEFE-USP). Membro do grupo PULA, vinculado ao Centro de Estudos Socioculturais do Movimento Humano (EEFE-USP).

⁵ A expressão direito social está presente na Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Art.6 (BRASIL, 1988), considerando a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

situação de rua. Com um déficit habitacional de mais 500 mil domicílios, o número de imóveis desocupados chega a ser 12 vezes maior do que o número de pessoas em situação de rua ou em moradias precárias como apontam dados⁶ do Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Ao passo que os gastos com aluguel comprometem a maior parte da renda das famílias brasileiras, conforme último levantamento realizado pela Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018⁷ (IBGE, 2020), a especulação imobiliária atua nas centralidades urbanas de forma predatória, higienizando e requalificando o território historicamente ocupado pela população negra, indígena e pobre para espaços cujo lucro e o poder são os objetivos finais.

As transformações urbanas iniciadas na cidade a partir do final do século XIX, com ideais modernistas e europeus, desembocam numa crise urbana (Maricato, 2015) multifacetada, com aumento nos aluguéis e dificuldades na compra da moradia própria, gentrificação e expulsão das camadas populares para regiões cada vez mais distantes do centro, maior controle e vigilância dos espaços urbanos pelas forças policiais, dificuldades no acesso à direitos básicos como saúde, educação, lazer, transporte, dentre outros. No entanto, esses fatores não ocorrem na cidade de forma padronizada e sem enfrentar resistências. Movimentos sociais, coletivos de arte, associações, pessoas pesquisadoras, moradoras e trabalhadoras da cidade se organizam desde sempre pelo direito à cidade⁸ – isto é, o direito de criar e se apropriar daquilo que constroem coletivamente.



Imagem 1 - Fachada da Ocupação Martins Fontes com faixa em prol da luta por moradia. Fonte: Acervo das autoras, 2025.

⁶ Segundo dados da própria prefeitura de São Paulo, sistematizados em reportagem do Portal G1 e disponíveis em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/12/11/cidade-de-sp-tem-deficit-de-400-mil-moradias-ate-junho-deste-ano-prefeitura-bateu-42percent-da-meta-de-entregar-49-mil-casas.ghtml>.

⁷ Atualmente a edição 2024-2025 segue em etapa de coleta e consolidação parcial de dados, com previsão de visita a 103.145 domicílios em todas as regiões do Brasil. Dados sobre as etapas e mecanismos da pesquisa disponíveis em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/bf5570f54f3fdad069b3a5e67f333abf.pdf.

⁸ Para o geógrafo e teórico britânico David Harvey: “O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos.” (Harvey, 2012, p. 74).

Nesse caminho, em 2021, o antigo prédio do Ministério do Trabalho localizado na área central da cidade de São Paulo, é ocupado por dezenas de famílias, que passaram a organizar e reestruturar as funções sociais do prédio, tanto pela via da moradia quanto por diversas atividades sociais, educativas e culturais realizados pelo movimento social e por parcerias com instituições, voluntários, apoiadores e equipamentos públicos da cidade. É neste território, em contexto de luta e demanda social de direitos, em que as práticas aqui relatadas se localizam.

1. Dia de Brincar e Brincalhoda: brincando exercemos o direito à infância.

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. E ficou sendo. (Barros, 2010)

O projeto *Dia de Brincar* surge inicialmente como parte do trabalho de campo de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento na FEUSP e, com o tempo e participação dos pequenos moradores e moradoras, torna-se uma das atividades fixas da ocupação, buscando fortalecer a luta pelo direito à cidade – tanto no que diz respeito à luta por moradia como à apropriação dos espaços da cidade pelos bebês, crianças e adolescentes – e a criação de vínculos, sentimento de pertencimento e coletividade entre as crianças. Ele se estrutura por encontros realizados semanalmente e/ou quinzenalmente (a depender da organização da ocupação e das educadoras) durante as tardes de sábados com um grupo de aproximadamente 40 bebês, crianças e adolescentes de 0 a 16 anos.

No edifício no qual as atividades acontecem vivem famílias migrantes de países como Angola, Moçambique, Congo, África do Sul, Venezuela, Bolívia, e de diversas regiões do Brasil. As motivações para as migrações internacionais se dão, de forma geral, pela busca de melhores condições de vida e trabalho, sem desconsiderar questões relacionadas a problemáticas geopolíticas e ambientais, como confrontos armados, crise econômica e política, desastres ambientais e mudanças climáticas ou, ainda, a combinação de diversos fatores. Cabe ainda retomar as discussões postas pelo Núcleo de Estudos de População - NEPO/ Unicamp que apontam o Brasil como um lugar de passagem de muitos migrantes de língua portuguesa, onde conseguem se estabelecer para seguir em travessia para outros destinos (Baeninger et. al., 2025).

O contexto das famílias moradoras da ocupação se dá, em sua maioria, por grupos liderados por mulheres (mães, avós, amigas e irmãs) migrantes internacionais que trabalham tanto em empregos fixos quanto na modalidade informal, com filhos e filhas nascidas em outros países e também no Brasil. As crianças frequentam as escolas públicas do território e também instituições e equipamentos que realizam projetos educacionais no contraturno escolar, além de contarem com uma rede de cuidados e apoio desenvolvida pelas mulheres migrantes e entre vizinhas da ocupação. Ou seja, sempre que possível ou necessário, as mulheres se ajudam mutuamente nas tarefas domésticas, no cuidado com as crianças e entre elas próprias.

As atividades do Projeto *Dia de Brincar* ocorrem na ocupação desde maio de 2023 e são desenvolvidas transdisciplinarmente a partir de linguagens artísticas (dança, teatro, cinema, música, artes visuais) e lúdicas, mobilizando as corporeidades, expressão, criatividade e aprofundamento dos laços de comunidade entre idades múltiplas (de 2 a 16 anos) e com grupos de adultos educadores que coproduzem os espaços das brincadeiras.

Já o núcleo *Brincalhoda* tem suas atividades iniciadas em 2018, integrando o lab_arte, laboratório didático, diretório de pesquisa em pós-graduação e atividade permanente de cultura e extensão da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A proposta do núcleo é, por meio de um percurso de autoformação a partir de diferentes linguagens expressivas, como artes plásticas, cinema, dança, fotografia, literatura, música, teatro, colocar o corpo adulto em contato com essas linguagens por meio do brincar. Em 2024, entende-se que o núcleo tem potencial para atravessar os muros da universidade, bem como ampliar esse espaço de autoformação pensando na interação, no diálogo e na relação entre crianças e adultos. É nesse percurso que o núcleo estabelece uma parceria com o *Dia de Brincar*.



Figura 1 - Cartazes com divulgação das ações Dia de Brincar e Brincalhoda. Fonte: Acervo das autoras, 2023 e 2025.

As iniciativas do projeto e do núcleo se unem com a proposta de criar momentos de convivência: estar junto brincando, jogando, comendo e ocupando coletivamente espaços da cidade, com as crianças e adolescentes que vivem nesta Ocupação. Ele também congrega o trabalho voluntário de estudantes de áreas relacionadas à educação, bem como a realização de estágio curricular para alunos das licenciaturas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, referendado pelo laboratório de arte-educação e cultura (lab_arte), que supervisiona a ação extensionista.

Expandido a formação acadêmica e docente para além dos muros da Universidade, as atividades realizadas junto à Ocupação podem ser compreendidas também em termos da *Ação Cultural* preconizada por Paulo Freire (1976), que a sistematiza e apresenta como modo educativo e dialógico de transformação social, a partir dos próprios sujeitos imersos em seu contexto sociocultural e econômico, ao contribuir para uma leitura crítica e política. Deste modo, o Dia de Brincar se configura enquanto uma ética e poética do brincar, entendida como “brincar é produzir, fabricar, criar. A forma brincada poderia ser a *poiesis*⁹ de cada criança. O adulto que permite

⁹ Poiesis compreendida como “um produzir que dá forma, um fabricar que engendra, uma criação que organiza, ordena e instaura uma realidade nova, um ser” (Nunes apud Machado, 2004.p 23).

o surgimento dessa forma com liberdade estará no exercício de uma ética e de uma estética do brincar. À criança, cabe o fazer.” (Machado, 2004, p.23, grifos no original.)



Imagem 2 - Criança moradora da ocupação brinca livremente com bonecos durante o Dia de Brincar. Fonte: Eros Lewski, 2025.

Na Ocupação, o brincar ultrapassa sua dimensão de *poiésis* e se constitui também como um ato político. Isso ocorre porque a apropriação lúdica do espaço de forma intencional engendra um campo simbólico atravessado pela resistência, sobretudo em um contexto marcado pela exclusão social de corpos considerados “indesejáveis”, os quais, no cenário global contemporâneo, são frequentemente destinados à invisibilidade ou submetidos a diversas formas de violência e violação de direitos. O mesmo espaço que abriga reuniões voltadas à discussão de questões relacionadas à moradia dentre outras articulações políticas é também ocupado pelas crianças em suas brincadeiras, evidenciando-as como agentes produtores e ressignificadores do espaço. Nesse sentido, a brincadeira se configura como um meio fundamental de elaboração subjetiva e coletiva frente às tensões e disputas que atravessam o território, reafirmando seu papel central nas dinâmicas de resistência e existência no espaço ocupado.

2. O direito à infância às margens do Estado

Ora vistas como sujeitos em perigo, ora como perigosas (Abramowicz, 2018), as crianças não são uma categoria única, muito menos possuem o mesmo direito à infância, uma vez que este foi inventado e firmado como categoria social, geracional e histórica ao longo do século XX.

Se, por um lado, convenções e estatutos – como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) – marcam importantes avanços na perspectiva que focaliza crianças enquanto sujeitos, a efetivação de direitos como moradia, educação, saúde, alimentação digna, brincar, dentre outros, ainda chegam de forma precária para as infâncias que vivem no território brasileiro.

O aumento da violência doméstica¹⁰, de gênero, do trabalho infantil e do genocídio da juventude negra¹¹ são algumas das pistas que apontam para uma forma específica de governo das camadas empobrecidas da cidade, no que Das e Poole (2004) denominaram de ‘margens do Estado’¹². Em outras palavras, há uma presença das forças estatais e policiais em espaços e momentos específicos – como, por exemplo, no controle e na vigilância dos corpos negros que circulam nas ruas do centro, nos conhecidos *enquadros* e revistas realizadas em abordagens policiais – e, por outro, uma ausência de políticas públicas que garantam o acesso à cidade de forma popular – como podemos ver nos recentes casos de privatização e venda de seus espaços públicos em São Paulo¹³.

Deste modo, entende-se que a violência de Estado está presente nas vidas de grupos específicos da cidade de forma cotidiana e não é – ou, ao menos, não deveria ser – a única e definitiva condição para se viver na cidade. Essas populações marginalizadas, por sua vez, também resistem, apropriam-se de táticas ancestrais, criam estratégias, grupos, formas de habitar, se movimentar e estar junto coletivamente. Desta forma, voltamos as atenções para as insubmissões e resistências, costuradas dia a dia nas ruas e corredores da ocupação, nas histórias contadas de boca em boca, nas artes e brincadeiras que expressam formas de viver, se divertir, conhecer o mundo e efetivar o direito à infância na contramão de um projeto de cidade excludente e capitalista.

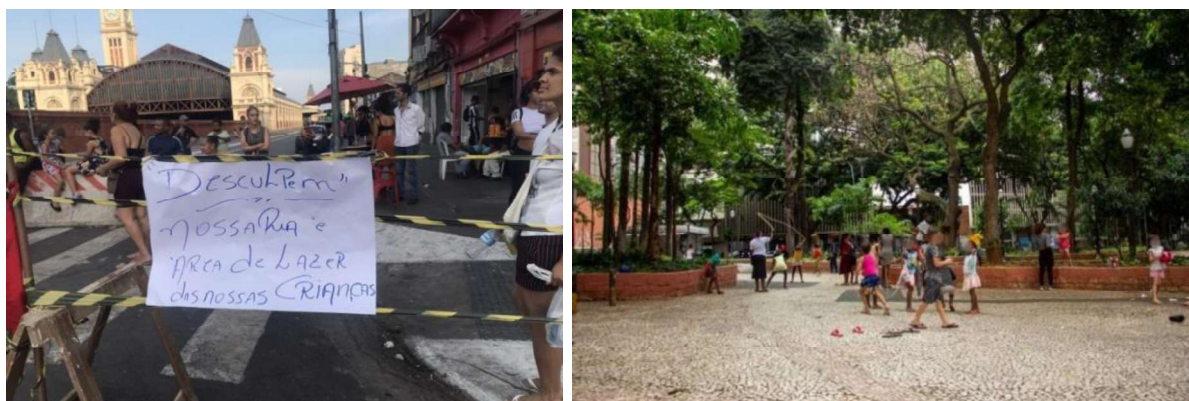


Imagem 3 - À esquerda: cartaz com dizeres “Desculpem. Nossa rua é área de lazer das nossas crianças”, feito por moradores durante manifestação e fechamento de rua contra as políticas violentas na região central da cidade; à direita, crianças, educadoras e estudantes da Feusp brincam na praça ao lado da Ocupação, transformando-a num quintal expandido no centro da cidade. Fonte: Acervo das autoras, 2023 e Millena Nascimento, 2025.

¹⁰ Segundo análises de Malta et. al (2025), foram mais de 39 mil casos de violências contra crianças registrados no Brasil no ano de 2022. Dentre essas violências incluem-se as violências doméstica, negligência, física, sexual, psicológica e violências indiretas como consumo de álcool e violência contra mulher (no caso, as mães ou cuidadoras principais).

¹¹ Denunciado por diversos movimentos negros, o genocídio (ou seja, o extermínio de toda uma comunidade) da juventude negra ocorre por diversas frentes: institucional, na ausência de políticas públicas para essa população; políticas de morte, com assassinato de jovens negros pela polícia; social e cultural, com o racismo e a desigualdade estrutural (e estruturantes) da sociedade brasileira; dentre outros fatores.

¹² Como apontam as autoras: “As margens não são simplesmente espaços periféricos. Algumas vezes, como no caso das fronteiras dos estados de uma nação, determinam o que fica dentro e o que fica fora. Em outros casos, como nos postos de controle, atravessam o corpo político do Estado. As fronteiras e os postos de controle, como temos visto, são espaços nos quais a soberania, como direito sobre a vida e a morte, é experimentada de forma potencial, criando efeitos de pânico e um sentimento de perigo, ainda sim, nada acontece. (Das; Poole, 2004, p.34)

¹³ Em setembro de 2025, a venda e concessão de ruas e terrenos públicos da cidade foi aprovada pela Câmara Municipal de São Paulo. A concessão para a iniciativa privada dos parques e espaços historicamente ocupados pelas populações marginalizadas, como a região central do Vale do Anhangabaú, já ocorre desde o ano de 2020.

3. A arte do encontro

A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida (Moraes, 1967).

Em *Psicologia Pedagógica*, Vigotski (2003, p. 26) afirma que “a essência do humano é a transformação”. Essa afirmação abre caminhos para a compreensão de que não nascemos humanos em plenitude; tornamo-nos humanos à medida que nos constituímos como sujeitos da cultura, em relação com o outro e com o meio. É, portanto, na tessitura das experiências partilhadas que se constrói a humanidade de cada um. O encontro com o outro não é circunstancial, mas constitutivo da existência.

Considerando esse contexto relacional, a arte ocupa um lugar de destaque. Suas dimensões, técnica e social, nos colocam em interação não apenas com um outro singular, mas com múltiplos outros e múltiplos mundos. Seja no contato com o criador, com o processo criativo e/ou com a criação, como uma pintura, uma apresentação de dança, uma performance ou espetáculo teatral, a arte nos convoca à experiência. Seja provocando estranhamento e incômodo e/ou despertando curiosidade e encantamento, de alguma forma enseja a possibilidade de encontro.

Vigotski afirma que “a arte é para a vida o que o vinho é para a uva” (Del Río, 2004; Vigotski, 2001). A metáfora elucida que a força da arte não reside na obra enquanto objeto isolado, mas em sua potência de pulverizar a vida, constituindo-se como condição *sine qua non* da existência humana. Quando assumida desta forma, deixa de ser vista como objeto de consumo ou resultado final, passando a ser entendida como experiência necessária à vida. Nesse sentido, é pela arte que podemos nos modificar indo de encontro a nossa essência, uma vez que objetivamos por meio dela nossa capacidade de imaginar, criar, sentir e transformar o mundo.

Paulo Freire amplia essa reflexão ao afirmar que “para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho” (Freire, 1976, p. 68). A constituição humana passa pelo gesto criador, pois é no fazer, no inventar, na ação concreta sobre o mundo que também nos transformamos. Transformar o lugar em que vivemos é, ao mesmo tempo, transformar a nós mesmos.

Milton Santos, em *Por uma outra globalização*, propõe a ideia de uma “pedagogia da existência” ancorada na vida cotidiana. Trata-se de aprender criticamente com o próprio viver, compreendendo a existência como produtora de sua própria pedagogia. Para ele, os lugares são singulares e, ao mesmo tempo, globais, pois cada espaço vivido manifesta a totalidade do mundo de forma particular (Santos, 2023). Nesse sentido, “O lugar [...] não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo” (Santos, 2023, p. 56). Surge, então, a pergunta: de que modo podemos habitar o espaço como sujeitos criadores, capazes de imprimir nele nossas marcas transformadoras?

É nesse horizonte que Coessens, Crispin e Douglas (2009) associam a arte ao jogo, entendendo-o como processo de imersão afetiva, cognitiva e imaginativa, no qual artista e participante se transformam mutuamente. O jogo não se reduz a um meio para alcançar um fim, mas se configura como experiência aberta, criadora. Nessa perspectiva, a proposta do Dia de Brincar e da Brincalhoda ao articular vivências artísticas e lúdicas, partindo de contextos atravessados por lutas sociais, cria espaços de comunhão, de vínculos e pertencimento. As linguagens artísticas, o jogo e a brincadeira tornam-se, assim, expressão da “arte do encontro”, um lugar de produção coletiva de vida, pensado com e para as crianças.



Imagem 4 - Proposta realizada a partir do encontro entre o projeto Dia de Brincar e do núcleo Brincalhoda do lab_arte. Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Klisy (2010), em *Quer jogar?*, reflete que o convite ao jogo é, na infância, um gesto de aproximação: “estar junto, participar, cooperar, [...] e usufruir do tempo de forma totalmente despreendida de qualquer obrigação” (p. 20), ou seja, compartilhar o tempo sem finalidade utilitária. No jogo, prevalece a “língua do desejo”, que abre espaço à escolha e ao exercício de decisão. Han (2021) amplia essa discussão ao falar sobre a importância do fortalecimento dos rituais.

Para o autor, rituais são ações simbólicas que transmitem valores, dão forma à memória e criam comunhão. “Transformam o estar-no-mundo em um estar-em-casa. Fazem do mundo um local confiável. São no tempo que uma habitação é no espaço. Fazem o tempo se tornar habitável” (Han, 2021, p. 10 -11). O autor diz ainda que: “rituais são processos de incorporação, encenações do corpo. [...] São inscritos no corpo, incorporados, ou seja, internalizados corporalmente. Desse modo, os rituais criam um saber e uma memória corporalizados, uma identidade corporalizada, uma comunhão corporal” (Han, 2021, p. 24). Nesse sentido, o brincar se aproxima do ritual como experiência de criação de sentido identitário, corporal e de morada no tempo. Um tempo partilhado de estar-no-mundo.

Ambos os autores convergem na crítica ao ritmo acelerado e produtivista do mundo moderno. Klisy (2010) afirma que o jogo, muitas vezes visto como futilidade ou perda de tempo pelo olhar adulto, é, para a criança, espaço privilegiado de autoria, diálogo com o conhecimento e construção de autonomia. Assim como no jogo, Han (2017; 2019) acrescenta que a contemplação requer um olhar paciente e lento, capaz de deixar o belo se revelar. A *vita contemplativa* constitui, assim, uma pedagogia do ver, marcada pela atenção estética e pela

presença sensível no mundo. Entendemos, assim, que a percepção estética, tal como o brincar, deve ser contemplativa, não consumista. Han afirma que quando mergulhamos nesse estado, o tempo parece parar, e é aí que o belo se revela (2019, p. 69, 96-97).

Essa perspectiva ressoa com a ideia de Vigotski (2003), a qual defende que a educação estética deve inserir as reações estéticas na própria vida.

A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética. A beleza deve deixar de ser uma coisa rara e própria das festas para se transformar em uma exigência da vida cotidiana, e um esforço criativo deve impregnar cada movimento, cada palavra e cada sorriso da criança. Potebnia disse de uma bela maneira que, assim como a eletricidade não está apenas onde há tormentas, a poesia também não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver. E essa poesia de "cada instante" é o que talvez constitua o objetivo mais importante da educação estética (Vigotski, 2003, p. 293).

A percepção é também uma construção cultural, que se realiza como possibilidade de transformação do sujeito por meio da arte. *Ensinar a ver* (Alves, 2004) implica ampliar repertórios estéticos e cultivar uma sensibilidade capaz de modificar a forma de perceber e, conseqüentemente, de interagir com o mundo. Se a educação por si só não muda o mundo, mas transforma pessoas, e pessoas que transformam o mundo (Freire, 2017), também a arte, isoladamente, não é suficiente para produzir a mudança. Torna-se necessário refletir sobre que arte é essa e, sobretudo, pensar uma educação que seja capaz de formar uma percepção estética orientada para uma relação sensível, crítica e emancipadora com a realidade. Arte e educação, em diálogo, podem constituir uma unidade cuja potência reside exatamente na possibilidade de, em conjunto, transformar sujeitos.



Figura 2 - Propostas realizadas a partir do encontro entre o projeto Dia de Brincar e do núcleo Cineclube (2023) e Radiofonia e Teatro de Bonecos (2025) do lab_arte. Fonte: Acervo das autoras, 2023 e 2025.

Assim, pode-se dizer que a potência está nos encontros que produzem vida: o encontro com a arte, com o outro, com o lugar e consigo mesmo. É nesse sentido que o jogo e a brincadeira revelam sua força: são espaços onde se aprende a ver o mundo de forma ética e sensível, a reconhecer no outro um parceiro de criação e no próprio ato de brincar uma possibilidade de transformar o cotidiano em experiência de beleza, cuidado e humanidade.



Imagem 5 - Interação com Teatro lambe-lambe realizado em parceria Dia de Brincar com núcleo Radiofonia e Teatro de Bonecos do lab_arte. Fonte: Eros Lewski, 2025.

4. Do encontro estético no brincar espontâneo

Sentir antes de pensar, não esquecer de lembrar de viver, a eterna pretensão de se expressar (Síntese, 2016).

Crianças a chutarem uma bola, a andarem de bicicleta, ao montarem um castelo de areia, a pular amarelinha, a correr para pegar alguém, a lançarem um peão. Em geral, a se-movimentar, como diz a letra de Síntese, a eterna pretensão de se expressar, é também a eterna pretensão de viver. Ao brincar espontaneamente, as crianças afirmam a sua existência, apreendem, imaginam, alteram e descrevem o mundo corporalmente (Saura, 2014). Em tempos de lógicas voltadas à produção do capital, ao desenvolvimento como algo já pré-determinado pelos adultos, as crianças escolherem o que querem brincar, o que querem fazer, demonstra um ato político que resiste a tais questões.

Vamos pensar nas crianças, então, como donas de uma contracultura que os adultos por vezes pretendem regradar, tomar posse, “amenizar” ou enquadrar em seus padrões culturais. (...). A possibilidade ética, o pensamento conciliador, a ética do brincar dão-se em relações entre adultos e crianças: desembaraçando nós, muitas vezes em busca de espaços de troca e de conversa sobre interesses contrários e pontos de vista antagônicos. (Machado, 2004, p.23-33, grifos no original)

E o que os educadores têm a ver com isso? Freire e Shor (1986, p. 146) afirmam que “a educação é simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético”. Essa afirmação diz muito para nós e nosso contexto dentro deste trabalho com o brincar. Concordamos com Paulo Freire quando este sinaliza que é o educador - aquele que investe o seu tempo, o seu ser-mundo e demonstra a sua paixão ao estar em ambientes formais e não formais de educação - que assume o ato transformador: o ato de caminhar com os sujeitos para as suas tomadas de consciência da

realidade e da ação sobre a mesma, que em sua essência possui caráter político e estético, caminhando assim para que esses sujeitos tornem-se eles mesmos, em outras palavras, fazendo com que floresça a humanidade inscrita em cada um (Freire, 1976). Portanto, o educador deve agir para que momentos do brincar espontâneo, façam vir para fora algo que está em cada uma dessas crianças como potência e que então, ajam com e no mundo, o princípio inicial expresso mesmo na palavra educação: “*ex ducere* – o que significa dizer que algo é conduzido para fora, conduzido para o exterior; ajuda-se a parir... destino parideiro (maiêutico) do velho mestre Sócrates. Dar vazão à potência que se inscreve na corporeidade das pessoas.” (Ferreira-Santos; Almeida, 2020, p. 72).



Imagem 6 - Educador interagindo com as crianças em brincadeira de hospital. Um momento do cuidar de faz de conta, com afetos reais. Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Agir com e no mundo é provocar a abertura ao mundo, a interação com aquilo que rodeia essas crianças e como elas podem interpretá-lo como ser sensível, no diálogo ser-mundo, ser-objeto. Enquanto busca de uma experiência estética “o brincar pelo prazer de brincar, como experiência da existência de si e do outro, da corporeidade e da sensualidade¹⁴, do contato – consigo e com o mundo” (Marcondes, 2004, p.30). Por esse brincar, as crianças

dialogam com o visível e com o invisível, num jogo em que o mundo se define por suas aberturas aos ímpetos da imaginação criadora que, por seu turno, cria uma rede de circulação de saberes que irrigam o corpo e, por conseguinte, a vida toda dessas crianças. Nessa experiência de brincar, o mundo deixa de ser algo pronto, acabado e opaco, para se tornar um cosmos pulsante, vivo e orgânico, criado e articulado pelos seus desejos, que ela domina, mesmo que por breves instantes, pois interfere numa ordem já dada (Willms, 2020, p. 186).

¹⁴ Entendida como experiências sensoriais e imagéticas que se desvela nos espaços íntimo, como indicado na *Poética do Espaço* (1993), em que Bachelard observa a potência imaginal dos espaços da casa e dos espaços de retração e acolhimento.

Esse cosmos pulsante demonstra como, por meio do brincar espontâneo, as pessoas presentes podem ir além do expectável. Nestes momentos, todos ali envolvidos representam a realidade que vivem e também transpõem para algo que querem que seja ou que a deveria ser. Ao brincar e jogar, corpos se-movimentam saltando, correndo, lançando, cooperando, se opondo, manipulando objetos e situações, descobrindo novas formas de se viver no mundo de forma individual e coletiva, significando uma experiência de caráter notadamente estético (Huizinga, 2005). Essa experiência estética nos conduz a lugares, valores, práticas e sentimentos que antes desconhecíamos. Assim como expressa na música do grupo de rap Síntese, supracitada na epígrafe da seção, a vida possui um caráter estético que é acessado somente quando se sente algo tão potente que não pode ser plenamente descrito em palavras. Podemos também situar o brincar neste lugar, chamado de inefável, daquilo que só os sujeitos da experiência conseguem acessar, de tão intenso que é a sua imersão. Para além disso, é algo que vai ficar para sempre no corpo daqueles seres brincantes, que vai se renovar a cada novo chute, novo salto, novo movimento (Saura; Meirelles, 2015).

Cada movimento realizado pela criança ao brincar, traz incorporado em si todos os movimentos precedentes realizados por todos os seres humanos que um dia já o executaram (Betti, *et. al*, 2007). Se-movimentar nessa perspectiva, é inscrever a ancestralidade no caminho para tornar-se quem se é, em um caminho ontológico da existência. É o caráter de “gesto movimentante” e não de “gesto movimentado” que se imprime neste caso, por ser um se-movimentar original que se renova, que tem o nosso jeito, nossa história, nossa vivência e a memória de nossos antepassados presentes naquele momento, produzindo nossa própria significação (idem). Assim, é possível afirmar que o caráter de ser da criança traduz-se em um ser com e no outro, um ser com e no mundo e no e com tudo aquilo que somos capazes de acessar ao brincar espontaneamente, fazendo com que pertençamos ao mundo por meio de nossa (re)existência. A criança por esse se-movimentar original, demonstra um corpo que estabelece uma relação única, exploradora e incorporante de novos lugares (Lacerda, Graça, & Pereira, 2014).



Imagem 7 - Criança pula corda durante atividade do Dia de Brincar. Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Ao discutir sobre a pertença estética de ser, com o outro, no mundo, Willms (2020) segue nesse mesmo caminho. Então, a criança faz isso ao dividir brinquedos com outras, ao ceder a vez de andar de bicicleta, ao cantar uma parlenda ao pular corda, ou ao dividir as bolinhas de gude igualmente em momentos que podem perdurar por horas. Ademais, o encontro estético se dá no se-movimentar, nesse brincar espontâneo intencional e significativo aos seres que o experienciam, que fazem ser como se fosse a primeira vez que sentiram o toque da corda em suas mãos, que assopraram e visualizaram uma grande bolha de sabão, que ouviram uma parlenda na roda, que se equilibram em uma guia de calçada e que por isso, foram capazes de não esquecerem de viver, por não só pretenderem, mas como de fato, se expressarem.

Concluindo a partilha de nosso relato de prática, buscamos demonstrar um olhar que valoriza as experiências prévias de (re)existências das crianças, suas histórias e vivências. Quando assumimos, enquanto educadores, conhecer a história de (re)existência do outro, de contribuí-los a viver com essa tal história, e de influenciá-los a estar *com* e *no* mundo, assumimos uma relação estética. Seguir dessa forma denota que, ao estarmos com as crianças, não devemos entendê-las como sujeitos pedagógicos por excelência, em uma perspectiva de *ponto de partida*, como um “ser vazio” ao qual devemos transmitir conhecimentos, mas sim compreendê-las em uma perspectiva de *ponto de chegada*, por ser um sujeito pleno, detentor de direitos e que possui saberes, conhecimentos e uma cultura própria, que deve ser respeitada e valorizada para que possamos nos relacionar com elas.

Partir do ponto de chegada é entender que ao brincar as crianças estabelecem esta relação ser-mundo, elaboram sentidos e organizam significados, ligando-se ao que tem incorporado em si. Isto significa, portanto, que por meio de suas linguagens corporais elas intencionalmente elaboram e organizam uma forma de viver e ser, de expressar-se que “só se conhece a si mesma recobrando-se de significações já disponíveis, resultado de atos de expressão anteriores” (Merleau-Ponty, 2006, p. 249). Caminhando com as artes e com o corpo em movimento, estas artes que não se arvoram de uma técnica exímia ou da perfeição formal, mas sim que se abrem à experimentação e à criação poética como matéria de vida, e como possibilidade de reimaginar, sonhar, e intervir para transformações sociais efetivas.

Referências

- Abramowicz, A. (2018). Sociologia da Infância: traçando algumas linhas / Sociology of childhood: drafting some lines. *Contemporânea - revista de sociologia da UFSCar*, 8(2), 371–383. <https://doi.org/10.4322/2316-1329.064>.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições Asa.
- Bachelard, G. (2003). *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barros, M. (2010). *Poesia Completa*. São Paulo: Leya.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.
- Baeninger, R., Demétrio, N., Fernandes, D., Oltramari, A., Malheiros, J., Barros, V., Domeniconi, J., & Magalhães, L. F. A. (Coord.). (2025). *Atlas Temático do Observatório das Migrações em São Paulo/ Observatório da Emigração Brasileira – Observatório das Migrações dos Países de Língua Portuguesa: Migrações Internacionais*. Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp. <https://www.nepo.unicamp.br/wp-content/uploads/2025/06/atlas-emigracao-brasileira-migracoes-internacionais.pdf>.
- Betti, M., Kunz, E., Araújo, L.C.G., & Gomes-da-Silva, E. (2007). Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 39-53. <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/54>.
- Coessens, K.; Crispin, D.; Douglas, A. (2009) *The artistic turn: a manifesto*. Ghent: Orpheus Instituut; Leuven University Press.
- Das, V.; Poole, D. (Org.). (2004). *Anthropology in the margins of the State*. School of American Research Press.
- Del Río, P. (2004), P. *El arte es a la vida lo que el vino es a la uva: la aproximación sociocultural a la educación artística*. *Cultura y Educación*, v. 16, n. 1-2, p. 43-64, 2004.
- Ferreira-Santos, M; Almeida, R. (2020). *Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: FEUSP.
- Freire, P. (1976). *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.; Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia do oprimido*. 64. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra.
- Harvey, D. (2012). O direito à cidade. *Lutas Sociais*, (29), 73–89. <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18497>.
- Han, B. C. (2019). *A salvação do belo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Han, B. C. (2021) *O desaparecimento dos rituais: uma topologia do presente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Han, B. C. (2017) *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Huizinga, J. (2005). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2020). *Pesquisa de orçamentos familiares: 2017-2018: perfil das despesas no Brasil: indicadores selecionados*. IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101761.pdf>.
- Klisys, A. (2010) *Quer jogar?* São Paulo: Edições SESC SP.
- Lacerda, T.O.; Graça, M.L.; Pereira, P.C. (2014). Fora do corpo não reconheço a densidade da alma: da Educação Física e da relação estética com o mundo. In: Mesquita, I.; Bento, J. (org.). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (p. 255-273). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Malta, D. C., Bernal, R. T. I., Silva, A. G. da., Sá, N. N. B. de., Tonaco, L. A. B., Santos, S. L. A. dos.; Albuquerque, G. de. (2025). *Fatores associados à notificação de violência na infância no Brasil*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 30(2), e00572024. <https://doi.org/10.1590/1413-81232025302.00572024>.
- Machado, M.M. (2004). *A poética do brincar*. São Paulo: Edições Loyola.
- Maricato, E. (2015). *Para entender a crise urbana*. Editora Expressão Popular.

- Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologia da Percepção*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Organização das Nações Unidas - ONU. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.
- Santos, M. (2023). *Por uma outra globalização*. São Paulo: Editora Record.
- Saura, S.C. (2014). O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. *Revista Brasileira De Educação Física e Esporte*, 28(1), 163-175. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092013005000015>.
- Saura, S.C., & Meirelles, R. (2015). Brincantes e goleiros: considerações sobre o brincar e o jogo a partir da fenomenologia da imagem. In: Correia, W.R., & Rodrigues, B.M. (orgs.). *Educação Física no Ensino Fundamental: da inspiração à ação* (Capítulo 2, p. 35-60). São Paulo: Fontoura.
- Síntese. (2016). Novo dia [Song]. *Trilha para o desencanto da ilusão, vol. 1: amem* [Álbum]. https://youtu.be/kPI19u2hCbY?si=n_fco7fKRlrf9-Vg.
- Vigotski, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Willms, E.E. (2020). Educação de sensibilidade: maestria dos saberes tradicionais. *Revista da Faculdade de Educação*, 33, 1, p. 177-207. <https://doi.org/10.30681/21787476.2020.33.177207>.

[Índice](#)